

QUADERNI DEL CONSIGLIO REGIONALE DELLE MARCHE

Patrizia D' Ottavio

Marco Vitali

LA SCUOLA

RIFORMA - ORIENTAMENTO - AUTONOMIA

LA SCUOLA COME RISORSA

Il libro sulla scuola, che si deve all'impegno pregevole di D'Ottavio e Vitali, prende le mosse da quella che viene considerata ormai una condizione implicita di settore, consistente nella mancanza attuale di una adeguata risposta educativa alle richieste di formazione espresse alle società.

Sull'analisi delle problematiche della scuola si è sviluppato un ampio dibattito che ha visto i gruppi parlamentari farsi promotori di molteplici proposte. Da questo dibattito sono stati frequentemente estromessi gli enti territoriali che sono, invece, portatori di un interesse diretto. Gli enti territoriali hanno, infatti, la loro prima risorsa nel materiale umano ed hanno necessità che l'offerta formativa corrisponda alle esigenze del tessuto economico sociale.

Attualmente tutti gli enti locali sono, di fatto considerati uno snodo passivo della gestione delle risorse, che li scavalca o li tange minimamente.

Primo obiettivo dello studio di D'Ottavio e Vitali è stato quello di individuare un univoco filo conduttore nel dibattito che ruota intorno alla scuola. L'orientamento è la chiave di lettura che viene proposta, tratteggiando sul tema le diverse correnti di pensiero e mirando a un'analisi non datata della situazione orientativa all'interno delle scuole, in particolare all'interno delle scuole della regione Marche. un'analisi limitata agli studenti delle classi quinte, perché ormai al termine del percorso scolastico ed in uscita dal sistema informativo.

Ulteriore obiettivo degli autori è stata la verifica della valenza orientativa del lavoro e dell'esperienza lavoro. Quest'ultimo parametro è stato ritenuto importante in un'ottica che pone in discussione l'idea di una scuola monade orientativa in un deserto educativo, optando per una scuola intesa quale "luogo geometrico dell'orientamento", e, quindi, costantemente interattiva con altre attività trasversali (tra le quali il lavoro acquista una valenza primaria).

Nelle ultime legislature si sono succedute molteplici proposte formalizzate

dai diversi gruppi parlamentari. Il dibattito sulla scuola, però, a causa della sua alta valenza ideale, è stato costantemente luogo di scontro prima di differenti ideologie e poi di diverse visioni della società. Sinora è stato impossibile trovare ipotesi di accordo risolutive.

Obiettivo del libro è quello di verificare, oltre ai fondamenti strutturali, la presenza di elementi orientativi che potrebbero favorire l'incontro in ordine alle finalità della scuola.

Insomma D'Ottavio e Vitali hanno cercato di offrire un contributo al dibattito, non dimenticando, tra gli obiettivi, quello di riportare al centro la periferia. Nel senso di ricercare e valorizzare gli apporti che gli enti territoriali e la società civile, possono offrire nella gestione delle risorse finanziarie ed umane, nonché nella individuazione della finalità dell'istruzione formativa. Gli strumenti dell'analisi?

Primo strumento è risultato quello dell'evoluzione subita dall'idea di orientamento che, a partire da un approccio prettamente informativo, è passata attraverso una visione professionale per giungere a quella che è ritenuta l'ultima e più moderna ipotesi: una idea globale di orientamento. Ma cosa accade negli altri paesi europei?

D'Ottavio e Vitali ci ricordano che la Francia ha posto al centro della riforma del sistema scolastico l'ampliamento della preparazione culturale di base dei giovani ed ha individuato quale priorità il recupero dei drop-out attraverso strutture di sostegno a favore delle categorie più deboli. Dall'analisi del sistema tedesco compiuta dai due autori emerge la valorizzazione del rapporto funzionale scuola lavoro.

Infine D'Ottavio e Vitali, partendo da una metafora organicistica, propongono che il complesso istruzione-formazione venga visto nella sua interezza, quale sistema capace di recepire gli stimoli offerti dall'esterno, da individuare le necessità interne, di trasferire queste sensazioni ad un sistema elaborativo centrale, il quale, a sua volta, determina la corretta suddivisione delle risorse e la scelta dei movimenti che, a livello periferico, si rendano opportuni per la cooperazione e l'eventuale competizione. Il sistema può essere interpretato in termini di una rete, nella quale la risorsa

prima sia l'informazione innovativa. Il mondo circostante la scuola e la realtà locale con la quale hanno il maggior impatto i giovani? Nel libro è interessante la proposta di riforma dei centri di formazione regionale, che dovrebbero perdere la loro funzione di brutta copia degli istituti professionali. Le Regioni, spogliate dei tradizionali limitati compiti attuali, dovrebbero divenire l'immediato riferimento per il controllo della corretta, efficace gestione economica di tutta la spesa attinente la formazione.

Silvana Amati

(Presidente del Consiglio regionale delle Marche)

INDICE

PARTE PRIMA

ORIENTAMENTO RIFORMA AUTONOMIA

CAPITOLO PRIMO pag. 13

SCUOLA ORIENTAMENTO E IPOCRISIA

§ 1. Il falso volontariato. § 2. Risorse. § 3. Strutture. § 4. Professionalità. § 5. Partecipazione. § 6. Rigidità dei curricula. § 7. Drop-out. § 8. Collegamento scuola lavoro. § 9. Qualità mancante. § 10. Autonomia.

CAPITOLO SECONDO pag. 47

ORIENTAMENTO PERCHÉ?

§ 1. Tutto ruota attorno alla scelta. § 2. Cosa intendiamo per orientamento? § 3. Scegliamo la strategia. § 4. L'Europa a confronto. § 5. Dati comparativi. § 6. Come orientiamo in Italia. § 7. Orientamento per la formazione. § 8. Leonardo e Socrates: i nuovi progetti UE. § 9. Formazione e orientamento professionale: siamo ad una svolta?. § 10. La normativa italiana in tema di orientamento: sogno o realtà. § 11. C'è bisogno di orientamento a scuola? § 12. Orientamento nella transizione. § 13. Media: tante possibilità poca operatività. § 14. Formazione professionale del giovane, suo inserimento nel mondo del lavoro. § 15. La riappropriazione dei ruoli: esperienza scuola-lavoro in un'ottica formativa. § 16. Governabilità del sistema di formazione.

CAPITOLO TERZO pag. 125

RIFORMA E AUTONOMIA

§ 1. Premessa. § 2. Ddl Manzini (A.S.) § 3. Pdl Fini (A.C. 1674), Ddl Pontone (A.S. 1106), Ddl Pontone (A.S. 962). § 4. Pdl Alberici (A.C. 3158).

§ 5. Schema di Ddl Jervolino. § 6. L. 537/93 (Ciampi Jervolino). §7. Ddl Salvi (A.S. 931), Pdl Jervolino (A.C. 103). § 8. Ddl Ladu (A.S. 634). § 9. Ddl D'Onofrio (A.S. 1093) e Schema. § 10. Ddl Palombi (A.S. 1167). § 11. Ddl Bergonzi (A.S. 676). § 12. Pdl Sbarbati (A. C. 1753). § 13. Ddl Lombardi (A.S. 1810).

PARTE SECONDA

AZIONI POSITIVE DI ORIENTAMENTO

NELLA NUOVA ORGANIZZAZIONE DELLA SCUOLA

CAPITOLO QUARTO pag. 185

ANALISI E SINTESI

§ 1. Ragioni del Tabtest. § 2. Metodologia Tabtest. § 3. Tabtest. § 4. Settori di analisi. § 5. Rilevazione del disagio e del bisogno di orientatività. § 6. Sintesi. § 7. Orientamento.

CAPITOLO QUINTO pag. 229

AZIONI POSITIVE

§ 1. Premessa. § 2. Prime ipotesi per una teoria di rete. § 2.bis - Credito debito di rete (CDR). § 3. Le semestralizzazioni. § 4. Innalzamento dell'obbligo scolastico a diciotto anni. § 5. Obbligo a quattordici anni per chi lavora. § 6. Servizio militare. § 7. Riforma dei centri di formazione professionale regionale. § 8. Autonomia ed enti locali. § 9. Rete telematica. §10. Formazione degli insegnanti. § 11. Genitori. § 12. Qualità.. § 12.bis - Test qualità percepita dagli alunni. § 12.ter - Test risorse (TR) § 12. quater Associazione QO § 12. quiquies Anno qualità come__ . § 13. Tessera identità scuola-alunno. §13. bis. Contratto orientativo.

Collaborazioni e ringraziamenti

La via che attraversa la scuola è ricca di stimoli, ma perigliosa. Vogliamo ringraziare numerosi compagni di viaggio.

Ringraziamo per prima cosa la Presidente del Consiglio regionale delle Marche, Dr.ssa Silvana Amati.

Poi il prof. Renato Di Nubila e il prof. Brunello Palma per l'incoraggiamento e i suggerimenti dati.

I presidi che hanno collaborato e consentito la sperimentazione del test nelle loro scuole ed, in particolare, Ferretti, Filippini, Mazzia, Tombari, Tombi, Tricca.

L'Associazione industriali, con riferimento al dott. Cioppi, per il materiale fornito.

La Provincia di Pesaro Urbino con riferimento ai dott. Severi e Balducci.

La prof. Serravalle per l'incoraggiamento iniziale.

Francesco Vitali per l'aiuto nella stesura dei test, Vittorio Salvatorelli e Davide Vitali per la collaborazione informatica, M. Vitali, W. Bomba, G. Gentilini per la correzione delle bozze.

I "Quaderni di documentazione del Consiglio regionale delle Marche" per l'ospitalità.

CAPITOLO PRIMO

SCUOLA ORIENTAMENTO E IPOCRISIA

§ 1. Il falso volontariato. § 2. Risorse. § 3. Strutture. § 4. Professionalità. § 5. Partecipazione. § 6. Rigidità dei curricoli. § 7. Drop-out. § 8. Collegamento scuola lavoro. § 9. Qualità mancante. § 10. Autonomia.

§ 1. IL FALSO VOLONTARIATO

1.1. - Nel nostro paese le associazioni di volontariato hanno una storia lunga carica di impegni e successi. Fin dall' ottocento la cooperazione ha goduto di grande vitalità, riuscendo a sopperire alle molte carenze del sistema.

Anche ora, in Italia, sono presenti una molteplicità di movimenti e associazioni di aiuto senza fine di lucro, che vivono grazie all' impegno di volontari; si può pensare alla Croce Rossa Italiana o alla Caritas, si può spaziare dal WWF all' AIDO.

Sembra quasi che lì dove sono presenti i problemi più grandi, dove gli ultimi soffrono e non ce la possono fare da soli, lì è necessaria e funziona l' attività di volontari, pronti a sacrificarsi per il bene della collettività.

Più è impervia la missione, maggiori devono essere la carica ideale e il disinteresse che muovono il volontario. Sono fortemente motivati i giovani che lavorano per due anni in paesi del terzo mondo, in sostituzione del normale servizio di leva.

Sulla base della ricompensa eterna partono i missionari.

I luoghi del volontariato vivono sempre di incerte provvidenze, quasi mai congruenti al fine, e i volontari svolgono altri lavori per mantenersi.

Il mondo del volontariato presenta due forme: la prima è costituita dai comitati, soggetti costituiti ad hoc per affrontare problematiche specifiche; la seconda dalle associazioni, che hanno struttura più stabile ma minor carattere adattivo.

1.2. - Regno primo del volontariato sembra voler apparire la scuola media italiana e, infatti, le similitudini, più o meno volute o consapevoli, sono molteplici.

A scuola si aiutano i giovani i cui problemi, in tutte le politiche statali, vengono affrontati insieme con quelli delle donne e degli handicappati, talvolta, anche assieme ai problemi degli anziani, a dimostrazione che il campo è idoneo ad una attività di volontariato puro.

L' universo istruzione non vive di finanziamenti o risorse certe o proprie, ma di provvidenze sempre più risicate e in diminuzione percentuale rispetto al prodotto interno lordo.

Gli operatori si devono arrabattare, come tutti i bravi volontari, per arrivare a fine mese o per disputarsi il famoso compenso di incentivazione (carità!). I bene informati hanno anche la possibilità di invidiare la scuola del vicino, quando quest' ultima è riuscita a scovare qualche fondo in estemporanei capitoli di bilancio, visto che, contrariamente al volontariato, non è praticamente possibile accedere a finanziamenti privati.

E' normalmente riconosciuto che il lavoro degli insegnanti non sia mercificato.

Gli stessi insegnanti se ne stanno convincendo, tanto che 82 insegnanti su cento ritengono che la loro professione non sia affatto svolta, o lo sia solo marginalmente, al fine di conseguire un reddito; è lecito chiedersi se questa impostazione mentale, peraltro condivisa da diverse correnti di pensiero, abbia ripercussioni sul servizio pubblico svolto, che diventa nobile missione. I locali delle scuole, in gran parte costruite durante gli anni 70, si presentano come cascine di prima accoglienza.

I presidi non sono dei manager, anche se ora si cerca di rilanciare con scarso successo il loro ruolo, ma spesso dei padri-padroni o, se si è fortunati, dei buoni padri di famiglia.

Generazioni di docenti si sono sentite investite di un ruolo messianico, perché abbandonati dal Ministero e, quindi, si sono sentiti legittimati sia ad una costante autocommiserazione, sia ad inveire di fronte ad ogni possibile innovazione, che poteva essere fonte di limitazione del lamento stesso.

L' impegno eroico non può essere preteso, ma è dono, così che diviene provocatorio ogni tentativo di verifica relativo alle capacità didattiche.

La sensazione è che sia necessario interrompere il circolo del falso volontariato.

§ 2. RISORSE.

2.1. - Il primo problema ad emergere è quello della disponibilità di

risorse certe e congruenti al fine. Non c'è accordo, invero, sugli strumenti necessari per raggiungere i fini educativi, ma c'è accordo nel ritenere il mezzo funzione indispensabile, tanto che già Tamborlini vedeva, nella difficile quantificazione dei fondi, una delle origini, e poi delle conseguenze, dell' inadeguatezza del sistema scolastico¹.

2.2. - Interessante notare come il DMPI n.6 del 4 gennaio 1995, ricordando che è ancora applicabile il DPR 23 agosto 1988 n 399, evidenzia il titolo II come Risorse Finanziarie. Per l' anno scolastico 1995 sono stanziati 294 miliardi per il fondo di incentivazione. Se pensiamo che gli insegnanti sono più di ottocentocinquantamila, la possibile media è di circa 350000 a testa per anno; è questo il primo sintomo con il quale viene, cioè, ribadita legislativamente la natura di volontariato gratuito delle prestazioni che eccedono i normali compiti didattici.

Al legislatore appare opportuno prescindere dall' analisi dei criteri di ripartizione degli stessi fondi a livello provinciale, attuati secondo il criterio di una equa ripartizione, sulla base del numero degli addetti e della consistenza numerica degli alunni. Opportuno è prescindere, perché si dovrebbe obiettare che manca una qualsiasi visione strategica e di capacità di governo della scuola.

E' evidente, cioè, che non si ha il coraggio di fare e imporre delle scelte sulla distribuzione territoriale a favore delle aree "svantaggiate".

Emerge, inoltre, una sfiducia negli indici di rilevazione del disagio, al di là di quanto si nota a livello dei sintomi più appariscenti e dei quotidiani fatti di malcostume.

Si deve rilevare, inoltre, che l' art. 4 è conforme al concetto di carità, che deve essere fatta a tutti allo stesso modo, senza favoritismi e senza pretendere di analizzare troppo il reale bisogno dell' indigente.

L' analisi del DM, però, può essere più puntuale per affrontare fino in fondo il problema.

L' art. 9 dice che l' utilizzazione, da parte delle scuole, degli stanziamenti per il compenso per il lavoro straordinario e per il fondo d' incentivazione, viene effettuata secondo rigidi criteri. I rigidi criteri sono relativi alla sequenza di utilizzazione dei fondi, che deve prioritariamente partire dal compenso per lavoro straordinario e, solo all' esaurirsi di questo, riguardare il fondo di incentivazione.

L' art. 10 riesce a determinare ben tredici diverse attività incentivabili (punti a1, a2, b1-b11), tutte, comunque, sempre presenti nella scuola; si

spazia dall' attività di collaborazione con la presidenza al recupero dello svantaggio scolastico, all' integrazione degli alunni immigrati. Questa totalità di attività incentivabili, di cui all' art. 10, letto alla luce del successivo art. 11, che concede agli istituti la determinazione dei criteri di ripartizione del fondo e all' esiguità del capitolo di bilancio, crea una indiscutibile impasse decisionale. L' attuazione del comune disposto degli artt. 11, 10, 9 e 3 conduce i Consigli d' istituto ad effettuare una normale divisione percentuale sul monte ore risultante dalle varie attività, salvo quanto previsto per il punto a-1 (collaboratori del preside), così da offrire incentivazioni a meno di mille lire l' ora. Il problema è quello di uscire da un' ottica di carità egualitaristica e di decidere effettivamente in termini di risorse congruenti, da utilizzare sulla base di scelte strategiche; fossero anche quelle "volte a promuovere un processo di rinnovamento didattico, che privilegia in prima istanza le aree geografiche del paese in cui più consistente è la presenza di alunni provenienti da altre culture." ²

§ 3. STRUTTURE.

3.1. - Strettamente collegato al problema dei finanziamenti è quello riguardante le strutture di cui gode la scuola.

Siamo certamente di fronte alla presenza di strutture inadeguate e inutile è soffermarsi ulteriormente sulla situazione dei locali.

Date queste strutture, interessante può essere rilevare l' impatto che ha avuto sulla didattica la C.M. n.18 del 22.01.93 (e del successivo Decreto M.P.I. 15 aprile 1994 n.130 cd "tagliaclassi") ³ riguardante la rideterminazione del numero degli alunni e del rapporto alunni insegnanti. La C.M. prevedeva un piano volto all' elevazione del rapporto medio generale a livello nazionale del numero di alunni per classe da 19.1 a 20. Il piano è diretto ad eliminare la sostituzione dei docenti che cessano dal servizio e, a diminuire, quindi, il costo del personale.

Il piano tiene conto anche della presenza di fattori diversi, quali quelli geo-morfologici, così che, per mantenere la media nazionale, nelle aree cittadine e in quelle a forte tensione sociale delle periferie degradate, si raggiungono livelli di 25-30 alunni per classe.

Conseguenza prima del provvedimento è stata la limitazione della costituzionale libertà didattica. Nelle aule con un numero elevato di alunni, quali sono le prime, in cui maggiormente necessario sarebbe un rapporto

quasi individualizzato con l' insegnante, si è resa molto difficile qualsiasi attività di conoscenza tra i soggetti del rapporto educativo. L' insegnante, quando spiega o compie valutazioni orali, non può più girare tra i banchi e interagire con gli studenti. I banchi sono ammassati in file di quattro o cinque e impossibile è correggere appunti o esercizi senza interrompere altre attività didattiche; si verifica, inoltre, un netto peggioramento della disciplina e dell' attenzione. Si sta, cioè, necessariamente tornando ad una lezione frontale.

3.2. - Giustamente Branchi rileva che “all' inizio di ogni anno scolastico sorgono dispute non sempre conciliabili in fatto di edilizia scolastica, di manutenzione ordinaria e straordinaria dei locali destinati ad uso scolastico, sulla disponibilità o meno di personale non docente quando dovuto e sui molti altri servizi o interventi, di competenza degli enti locali, spesso considerati dalle scuole insufficienti o intempestivi, o carenti dal punto di vista funzionale.”⁴

Affermata è anche l' esigenza di riordinare completamente tutte le competenze e le attività negli enti scolastici, relativamente alla materia scolastica. Sulla base della necessità di coordinare e rendere più celeri ed efficienti gli interventi relativi all' edilizia scolastica, è auspicata l' unificazione delle competenze. Sono rilevate anche l' assenza di canali preferenziali per i finanziamenti relativi alle scuole e l' assenza di rappresentanti del mondo dell' istruzione, nelle sedi deliberanti i relativi finanziamenti. Non può essere così percepita la necessità e l' urgenza degli interventi, per carenza di una rete informativa adeguata che permetta una comunicazione in tempi reali. Il problema è, però, ulteriore.⁵

§ 4. PROFESSIONALITÀ.

4.1. - Ulteriore problema riguarda la professionalità del corpo docente.

In nessuna Università italiana viene obbligato, chi ha intenzione di insegnare, a frequentare un corso di Diritto dell' istruzione e deontologia professionale docente. Presupposto, e non necessariamente contenuto della professionalità di un soggetto, è la conoscenza dell' ambiente su cui opera e dei contenuti della propria attività.

E' preliminare, cioè, al discorso sulla professionalità, la creazione delle condizioni per la sua realizzazione; manca la conoscenza dell' organizzazione della scuola, delle sue finalità e dei suoi obiettivi. Non è chiaro quali

siano i compiti del docente ⁶, all' infuori della mera ripetizione di concetti, e quali, soprattutto, i comportamenti che devono essere tenuti, per non perdere dignità e acquisire credibilità nei confronti degli allievi. Si cerca, ultimamente, di sopperire alla totale ignoranza dei compiti che esulano dal mero spiegare e interrogare, con un breve corso onnicomprensivo, obbligatorio per i neo immessi in ruolo.

Deve essere ritenuto fortemente indicativo, nella sua inammissibilità, il dato che emerge da uno studio della Commissione regionale per le pari opportunità della regione Marche. ⁷

Da questa indagine emerge che il 50% degli studenti ritiene che ci siano delle discriminazioni relativamente alla valutazione, da parte dei loro insegnanti, determinate dal sesso.

Manca, inoltre, la conoscenza degli organi collegiali e del funzionamento delle varie commissioni all' interno della struttura scolastica. Questo fatto si riverbera sulla disponibilità a collaborare in essi in modo positivo e propositivo e a considerarli, non tanto come momento di burocrazia antagonista, quanto piuttosto come risorsa.

4.2 Si è, così, dato il tempo ai migliori di cercarsi un nuovo lavoro lontano dai labirinti burocratici delle mille domande, delle incredibili graduatorie, delle file al provveditorato; si è dato il tempo a coloro che erano pronti a 'cambiare tutto il male della scuola' di esaurire le energie. Energie presenti i primi anni, perché lo spirito di ingresso è quello di chi sogna di non diventare mai come il professore che ha odiato, bensì di emulare il migliore incontrato nel corso degli studi. Ci si avvicina al mondo della scuola con quella carica che anima chi vuole fare del bene e ci si ritrova burocrati.

Non condividiamo, cioè, l' analisi fatta da Mohamed Cherkaoui afferente: "l' accesso all' insegnamento è facile. Esso attira generalmente quegli uomini che l' abbracciano per mancanza di migliori prospettive o di altre attitudini, e soprattutto quelle donne che cercano di conciliare nel modo più armonioso possibile lavoro e doveri domestici. La professione non gode affatto di un grande prestigio sociale. Quanto alle gratificazioni finanziarie, esse sono molto modeste. Ciò che caratterizza ugualmente l' insegnante, è il suo isolamento.

Senza dubbio egli entra in contatto con un gran numero di allievi; egli resta, tuttavia, separato dal mondo degli adulti." ⁸

La professione ha sicuramente una crisi di identità che si riflette sul

prestigio sociale, che è in calo soprattutto a causa dell' indegno trattamento economico, attualmente considerato massimo parametro della dignità di un uomo. Questo fattore condurrà presto l' Italia a dover affrontare il problema della difficoltà del reperimento dei docenti, già attuale in Francia (anche se regionalizzato) e in Gran Bretagna, anche se limitato ad alcune materie.

4.3. - Il problema della formazione del formatore è sicuramente centrale per il sistema e per la professionalità della componente docente. Si giunge alla professione solo grazie ad un' accurata conoscenza dei contenuti oggetto del futuro insegnamento (ora neanche di quella, grazie al D.M. n. 334 del 24.11.1994 che ha riordinato le classi di concorso a cattedre nelle scuole secondarie superiori.)

Il Ministero, consapevole della reale necessità di reimpiegare i docenti in esubero in particolari classi di concorso, e di diminuire le commissioni esaminatrici, ha considerato la necessità di rivedere la tipologia delle classi di concorso attraverso l' accorpamento, la soppressione e la creazione di nuove classi più ampie.

L' art. 4 precisa che i docenti, titolari di insegnamenti confluiti in classi più ampie, sono abilitati anche per gli insegnamenti compresi nelle nuove classi di concorso. Prevede, inoltre, che i predetti docenti partecipino a corsi di riconversione, ma nulla prevede per la frequente eventualità che i docenti in oggetto non facciano la domanda di partecipazione agli stessi che non sono, comunque, condizione di passaggio di classe.

Viene abilitato, di ufficio, personale che non ha, in certi casi, titolo di studio valido a quel tipo di insegnamento e non ha conseguito l' abilitazione relativa: il miracolato potrà frequentare corsi di riqualificazione, ma non è tenuto a farlo.

Se il decreto soddisfa esigenze organizzative e finanziarie, mina, però, pericolosamente l' unico punto di sicurezza dei docenti. Non il più importante, è vero, visto che al centro della qualità della docenza sono le qualità umane, pedagogiche e professionali, che permettono di comunicare non solo conoscenze ma anche valori. La certezza della conoscenza della materia, tuttavia, è importante perché, soprattutto in questo ambito dell' attività del docente, vengono utilizzate conoscenze sedimentate, ove prevalente è la ripetizione, quasi skill a basso contenuto innovativo e limitato impegno stressogeno. Lo stesso è, invece, maggiormente presente nelle altre attività di rilevazione dei bisogni degli allievi, di programmazione didattica, di collaborazione con i colleghi e di approfondimento teorico dei

contenuti e, infine, di verifica costante dei risultati ottenuti. Proprio in questa seconda categoria di attività si vince la battaglia della professionalità.

La componente docente è sostanzialmente consapevole di questa situazione ed emergono insoddisfazione, frustrazioni e ulteriore bisogno di formazione.

In sintesi è ora emersa, all' interno della classe docente, la consapevolezza di carenza di professionalità, senza che questa sia definita e senza che venga espressa se non sotto forma di stress. La necessità di definire il contenuto di professionalità è sentita da tempo⁹.

Professionalità, per un insegnante, significa consapevole capacità di orientare lo studente; capacità di trasferire contenuti corretti della disciplina, di contribuire alla formazione del sé dell' allievo, tramite l' insegnamento e disponibilità a collaborare e lavorare in équipe, con tutte le componenti che perseguono le stesse finalità.

La mancanza di una di queste componenti della professionalità non consente all' insegnante di riuscire ad individuare i bisogni formativi degli allievi e di offrire loro risposte coerenti ed efficaci.

La mancanza, del resto, impedisce un sereno confronto con i colleghi, con i quali l' insegnante si ritrova in luoghi altamente burocratici e formali, quali i vari consigli di classe o collegi docenti e sempre per ratificare scelte o reagire alla prospettazione di un problema come il cane di Pavlov.

4.4. - Il Censis, nel suo rapporto 1994, rileva una riduzione dei tempi di risposta cognitiva, sicchè gli spot sono più corti; nel 1994 gli spot sono mediamente scesi sotto i venti secondi, accorciandosi di 3,5 quelli della RAI, e di 5, quelli proiettati sui programmi Fininvest.

La pubblicità è stata la prima a recepire che stanno mutando radicalmente le capacità percettive individuali, con diminuzione del tempo di reazione. Viene così meno, conseguentemente, il momento della riflessione e, se vogliamo, il senso della storia, visto che viviamo di televisione la quale: "vive nel presente; non ha rispetto per il passato e ha scarso interesse per il futuro."¹⁰

L' inserimento di una lezione frontale crea una discrasia temporale comunicativa tra insegnante e alunno. E allora qui si "rinviene il nodo in parte irrisolto nuove tecnologie educative - processi formativi, sulle questioni della qualità e della capacità di trasferimento didattico, non solo e non tanto sul versante dell' hardware, quanto piuttosto sulla complessiva ap-

prossimazione nella riflessione teorica nella progettazione del software”¹¹. Il Vistarini spiega che, per definire il software, bisogna tenere conto di tutti i momenti formativi del messaggio, sia dal punto di vista dell’ impiego di strumenti più efficaci, quali le lavagne luminose o il computer, sia da quello dell’ efficacia dell’ impatto del messaggio veicolato dallo strumento. Importante è, cioè, riappropriarsi di entrambi i momenti della comunicazione e arricchire gli studi relativi alla comunicazione con istruzione del docente che “ha da trasmettere i suoi schemi mentali e non soltanto un semplice segnale o messaggio”¹². Solo se la materia è vista in una prospettiva diversa dal mero trasferimento di contenuti, diviene strumento per trasmettere l’ auspicato sistema strutturato di concetti e ci si può porre nell’ ottica dell’ orientamento.

Tutto ciò è lontano da un’ accurata progettazione e, ancor più, da una sua realizzazione, tanto che, se Livio Labor può affermare che “nella pubblica amministrazione la spesa per la formazione anche se non irrilevante appare tutt’ altro che un investimento, per la evidente ragione che essa raramente costituisce parte integrante di ridisegni organizzative di sviluppo”¹³, noi possiamo notare che la scuola si pone quasi al termine di questo mondo.

Le nuove tecnologie sono, in primo luogo, un problema strutturale evidenziato dalla divaricazione tra i rallentati tempi della didattica e quelli di risposta cognitiva, che si sono velocizzati per effetto dell’ utilizzazione delle stesse da parte dei giovani fuori della scuola, per la preponderanza della comunicazione televisiva¹⁴, per i ritmi di vita ora normali, per l’ intensità e la fugacità degli stimoli.

4.5. - Per educare ad una conoscenza del sè e, quindi, contribuire all’ orientamento, occorrerebbe, da parte dei docenti, una diffusa consapevolezza dell’ importanza di questa finalità¹⁵ e la capacità di accettare che in una organizzazione complessa, come la scuola, nessun insegnante potrà raggiungere l’ obiettivo dell’ orientamento semplicemente massimizzando il proprio interesse di trasferire contenuti.

In un sistema complesso, che dovrebbe svilupparsi a rete, la massimizzazione degli interessi di un soggetto può non essere funzionale all’ interesse del gruppo.

E’ necessario, cioè, uscire dalla logica della tutela spasmodica della propria individualità, espressa nei comportamenti di certi insegnanti, che difendono a spada tratta lo studente, che risulta sufficiente nella loro materia, mentre sono incapaci di collaborare ad un’ azione orientativa

congiunta con i colleghi che rilevano generali problemi comportamentali o diffuse insufficienze. Mancanza di professionalità è in primo luogo mancanza di capacità di orientare tramite la disciplina, la quale non è monade teoretica, ma elemento complesso di un percorso.

Questa incapacità può essere insita nella carente conoscenza della materia o delle tecniche didattiche da parte dell' insegnante, oppure nella loro utilizzazione.

E' presente ora una maggiore attenzione al processo didattico grazie alla programmazione modulare che, al di là dei meccanismi applicativi, è momento di razionalizzazione dell' agire didattico, poiché obbliga l' esplicitazione di fini, obiettivi, strumenti e verifiche.

L' insegnante parla. Comunica?

Momento fondamentale della comunicazione è la capacità di ascoltare il feedback che viene dagli alunni e la capacità di compiere una razionale analisi dei bisogni degli stessi.

L' insegnante deve uscire dalla crisi di identità, che non gli consente di rideterminare le tappe del percorso educativo alla rilevazione del feedback dell' utenza.

Professionalità indica formazione continua, ma gli insegnanti "spesso risultano poco motivati ad avviare ed a farsi 'agenti' di ogni sorta di innovazione." ¹⁶

E' amaro ammettere che la formazione continua riguarda soprattutto due categorie anomale di insegnanti: la prima costituita dagli idealisti, caratterizzati da una matrice di natura volontaristica; la seconda dai lavoratori part-time, che devono aggiornarsi per dare risposte pomeridiane a clienti più esigenti degli alunni e disposti anche a ben remunerare la loro preparazione.

La professionalità permette di fare esperienza di responsabilità, intraprendenza, moralità e impegno civile ¹⁷.

Si è consci dell' importanza di questi valori solo se li si conosce, e li si può conoscere solo praticandoli.

Professionalità vuol dire, inoltre, conoscere lo studente, le sue esigenze, le sue fasi di sviluppo, i suoi problemi, il contesto socio-ambientale da cui emerge. ¹⁸

Infine non si può avere una professionalità di sistema, nel lungo periodo, senza incentivi reali e non va dimenticato che gli incentivi fittizi hanno spesso un effetto boomerang.

§ 5. PARTECIPAZIONE

5.1. - Causa certa di dispersione scolastica, e ulteriore problema, è la mancanza di intervento attivo dello studente, inteso come partecipazione all'attività educativa, alla determinazione dei programmi, alle attività della scuola, alla condeterminazione, cioè, del proprio ambiente di vita, del proprio progetto educativo. In un'ottica di volontariato e carità non era necessario porsi il problema della partecipazione di colui che riceveva. Il problema è ora, però, più ampio, trattandosi in questo caso di uno scontro, presente in una molteplicità di settori della vita sociale, tra la cultura adultocratica e quella puerocratica.¹⁸

Si è cercato di affrontare il problema con crescente serietà. Sicuramente interessante è il contributo del Ministro della P.I. del Governo Berlusconi, Francesco D'Onofrio. Il documento per lo schema del Decreto legislativo sull'autonomia della scuola, affronta preliminarmente il tema degli studenti. Affermato è il loro concorso alla determinazione degli indirizzi della vita della scuola tale che "ora pare emergere lo studente quale soggetto principale del processo educativo, tutelato nella sua specifica identità e compartecipe delle scelte effettuate"²⁰.

Posticipando una più accurata analisi dello schema, si può affermare che il problema deve essere scisso nelle sue componenti: l'individuazione dell'interesse dello studente, l'identità dello stesso con l'istituto che frequenta e la creazione di momenti aggregativi.

Riteniamo altamente pericolosa e fuorviante la posizione semplificatrice che vuole lo studente al centro della scuola.

Il tentativo, non meditato, sta conducendo alla concezione del dovere all'istruzione, "alla lentezza dei programmi, al taglio dei contenuti, all'attenzione metodologica, all'azione di recupero, giacché sovrasta il criterio dell'attesa di risultato nel maggior numero possibile di alunni. Così i tempi del lavoro didattico si dilatano, talvolta oltre soglie accettabili, tanto da giustificare la costante tendenza dell'adulto a sostituirsi al giovane, lavorare per lui, dipanare le difficoltà e governare i risultati individuali"²¹.

Questo comportamento è diventato, a causa di erronea interpretazione, la maggiore fonte di frustrazione del corpo docente, già demotivato dalla crescente burocratizzazione e dall'esigua remunerazione. Lo studente 'al centro' fa dimenticare che la scuola presenta dinamiche interne di crescita

che devono riguardare tutte le sue componenti e che deve essere istituzionalmente proiettata all' esterno, per la realizzazione di finalità funzionali a tutta la società. La scuola è policentrica, lo studente non deve essere al centro della scuola, ma deve essere al centro dell' attività di orientamento della scuola e degli insegnanti in particolare.

5.2. - Il problema si sposta, così, sull' individuazione dell' interesse dello studente, ma si salva la specificità delle diverse componenti.

L' interesse dello studente viene determinato in relazione all' evoluzione della società e può essere sintetizzato con la creazione della capacità di orientarsi nella società, dalla maturazione del sè e, inoltre, dalla conoscenza delle dinamiche e delle aspettative della società.

Altro elemento essenziale per la presenza o l' assenza della partecipazione è la capacità didattica degli insegnanti.

La partecipazione dello studente all' attività di insegnamento non è normalmente spontanea, considerato l' alto squilibrio tra le componenti del rapporto. Può essere facilitato dall' interesse per la materia o dalle tecniche didattiche, ma questo aspetto del problema è già conosciuto, perché riguarda il bagaglio di professionalità dell' insegnante.

Il terzo aspetto del problema è più profondo e riguarda la dimensione dell' identità e dell' appartenenza.

Sono presenti già scuole d' élite anche in Italia e in esse il problema di identità con l' istituzione Scuola non si pone, perché chi le frequenta è portatore di un progetto di famiglia, che è conforme alla scelta; si potrà porre successivamente, quando il giovane comincerà a realizzare una maturazione autonoma e critica, diventando fattore positivo di crescita.

Nelle altre scuole il processo di identificazione, che determina l' abbassamento della conflittualità e l' aumento della partecipazione, è complesso. Soprattutto ora, che non sono più applicabili vecchie tecniche ispirate ad una rigida disciplina comportamentale o all' imposizione di un modo di vestire.

L' identità è, però, importante fattore di successo scolastico. Lo hanno capito gli americani, i cui istituti superiori stimolano ad esempio le competizioni sportive tra le scuole, nonché molteplici forme di manifestazione artistiche, recitative o musicali. Partecipare diventa, per lo studente, un modo per affermare di esistere nell' istituto, per farsi vedere. La ricaduta è immediata anche su altre forme di partecipazione, sull' impegno, sulla tutela dell' immagine dell' istituto all' esterno e delle strutture all' interno.

In Italia lo sport a scuola non è vissuto come momento aggregativo e solo ora con i CIC ²² si sono creati i presupposti per fare dei passi avanti.

Infine il processo di identità non si potrà avere, fino a quando non ci sarà percezione della qualità e del rispetto per la componente studentesca, per la persona nella sua totalità.

§ 6. RIGIDITÀ DEI CURRICOLI.

6.1. - La stampa nazionale, nel corso del 1994 ha, dato ampio risalto a una notizia che ha lasciato perplesse molte delle persone impegnate in attività socialmente utili e ha scatenato la riprovazione della normale società civile; alcuni extracomunitari, gratuitamente ospitati presso una parrocchia del nord Italia, avevano fortemente protestato nei confronti del sacerdote, perché non gradivano il cibo loro offerto.

E' logico che vi sia stupore nel riscontrare che qualcuno possa mostrarsi non riconoscente di fronte ad un' attività di beneficenza. Qualcuno ha abbozzato una solidarietà di circostanza, cercando di fare notare la rilevanza delle differenze culturali, ma, pur non avendo verificato, dubitiamo che vi siano stati degli effettivi concreti cambiamenti. L' istituzione in questione ha mostrato, cioè, una sua rigidità, non semplicemente insita nel pasto offerto, ma nella struttura stessa.

Il pasto offerto agli studenti sono i programmi.

La rigidità dei programmi, anche se dotata di una sua specificità, è conseguenza della rigidità stessa della scuola ²³ che ha discipline predefinite, programmi rigidi e scarsa attenzione all' abbandono degli utenti. Questa rigidità è, come rileva la Bartoli ²⁴, in parte anche conseguenza del tentativo di dare una certezza al sistema nella sua interezza, creando percorsi definiti, secondo tempi e ritmi predeterminati e poco conformi all' utenza.

L' attenzione ai programmi, purtroppo, è determinante per fuoriuscire dal circolo vizioso della nuova didattica senza fini ²⁵, del "nuovo conformismo educativo; programmi da circolo ricreativo con i quali si vorrebbe dare ad intendere che tutto è in movimento, quando, invece, tutto ristagna" ²⁶.

In un' ottica di inversione della logica fin qui seguita, bisogna ricordare che "l' allievo non è fatto per il programma ma il programma è fatto per l' allievo" ²⁷ I programmi sono, cioè, il presupposto della riflessione che può fare l' alunno su ciò che ascolta, maturando la propria personalità e orientandola nella società.

6.2. - In un'ottica di una scuola rivolta all'esterno, proiettata realmente verso la sua utenza studentesca, l'attenzione ai programmi deve essere determinante e flessibile. In un sistema chiuso e rigido, la scuola non riesce ad aprirsi all'ambiente sociale esterno e a riconnettersi con lo stesso in modo propositivo, così da valorizzare un duplice feedback²⁸. Gli studenti, in quest'ottica, non possono risultare effettivamente motivati e l'offerta non è definita partendo dalle esigenze dell'utenza.

A questo proposito è molto interessante rilevare le risposte date dagli studenti nel 'TABTEST': dall'analisi generale appare chiaro come sia presente l'esigenza di partecipare alla scelta sia dei programmi, sia delle materie curriculari. Si può rilevare, infatti, che le materie segnalate alla domanda 4.4 sono differenti da scuola a scuola; ad esempio si nota come gli studenti del Liceo classico abbiano proposto nella percentuale maggiore 'inglese'; gli studenti dell'Istituto professionale per l'industria e l'artigianato 'tecnologia' e 'diritto'; gli studenti dell'Istituto d'Arte 'laboratorio'. Sono, cioè, richieste sia materie tecniche, caratterizzanti il curriculum, sia materie culturalmente rilevanti, che vanno a completamento di una formazione culturale considerata non sufficiente. I dati sono rispettivamente valutabili, come esponenti, il primo, l'esigenza di influire sulla programmazione delle materie già presenti approfondendo i programmi attualmente in svolgimento e, il secondo, come la necessità di inserire degli elementi di flessibilità disciplinare all'interno del curriculum di cui lo studente sia consapevole determinante.

Diversi sono stati, più o meno strutturati nel tempo, i tentativi di affrontare questo importante nodo tematico. Sulla base del decreto delegato n°419/74 è sviluppata tutta una serie di sperimentazioni di ordinamento (minisperimentazioni) e, successivamente, di sperimentazione di struttura (così dette maxisperimentazioni). Entrambe, anche se strutturalmente molto diverse, poiché solo la seconda incide sia sulle materie sia sui titoli di studio, partivano proprio da questa esigenza di offrire percorsi alternativi alla rigidità dell'istituzione. Nessuna delle due, però, ha effettivamente affrontato il problema, partendo da un'analisi razionale delle aspettative studentesche piuttosto che dal mercato del lavoro. Sono, poi, venute le sperimentazioni 'progetto 92' o 'giovani 2000', facilitate negli istituti professionali dal R.D. n.2038 del 21/9/1938 (l. 739/39), che inseriva un elemento di flessibilità in questo ordinamento, dando la facoltà al M.P.I. di agire con suo decreto²⁹.

6.3. - Nel 1992, un deciso tentativo di superare la vetustà dei programmi, è stato effettuato dalla commissione Brocca. Richiamandoci a quanto detto in altra parte, rileviamo come il progetto sicuramente vada incontro alle aspettative degli allievi di avere una formazione generale più ampia e qualitativamente migliore ³⁰, ma ci chiediamo se superi il problema della rigidità dei programmi che ora, rinnovati, sono attuali, ma che, tra breve, presenteranno nuovamente problemi di vetustà. I nuovi programmi inoltre, come dice la relazione del progetto Brocca, rappresentano:” una interpretazione concreta, in un determinato momento storico, di una teoria della cultura e delle scuole” ³¹.

Ciò è vero. Il problema, però, della “crisi dei sistemi scolastici è, soprattutto, una crisi di identità con radici lontane”³² “presupporrebbe, per un’ efficace trasmissione culturale, la possibilità di un costante adeguamento alla cultura e ai valori della cultura giovanile e questo non può avvenire. Si limitano, cioè, senza l’ inserimento di meccanismi rispettosi di queste esigenze, a vincolare le capacità di innovazione della scuola che, anche in questo campo, avrebbe bisogno di più autonomia. ³³ Il mancato inserimento di una capacità negoziale dello studente nella scelta dei programmi può avere effetti sulla progressiva perdita di credibilità della scuola. L’ istituto scolastico, cioè, è in un momento di distacco dalla società civile e dai giovani in particolare, perché non ha il coraggio di negoziare sui valori, non ha la possibilità di mutare i programmi.

Due ultimi problemi: il progetto Brocca effettua coerentemente le sue scelte ed entra finalmente nell’ ottica di orientare attraverso le materie, ma è possibile fare questo attraverso due ore di diritto, due ore di scienze, due ore di....

La rigidità dei programmi quante possibilità toglie alla finalità di integrare i percorsi con l’ ormai nascente formazione a distanza? Come è possibile che la formazione a distanza offra particolare attenzione alle necessità dell’ utenza, ma che lo stesso fenomeno non si verifichi nell’ ambito del luogo maggiormente deputato alla formazione?

§ 7. DROP-OUT.

7.1. - Il drop-out è lo studente, il cui iter scolastico è caratterizzato da una molteplicità di ripetenze o dal definitivo abbandono del circuito scolastico.

Statisticamente il fenomeno in Italia è molto più diffuso che negli altri

paesi CEE. Il Franchi ³⁴ rileva come l' indice di scolarità dei quattordicenni, nell' anno scolastico 1991-92, sia del 93% circa, di fronte ad una media CEE che raggiunge quasi il 100%. A questo dato si correla strettamente quello riguardante gli abbandoni e le ripetenze che, nel 1991-92, hanno riguardato il 13,8% degli studenti del secondo anno. Drammatici sono i dati che riguardano gli abbandoni dopo il primo anno di scuola: ben il 26% degli studenti non raggiunge il secondo anno. Questa situazione fa ipotizzare l' esistenza di un sistema delle dispersioni³⁵ e non semplicemente di un problema di abbandono determinato dal disorientamento iniziale. Quello che vorremmo chiederci è perché questo avviene, se è un problema, se sono ipotizzati degli interventi da parte del legislatore ed, infine, quale sia la situazione negli altri paesi.

Si deve rilevare, in primo luogo, che la scuola sovraffollata, fatiscente e popolata da insegnanti demotivati può difficilmente essere un luogo dove lo studente riesce a realizzare se stesso, può ottenere gratificazioni, può socializzare correttamente. Più probabilmente sarà “un ambiente serio e rigidamente strutturato in orari densi e impegnativi. In essa c' è poco spazio per la ricerca della propria identità ” ³⁶. Scarsa è l' attenzione allo studente, considerato e valorizzato quale persona. Difficilmente si potrà avere un rapporto corretto con l' allievo e si potrà garantire un' azione individualizzata, anche a causa dell' inadeguato ed eccessivo rapporto di alunni per classe. Altro elemento di disagio è dato dalla rigidità dei curricoli, che non permettono lo sviluppo di una personalità autonoma anche per la limitata formazione degli insegnanti, privi di un' autonoma deontologia professionale.

Un altro motivo che favorisce l' abbandono scolastico è dato dalla frattura che si crea tra il contesto educativo scolastico e gli altri mondi, quelli della vita reale. Un distacco che riguarda le relazioni, le motivazioni, i tempi, i modi di vita. La scuola non è solo uno spazio formativo, nel cui ambito i soggetti possono condurre esperienze che portano all' apprendimento di conoscenze e competenze³⁷, ma diventa spesso l' ambiente della sconfitta, all' interno del quale l' allievo non sta volontariamente e diventa espressione della massima inefficacia degli interventi didattici. Un ulteriore elemento di favore per l' abbandono è la mancata sensibilizzazione dei docenti relativamente a questo fenomeno³⁸; correttamente la Lepri rileva che l' insegnante viene lasciato solo nella valutazione del fenomeno, non riuscendo a percepirlo nella sua compiutezza e ad essere effettivamente

sensibilizzato nei suoi confronti. Quello della formazione dell' insegnante è uno dei problemi connessi alla dispersione, ma non è sempre quello determinante. Certamente la disponibilità al dialogo fra il corpo docente e gli altri soggetti del processo educativo è determinante, per poter permettere a ogni studente di costruire un proprio progetto di studio e di vita e di perseguirlo con costanza all' interno del sistema scolastico.

Anche la situazione psicologica dell' allievo è determinante per il suo successo scolastico; ci sono momenti in cui la scuola fomenta, e non diminuisce, il grado di angoscia esistenziale che caratterizza gli anni centrali dell' adolescenza. L' allievo, se non sostenuto, comincia a demotivarsi, ad avere sfiducia nelle proprie capacità, a convincersi di essere totalmente privo di risorse³⁹. La scuola diventa, così, non il momento di valorizzazione dell' allievo, ma di selezione dello stesso e di origine di ansia e depressione. Non va dimenticato, inoltre, che molto spesso gli allievi sono portatori dei problemi delle loro famiglie di cui sono la cartina tornasole. Vi è, pertanto, il duplice problema, da un lato, di coordinare gli interventi con le famiglie al fine di non perdere efficacia⁴⁰ e, dall' altro, di dover tenere presente le condizioni socioculturali della famiglia di provenienza. Quest' ultima può essere, così, risorsa o ulteriore problema che interferisce con la stabilità del sistema educativo. Il know-how della famiglia di origine, la presenza di un progetto di famiglia, sono un patrimonio che lo studente può avere ereditato o di cui sentirà costantemente una frustrante mancanza.

L' ultimo problema riguarda le insufficienti analisi dei fabbisogni; non ci si rende mai conto, cioè, che non si può prescindere dalle aspettative e dalle richieste degli utenti i quali, come sempre, se non sono soddisfatti del servizio scadente, o non rispondente ai loro desideri, lo abbandonano.

L' analisi del fabbisogno, peraltro, rileva la Brivio⁴¹, è una fase molto complessa che deve riguardare non solo gli allievi, ma anche l' organizzazione nel suo complesso.

Il disagio delle singole componenti si ripercuote, cioè, su tutte le altre. Termine finale del disagio dell' organizzazione è il più debole, è lo studente che lo somatizza trasformandosi in drop out.

7.2. - E' opportuno chiedersi se questo è un problema.

La domanda non è retorica, visto che per decenni, ed in parte ancor oggi, gli insegnanti hanno cercato di 'eliminare' gli allievi meno motivati e meno capaci. Tuttavia l' allievo che non regge il passo con il mito del programma,

non è un problema deontologico, ma un problema per la realizzazione del mito stesso.

E', in altre parole, fortemente presente l' idea di fare ponti d' oro al nemico che scappa, e il nemico è l' allievo incapace di far valere i suoi bisogni.

La considerazione, in termini problematici, del fenomeno dipende in buona parte dalla visione che gli operatori hanno del diritto allo studio, così come è previsto dall' art. 4 della Costituzione o nell' art. 26 della Dichiarazione Universale dei diritti dell' uomo approvata dall' assemblea generale dell' ONU nel 1948.

L' art. 26 della Dichiarazione afferma che “ogni individuo ha diritto all' istruzione”. Dichiara la sua gratuità per quanto riguarda i primi anni e afferma che l' istruzione tecnica e professionale deve essere alla portata di tutti, così come l' istruzione superiore deve essere accessibile a tutti sulla base del merito. Che cosa rappresenti l' istruzione lo si comprende dall' analisi del II comma del medesimo articolo, che la considera indirizzata in primo luogo allo sviluppo della personalità umana. Sicuramente il termine istruzione deve essere inteso in modo ampio e vanno condivise le annotazioni del Pajno², il quale rileva che la traduzione italiana del termine (education) designava una prospettiva più complessa. Questa concezione è confermata dall' idea che ulteriori scopi dell' istruzione sono “il rafforzamento del rispetto dei diritti dell' uomo e delle libertà fondamentali.”(art.26.2) Sicuramente la traduzione è stata influenzata dal precedente testo costituzionale italiano, che prevede il diritto all' istruzione all' art. 34, tra i rapporti etico-sociali.

La previsione, anche se volta ad offrire le medesime garanzie per i più giovani e per i meritevoli, non gode della stessa formulazione nei fini. E' stata, così, la Corte Costituzionale, con la sentenza n.215 del 1987, ad affermare che deve essere letto in correlazione con l' art. 3, secondo comma, che prevede le attività dello Stato dirette a diminuire le disuguaglianze sociali. Il diritto allo studio non può, allora, essere formale, salvo aversi una contraddizione in termini.

La scuola diventa una delle più importanti azioni atte a rimuovere gli ostacoli che limitano la libertà e lo sviluppo della persona. Il drop-out non è un peso che se ne va, ma una sconfitta per lo Stato apparato che abbandona un' altra, ennesima parte, di Stato collettività. Quello della dispersione scolastica può, o no, essere considerato un problema in relazione agli

obiettivi che il sistema stesso si pone: se lo scopo è quello di arrivare ad un progressivo innalzamento dell' obbligo scolastico fino a diciotto anni, il problema si pone in termini drammatici. Se il sistema vuole inserire degli elementi di selezione, allora un certo tasso di dispersione può essere, al contrario, funzionale al fine di ridurre il campione da cui selezionare i migliori.

Certo è difficile ipotizzare questa seconda ipotesi in un sistema come il nostro che non è concorrenziale, è di tipo prevalentemente pubblico, con una marginale presenza di privati, fortemente caratterizzata da finalità di recupero o da matrice confessionale.

Il tasso di mortalità, poi, può variare in relazione alla scelta di "un' istruzione a carattere generale o piuttosto ad una definizione precoce di attitudini di tipo professionale specifiche".⁴³ Si è notato che, nei paesi dove la definizione dei percorsi è molto precoce, diminuisce il fenomeno della dispersione. Il fenomeno va, comunque, approfondito ed è soggetto ora di un' ampia discussione (v. cap 4)

Il fenomeno viene, inoltre, considerato un problema, se valutato in termini generali; dall' ottica, cioè, delle risorse umane di un paese, dal momento che "oggi si registra un ampio consenso nel riscoprire la essenzialità del fattore umano e, quindi, la rilevanza della sua formazione".⁴⁴

L' analisi del Cesareo pone in giusta rilevanza il ruolo strategico delle istituzioni formative, anche se, nella prospettiva di governare il cambiamento, l' autore dedica troppa attenzione al momento informativo, che è solo una delle componenti della formazione in senso ampio. Se deve essere considerato importante formare " l' uomo e il cittadino", se alla scuola è riconosciuta la funzione di 'luogo geometrico della formazione' , se quest' ultima è determinante per renderci credibili, efficienti, competitivi a livello internazionale come sistema Italia, allora il problema assume connotazioni ben più rilevanti.

Se, poi, aggiungiamo che in alcuni paesi, quali l' Olanda, è stata notata una correlazione tra i lavoratori assenteisti e coloro che avevano abbandonato la scuola, si può notare che il costo sociale dell' abbandono è destinato a protrarsi negli anni.

Si può ristrutturare il problema in termini di improduttività scolastica⁴⁵ dal momento che i dati del 1991 sui diciottenni che ottenevano il diploma, in Italia, facevano parte di circa il 50% dei migliori paesi dell' UE.

E' importante, invece, non utilizzare il parametro per la valutazione del

singolo insegnante, pena la falsificazione, non solo delle singole valutazioni, ma del sistema scolastico nel suo complesso.

7.3 Diversi sono stati i successivi tentativi di approcciarsi al problema da parte del legislatore.

Interessante è il DMPI del 24 settembre 1993 che autorizza l' utilizzazione di duecentocinquanta unità di personale docente della scuola materna e media per interventi urgenti in materia di prevenzione e rimozione di fenomeni di dispersione scolastica. L' intervento è specifico, determina il numero del personale impiegato e chiari sono i fini che l' hanno ispirato.

E' opportuno, perciò, analizzare alcuni punti del decreto.

Sicuramente incongruenti sono le risorse umane rispetto alle evidenziate necessità. E' comunque importante l' analisi specifica.

Sicuramente rilevante è la previsione di cui all' art. 2 di una verifica dell' attività a livello decentrato. E' stata attribuita al Provveditorato agli studi l' attività stessa, in collaborazione con Enti e Istituti di cui al D.L.tivo 35/93. Di enorme interesse è l' inserimento del concetto di reti di scuole, che possono essere interessate ai piani di intervento contro la dispersione. Il concetto di rete presuppone una cresciuta consapevolezza della necessità di collegamenti e di scambi di informazioni tra le strutture operative territoriali. Il concetto di rete va approfondito nella scuola e può essere sviluppato grazie alle nuove tecnologie informatiche.

Ulteriormente interessante è la Circolare Ministeriale 30 settembre 1993 n.288 che, pur nel vaniloquio magniloquente dell' analisi del fenomeno della dispersione, invita ad un' azione di coordinamento tra tutte le istituzioni interessate, un' azione che favorisca l' avanzamento della "cultura antidepressione"(!) che possa essere tradotta in attività concrete in aree utilizzabili come esperienze pilota.

Interessante, a dimostrazione di un' accresciuta consapevolezza, è il parere espresso dal CNPI nel 1992, che evidenzia la necessità di considerare anche le esigenze di coloro che vogliono uscire dal circuito scolastico prima di averne terminato il percorso quinquennale⁶.

Altrettanto interessante è, anche, la notazione del Pajno, che rileva come le attività antidispersione non possono prescindere da un' azione sulle realtà familiari, considerate rilevanti alla luce dello stesso articolo 30 della Costituzione.

L' articolo 30 tratteggia il diritto dovere dei genitori di mantenere, istruire ed educare i figli. La giurisprudenza si è particolarmente soffermata

sul diritto di mantenere, perché è quello più frequentemente violato, soprattutto in occasione delle separazioni o della filiazione fuori dal matrimonio. Il diritto-dovere riguarda, però, anche l'istruzione e l'educazione che⁴⁷ sono strettamente correlati alla personalità e individualità del genitore. Quest'ultimo non può e non deve essere pretermesso, anche quando può essere richiesto l'intervento del giudice in caso di dissidio tra i coniugi. L'azione della scuola deve rispettare i genitori. Talora si può provare a intervenire anche sugli stessi senza, chiaramente, sostituirsi, neanche marginalmente, ai servizi sociali in caso di patologie relazionali che sono la fonte dei problemi scolastici dei figli.

Si sente la carenza di interventi in rete, accennati nell'art. 1 del D.M. del 24 settembre 1993 e richiesti puntualmente dal Cesareo⁴⁸, che estende il concetto dalla realtà scolastica alle altre strutture.

§ 8. COLLEGAMENTO SCUOLA LAVORO

8.1. - Ritornando alla metafora della falsa associazione tra scuola e ambito del volontariato di tipo sociale, si può notare come, ora, anche le associazioni culturali rifiutino l'idea di aiutare il bisognoso, senza cercare di favorire l'indipendenza dell'utenza stessa. La scuola si può proporre di creare autonomia nel discente attraverso la formazione della sua personalità e la creazione di una professionalità autonomamente spendibile sul mercato.

Il collegamento scuola-lavoro, però, risulta talora disattivato e talora inesistente. Ci troviamo nel primo caso quando la scuola esprime la sua funzione quale "moratorium, un prolungamento artificioso, cioè, del rito di passaggio attraverso cui i bambini devono diventare adulti"⁴⁹. La scuola si presenta, cioè, quale ammortizzatore sociale⁵⁰ per fronteggiare gli alti tassi di disoccupazione giovanile presenti in Italia. Si nota, infatti, che il tasso di istruzione media superiore è molto alto in alcune zone del sud, in cui è più elevato il tasso di disoccupazione giovanile. La scuola di massa avrebbe la precipua funzione di diminuire il disagio sociale delle fasce giovanili, impossibilitate a trovare un proprio ruolo autonomo; il collegamento scuola-lavoro è, allora, disattivato o, comunque, funzionalmente negativo.

In secondo luogo si evidenzia come, di fronte al problema della formazione continua, della necessità di tutti i lavoratori di usufruire di momenti di approfondimento teorico, di stage, di riconversione di professionalità, la

scuola si ponga come un collegamento ‘attualmente inesistente e potenzialmente frustrato’. La formazione continua è un problema di sviluppo della realtà economica italiana⁵¹, che non può essere nè dimenticato nè pretermesso.

In questo caso è la scuola, come sistema, che deve avere il coraggio di ristrutturare la propria offerta formativa ponendo la flessibilità⁵² alla base del suo rapporto con il mondo del lavoro che può divenire stimolo importante per le tensioni evolutive alle quali è costantemente sottoposta.

Un ulteriore aspetto del mancato, disattivato, inesistente o solo potenziale collegamento tra le due realtà formative della nostra società, è la mancanza di formazioni scolastiche che abbiano una reale corrispondenza con le esigenze produttive. Non si vuole tornare ad una ipotesi di breafing annuale tra industrie locali e scuole professionali per la scelta degli indirizzi produttivi, ma focalizzare l’ attenzione su un reale sviluppo delle risorse umane.

Questi tre fattori conducono alla realizzazione di un “deficit di qualificazione incentrato sul paradosso della coesistenza di un elevato livello di disoccupazione insieme con la mancanza di manodopera qualificata”.⁵³ La concorrenza internazionale, che vive sempre di più della risorsa creatività del fattore umano, non potrà essere a lungo sostenuta senza il potenziamento dei rapporti tra scuola e mondo produttivo.

8.2 Si rileva come nella scuola media inferiore ed in alcune scuole medie superiori, si organizzino le esperienze scuola-lavoro, nelle quali è la scuola ad attivarsi e a proporre agli studenti degli stage estivi presso industrie o artigiani.

L’ esperienza è sicuramente in forte crescita, si nota, però, la mancata chiarezza degli obiettivi, l’ incapacità di valutare i risultati e la renitenza nel rendere disponibili i dati stessi, affinché anche altri possano concorrere al miglioramento dell’ offerta e ad un suo potenziamento.

Queste esperienze scuola-lavoro sono nate spesso dall’ esigenza di salvare attività artigianali locali e sono state, quindi, proposte dagli enti locali (Comuni), incapaci spesso di rendersi disponibili ad un mutamento di ritmi, finalità e gestione. Difficile, quindi, l’ interazione con enti pubblici, che hanno problemi amministrativi locali considerati più rilevanti della formazione dei giovani insistenti sul medesimo territorio.

Anche molte scuole, soprattutto di indirizzo umanistico, hanno difficoltà nel considerare rilevanti o, addirittura, nel prendere in considerazione questo tipo di esperienza. Eppure l’ esperienza di lavoro, all’ interno della

scuola, è un momento sia formativo sia orientativo di importanza determinante⁵⁴, non solo e non certo per le possibilità di remunerazione.

L' esigenza è talmente sentita da rendere necessaria la promozione di stabili procedure per l' alternanza scuola-lavoro, la formazione e il lavoro.

8.3. - La rilevanza formativa si può cogliere anche dalla risposta alla domanda 5bis.4, che, nonostante la limitatezza del campione, evidenzia come il 78.5 % del TABTEST degli intervistati abbia risposto che questa esperienza ha aumentato la conoscenza di sè abbastanza o molto.

E' necessario anche un forte momento orientativo che l' esperienza lavoro, durante gli anni scolastici, può offrire e la cui necessità è rilevabile dalla domanda 2.5 volta a far valutare determinate affermazioni. Relativamente al "so già cosa farò in futuro", il 32,3% degli studenti si mostra molto in disaccordo e il 12,5% abbastanza in disaccordo. Solo il 20,5% è abbastanza o molto d' accordo.

All' affermazione "ancora sto cercando cosa fare", il 12,5% è un po' d' accordo, il 22,7% è abbastanza d' accordo, così come coloro che affermano che sono molto d' accordo.

L' esigenza è chiara e la risposta orientativa della scuola non è nel complesso sufficiente. L' esperienza scuola-lavoro mostra di essere anche un momento motivante poiché il 43.6% degli alunni afferma, alla domanda 5bis.5 del TABTEST, che ha aumentato abbastanza o molto la sua voglia di studiare.

Alla domanda 5bis.7 si chiede agli allievi di dire se l' esperienza lavorativa ha migliorato alcune abilità. Relativamente alla disponibilità ad apprendere, il 100% degli alunni dichiara che vi è stato abbastanza o molto miglioramento. Sappiamo quanto è difficile avere alunni non disponibili ad apprendere, e che, con atteggiamenti ostili, cercano di sabotare la lezione. Quale rilevanza avrebbe questa aumentata disponibilità sulla qualità delle lezioni?

Alla verifica della capacità di organizzarsi il 78,5% degli allievi afferma che questa è aumentata abbastanza o molto. Uno degli obiettivi che gli insegnanti si propongono, fino alla quarta classe superiore, è quello di creare negli allievi un metodo di studio autonomo. Quale ricaduta avrebbe una esperienza di lavoro su questa capacità?

Il 85,9% degli allievi rileva che è migliorata abbastanza o molto la disponibilità nei confronti degli altri.

Ad inizio anno è necessario perdere settimane per cercare di fare

integrare gli allievi tra di loro, sono sempre più diffusi fenomeni di “nonnismo” anche negli Istituti medi superiori; la collaborazione degli studenti tra di loro e degli studenti con gli insegnanti è faticosamente raggiunta grazie a trucchi o attività parascolastiche quali il teatro. Quale ricaduta avrebbe un aumento di disponibilità nei confronti degli altri sul clima complessivo delle classi e sulla dispersione scolastica?

Si rileva, infine, che nella giusta direzione si inserisce la legge del 16.7 93, che struttura la possibilità, per gli utenti in formazione scolastica, di fare esperienze di due mesi presso datori di lavoro interessati alla presenza di un tutor, responsabile didattico ed organizzativo delle attività.⁵⁵ La stessa legge si pone anche la finalità, non solo di formare, durante l’ esperienza scolastica, ma di facilitare il passaggio tra i due mondi, attraverso esperienze di tre mesi a favore degli utenti in uscita dalla scuola, sulla base di apposite convenzioni.

§ 9. QUALITÀ’ MANCANTE

9.1. - All’ interno del luogo geometrico della formazione vi è un luogo comune: la mancanza della qualità. Il luogo comune è la negazione, in termini, del concetto di scuola, se è vero che la qualità inizia con la formazione e finisce con la formazione.⁵⁶ Il luogo comune non è, probabilmente, fortemente infondato, ma è privo di contenuti e riferimenti specifici e scientificamente provati.

Il problema della mancanza di qualità presuppone una serie di premesse logiche, quali la determinazione di standard di qualità e la determinazione delle modalità di rilevazione della stessa. Altra cosa è piangere, altra gridare e sbracciarsi per cambiare tutto, affinché nulla cambi.⁵⁷

9.2. - La definizione degli standard in termini di qualità richiede che, in primo luogo, siano chiarificati gli obiettivi della scuola e la congruenza tra questi e l’ attività orientativa. Momento primo della qualità è che l’ organizzazione scolastica prenda coscienza del fatto che gli obiettivi individuati nel PEI non sono un dato formale, ma effettivamente il target a cui tendere. Il primo sintomo di mancanza di qualità è il formalismo evidenziato nell’ approvazione del PEI, da parte del Collegio docenti, dell’ approvazione degli obiettivi trasversali, da parte dei Consigli di classe, e delle finalità della materia, da parte dei consigli dei docenti all’ interno dei dipartimenti disciplinari. Il formalismo dell’ approvazione è il primo

sintomo della mancanza di reale discussione, per carenza di rilevanza degli stessi.

L'individuazione degli obiettivi permette di determinare degli standard qualitativi a livello generale e di adeguare gli stessi a quelli degli altri paesi occidentali.⁵⁸

9.3. - Di mancanza di qualità di obiettivi si potrà, quindi, parlare, come conseguenza di una valutazione eteronoma o di autovalutazione del loro raggiungimento. Il problema si pone, particolarmente, nel caso di organizzazioni complesse, quali quella scolastica.⁵⁹ Le attività oggetto di valutazione saranno, infatti, molteplici, in parte difficilmente standardizzabili. Essenziali saranno le funzioni di docenza, ricerca, progettazione, coordinamento, orientamento, tutorato.

Sicuramente importante, per rilevare effettivamente e tempestivamente la mancanza di qualità, è il fatto che la valutazione deve essere costantemente monitorata.⁶⁰ Dovrebbero essere riportati, all'interno del mondo formativo scolastico, le stesse distinzioni tra valutazioni sommative e formative adottate per la rilevazione della formazione dell'allievo. Solo attraverso una costante opera di monitoraggio si potrà verificare la congruenza tra gli obiettivi programmati e i risultati dell'azione formativa.

Sicuramente problematico è valutare un singolo progetto o un singolo insegnante, ma una prima analisi deve cercare di soffermarsi sugli standard di tipo generale e i risultati dell'organizzazione nel complesso.

9.4. - Una prima forma grezza di analisi della qualità, o di mancanza della stessa, può avvenire attraverso una triplice rilevazione attualmente inesistente: va rilevata in primo luogo la soddisfazione del cliente, in secondo luogo la soddisfazione della struttura interna e in terzo luogo il placement.

Relativamente al primo punto, sicuramente non va considerato cliente solo l'alunno, ma anche i suoi genitori. Fruitore immediato del servizio è l'alunno, ma fruitori mediati sono le famiglie di origine, spesso portatrici di un progetto orientativo autonomo.⁶¹ La esplicazione dei bisogni e della domanda ha, quindi, un duplice cliente. Correttamente bisogna differenziare tra bisogno e domanda⁶² dato che il primo va interpretato dalla scuola grazie alla sua competenza autonoma, senza subire passivamente la domanda, che risente invece di mode e di false informazioni. La scuola deve tenere conto della domanda per migliorare la sensazione di qualità che il cliente deve aver della scuola, ma deve soddisfare i bisogni.

Dall'analisi del TABTEST si rileva come la scuola sia tendenzialmente

un ambiente dove l' alunno si trova abbastanza (55,8%) o molto (23,5%) a suo agio; gli allievi, però, quando devono affrontare un problema, si rivolgono solo nel 5.1% ai professori (2.2). L' ambiente scolastico mette, cioè, fundamentalmente a loro agio gli allievi per quanto riguarda la struttura complessiva, ma non riesce ad essere interlocutore credibile su problemi personali specifici.

Sempre, per rilevare il tasso di soddisfazione del cliente-studente, possiamo rilevare come alla domanda (n.2.4) 'vorresti cambiare la tua situazione scolastica ?' , solo il 20,5% risponde sì e, tra i no, il 44,1% evidenzia di essere soddisfatto.

A successive domande, che tendono ad approfondire alcuni temi specifici della qualità, quali il sistema di insegnamento o l' attualità della preparazione ricevuta, si rileva, come ben il 74% degli alunni non è soddisfatto del metodo di insegnamento e il 71,1% ritiene poco (48,5%) o per niente (12,6%) attuale la preparazione ricevuta. Gli alunni, cioè, offrono un giudizio sulla qualità dell' ambiente formativo, ma non sono soddisfatti per quanto riguarda soprattutto il dato di informazione-istruzione. Emergono dei dubbi, ma l' analisi deve essere più approfondita, per quanto riguarda la chiarezza e il valore del rapporto discenti-docenti.

La scuola, solo attraverso un autonomo check-up, può orientarsi al cliente. L' analisi dovrebbe essere duplice, perché l' istituzione scolastica dovrebbe verificare sia la propria percezione della soddisfazione degli allievi, sia la effettiva soddisfazione degli stessi, per evitare, nel caso in cui la prima sia più bassa della seconda, di non sfruttare opportunità oppure, nel caso inverso, di correre il rischio di perdere fortemente il contatto con la realtà e quindi di perdere allievi.

9.4.1. - Il livello di soddisfazione della struttura interna non è stato oggetto di analisi specifiche, ma la frustrazione mostrata in occasione delle trattative per il rinnovo del contratto della scuola, la diaspora verso altri lavori da parte dei soggetti più motivati, l' impossibilità di fare carriera, le lamentele e i piagnistei costanti non depongono a favore di un alto grado di soddisfazione della stessa. Purtroppo le frustrazioni dei dipendenti ricadono immediatamente sulla qualità del servizio.

9.4.2 - Un altro importante settore di analisi della qualità è quello che riguarda il placement, ovvero il collocamento sul mercato da parte degli allievi.

Deve essere, cioè, verificata la percentuale di coloro che trovano lavoro

dopo il diploma, di coloro che proseguono gli studi con successo dopo averlo conseguito.

Vanno verificate sia le percentuali sia i tempi. Questa potrebbe essere effettivamente un' analisi sufficientemente obiettiva di tipo finale della mancanza di qualità.

9.5. Le modalità di valutazione della presenza della qualità, o della mancanza della stessa, possono essere effettuate secondo un approccio quantitativo o secondo un approccio di tipo qualitativo.⁶³ Le prime prevedono una raccolta sistematica di dati, in modo da poter effettuare confronti tra anno ed anno e tra istituto e istituto, mentre le seconde presuppongono una forte dose di analisi soggettive, quali il PEER REVIEW utilizzato in alcuni paesi europei nelle Università. Il sistema potrebbe, quindi, iniziare un' opera di autovalutazione attraverso una serie di questionari interni, indirizzati ai diversi componenti, cercando di individuare standard che non dimentichino mai gli obiettivi della scuola, quale luogo geometrico dell' orientamento.

§ 10. AUTONOMIA.

10.1. - L' autonomia scolastica assomiglia ogni giorno di più al vello d' oro.

Da decenni si aspetta l' eroico governo che superi prove e pericoli per donarlo alla collettività degli studenti. Ma la mancanza di autonomia è un problema? E l' autonomia a cosa serve? E tutti la vogliono davvero come dichiarato?

Dobbiamo rilevare, in primo luogo, che il concetto di autonomia va preso in considerazione solo unitariamente in tutta la gamma delle sue accezioni ed eventualità. Non vogliamo rifarci all' organicismo, ma la realtà scolastica è complessa, e illusorio è modificare la funzionalità di un organo, mantenendo invariate strutture e attribuzioni delle altre componenti. Correttamente rileva la Bellomo che: “ non si può attribuire a una comunità scolastica autonomia didattica, se non le si concede, in qualche misura, autonomia di organizzazione, di destinazione delle risorse”.⁶⁴ Il concetto di autonomia strida e grida, nei vari tentativi del legislatore, degli ultimi decenni, di ridurlo a mera forma - mancano le norme attuative- o a piccola parte.

10.2. - L' amore per l' autonomia, così declamata, è in realtà molto

minore e possiamo sospettare che questa sia una delle cause che ha favorito il rinvio della sua attuazione. Rileva, infatti, la Santelli Becceggato⁶⁵ che gli spazi di autonomia, lasciati in questi anni a docenti e presidi, non sono mai stati utilizzati pienamente per l'abitudine a seguire pedissequamente le logorroiche e farraginose direttive ministeriali meravigliosa fonte, oltre che di litigi, anche di ampie scusanti di fronte a scarse prestazioni didattiche. La paura dell'autonomia è strettamente correlata al terrore della stessa valutazione che piomba sugli allievi; l'autonomia non si potrà avere senza un sistema nazionale di valutazione⁶⁶, che permetta di controllare l'efficienza, l'efficacia, l'economicità e i risultati globali del sistema istruzione a livello locale. Il sistema di valutazione deve essere permanente⁶⁷ anche al fine, dopo l'intervento valutativo, di individuare azioni compensative negli ambiti ove si sono evidenziate maggiori difficoltà.

10.3. - Dobbiamo puntualizzare cosa significa mancanza di autonomia.

In primo luogo si rileva che, senza autonomia, non si può favorire una autonoma progettualità della componente insegnante e dirigente⁶⁸; noi annotiamo che un insegnante, che non fa esperienza di autonoma creativa progettualità, non potrà mai insegnare agli studenti un autonomo metodo di apprendere né ad avere fiducia nelle proprie capacità. Questa capacità di progettare, rileva sempre il Napoli⁶⁹, è anche conseguenza della scarsa conoscenza delle dinamiche di gruppo e della limitatezza del tempo di lavoro, problemi che hanno altra natura e origine.⁷⁰

In secondo luogo la mancanza di autonomia non permette quella flessibilità nella gestione delle risorse finanziarie e umane⁷¹, che sono alla base di un servizio *customer oriented*, volto a soddisfare realmente i bisogni dell'utenza. La flessibilità, conseguente all'autonomia, permette di rilevare i bisogni, perché è consentito affrontarli e cercare di dare loro una soluzione. Una scuola che è consapevole di non avere le risorse umane o finanziarie per soddisfare i bisogni, cioè una scuola burocratica e centralizzata, cercherà di non rilevarli oppure di negarli.

In terzo luogo l'autonomia è scuola di responsabilità⁷², perché obbliga tutti i soggetti dell'azione didattica ed educativa a fare i conti con l'entità delle risorse, la loro utilizzazione, l'analisi del risultato di gestione. Probabilmente una reale autonomia renderà, immediatamente, momenti della preistoria le forme di assemblearismo insignificante e ripetitivo degli organi collegiali.

In quarto luogo la mancanza di autonomia favorisce una ipertutela

formale del sistema verso una garanzia sostanziale, e si accompagna ad una generale sfiducia all' interno del sistema.⁷³

Questo della sfiducia intersoggettiva degli operatori scolastici è un problema reale grave. Non si vuole autonomia perché si ha il terrore di essere valutati da quegli ex “insegnanti falliti” che sono i Presidi, o si è depressi, all' idea di collaborare realmente con colleghi che spesso non si stimano o che si ritengono incapaci di lavorare in gruppo.

La mancanza di autonomia non permette un reale e rapido collegamento con gli enti locali⁷⁴, che vi vedono un ufficio dello stato e non la principale risorsa del territorio da tutelare, garantire, finanziare, e con la quale interagire puntualmente.

Mancanza di autonomia della scuola è, infine, fonte di isolamento dai contesti economici e produttivi locali⁷⁵ e, quindi, ulteriore fonte di scollamento con il modo del lavoro che diviene, non fruitore della formazione scolastica, ma alternativo e concorrenziale all' educazione scolastica.

La mancanza di autonomia è, in sintesi, un costo.

NOTE

(1) cfr, ALFREDO TAMBORLINI, *Relazione sullo stato della formazione professionale in Italia*, in Osservatorio Isfol, n. 4, 1993, p.18.

(2) CONSIGLIO NAZIONALE DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Pronuncia del CNPI di propria iniziativa sull' educazione interculturale nella scuola*, in Annali della pubblica istruzione, ed. Le Monnier, n.3 /92, p.337.

(3) sono state presentate delle interrogazioni parlamentari relative al così detto decreto “taglia classi”.

Quella del gruppo Progressisti-RC del Senato del 3.6.94 sosteneva che il taglio era di seimila classi da aggiungersi a quello di ventimila conseguente alla riduzione della popolazione scolastica. L' impatto era ritenuto rilevante sia sul soddisfacimento della domanda sia sui portatori di handicap.

In una interrogazione del 16.6.94, prima firmataria deputata Sbarbati, si afferma che “ la scuola statale non è più in grado di sopportare lo stato di cronico abbandono a cui si sovrappongono interventi barbari di tagli indiscriminati alla qualità con criteri puramente ragioneristici.”

(4) GIANFRANCO BRANCHI, *Scuola ed Enti locali: quale rapporto?* in Rivista dell' istruzione n.3 /90, p.451

(5)cfr. GIANFRANCO BRANCHI, *ivi*, p.453

(6) EVANDRO AGAZZI, *La professionalità dell' insegnante*, Nuova Secondaria, n.1/93, ed. La scuola , p.5

Si è orientati ad una educazione così detta neutra, come se fosse possibile educare senza trasmettere i propri valori, il proprio pensiero, ma “nessuna attività specificatamente umana può svolgersi senza intenzionare un obiettivo ideale..., nel caso dell' educazione tale obiettivo non può essere che quello di aiutare la persona umana a realizzare le sue intrinseche finalità. Il vero problema sarà pertanto di soddisfare tale esigenza senza trapassare nelle forme della manipolazione o della propaganda proprio nella soluzione di tale problema consiste un requisito fondamentale per la rivalutazione della professionalità dell' insegnante...”

(7) cfr. a cura di GIOVANNA VICARELLI, *Uguali o no? Un' inchiesta tra gli studenti delle scuole superiori marchigiane*, Commissione regionale per le pari opportunità tra uomo e donna Marzo 1995, p.49ss.

(8) MOHAMED CHERKAoui, *Sociologia dell' educazione*, ed. Scientifiche Italiane, p.67

(9) cfr. STUDI E RICERCHE, *La formazione dei formatori in confronto con analoghe figure nei paesi CEE*, Annali della pubblica istruzione, n 1/91, ed. Le Monnier, Roma, p.56ss.

(10) JOHON CONDRY, *Ladra di tempo, serva infedele*, in *Cattiva maestra televisione*, Service editoriale Donzelli editore, 1994, Milano, p.36

(11) SERGIO VISTARINI, *La divaricazione tra strumenti e paradigmi*, in *Rassegna quaderni Irfed*, 3/ 94, 7 p.59

(12) UMBERTO LO FASO, *Pedagogia e Informatica*, in *Rassegna quaderni Irfed*, 3/94, p.61

(13) LIVIO LABOR, *L' Isfol incontra la stampa: Emergenza occupazione e ruolo della Formazione*, in *Osservatorio Isfol*, n.3,1993, p.15

(14) cfr. JOHON CONDRY, *Ladra di tempo, serva infedele*, in *Cattiva maestra televisione*, Service editoriale Donzelli editore, 1994, Milano, p.p.28ss. L' autore rileva come fino a due secoli fa i bambini passassero il tempo a contatto con gli adulti di cui imparavano le abitudini e i costumi. Sono poi nate le scuole ad integrare questa educazione, ma negli ultimi anni la situazione è radicalmente cambiata a causa della televisione davanti alla quale, i bambini americani passano 40 ore settimanali più, cioè, di quante ne passino a scuola o con gli amici a socializzare.

(15) cfr. PATRICIA PAGOTO, *Contro la sindrome del disoccupato: orientamento e informazione*, Osservatorio Isfol, maggio giugno 1994, p.164

(16) ANNA ROSA CICALA, *I problemi dell' efficacia e efficienza dei sistemi*

- di istruzione*, in *Annali della pubblica istruzione*, ed. Le Monnier, Roma, p.742
- (17) cfr. GIANCARLO LOMBARDI, *La formazione del futuro, cultura dello sviluppo e politica delle risorse umane*, relazione al convegno di Venezia, 19/ 3 / 93, Confindustria, p.18ss.
- (18) cfr. EVANDRO AGAZZI, *La professionalità dell' insegnante*, Nuova secondaria, n.1 1993, ed. La Scuola, p.5.
- (19) cfr. FEDERICO PALOMBA, *Introduzione all' interesse del minore*, in *Famiglia e diritto*, anno II, n.1,1995, Milano-fiori, Assago
- (20) MARCO VITALI, *Studenti contro la riforma*, L' Italia Nuova, gennaio 1995, n14, Roma
- (21) *Start: Un progetto di sperimentazione contro la dispersione del passaggio tra scuola media inferiore e biennio superiore*, in *Quaderni irfed laboratorio 2/94*, pag.39
- (22) interessante può essere l' analisi delle leggi 162/90, il T.U. 309/90 e la C.M. 47/92 che toccano il problema con approcci decisamente differenziati.
- (23) ALFREDO TAMBORLINI, *ivi*, p.18
- (24) CECILIA BARTOLI, *Innovare per gestire o innovare per apprendere*, in *rassegna quaderni IRFED*, 3/94, p.57.
- (25) ANGELO SEMERARO, *Un' etica della democrazia per le nuove generazioni*, *Cultura e scuola*, ed. enciclopedia italiana Treccani, Roma, p.77.
- (26) ANGELO SEMERARO, *ivi*, p.85
- (27) GAETANO MOLLO, *La funzione della competenza comunicativa per lo sviluppo dell' espressività*, in *Cultura e Scuola*, n.118/91, ed. Enciclopedia italiana Treccani, Roma, p.154
- (28) ANNA ROSA CICALA, *ivi*, in *Annali della Pubblica Istruzione*, n.1/92 ed. Le Monnier, Firenze, p.46
- (29) per una più accurata analisi dei presupposti del progetto 92 cfr. GABRIELLA ANSALDI FRESIA, *Il progetto 92 riforma dell' istruzione professionale*, in *Rivista dell' istruzione* n. 4/93 p. 485
- (30) COMMISSIONE BROCCA, *Introduzione ai piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni*, in *Studi e Documenti degli Annali della pubblica istruzione*, 1992, ad Le Monnier Firenze, p.13
- (31) COMMISSIONE BROCCA, *ivi*, p.11
- (32) MARIA GEMMA DE SANTIS, *Confronti internazionali sull' istruzione (il progetto Ines)*, in *Cultura e Scuola* n.125, ed. enciclopedia italiana Treccani, Roma
- (33) cfr. LIVIA BELLOMO, *Note sulla conferenza nazionale sulla scuola*,

Annali della pubblica istruzione, ed. Le Monnier, Roma, p378

(34) cfr. GIORGIO FRANCHI, *La scuola improduttiva*, in *Il Sole 24 ore*, sabato 3 settembre 1994

(35) cfr. Progetto di sperimentazione contro la dispersione scolastica nel passaggio fra scuola media inferiore e biennio, quaderni Irfed Laboratorio 2/94, pag.33

(36) MICHELE PELLEREY, *Riflessioni operative sul problema dei drop-out*, in *Annali della Pubblica Istruzione*, n.1/92, ed. Le Monnier, Firenze, pag.14

(37) cfr. MICHELE PELLEREY, *La comunicazione educativa nell' azione didattica*, in *Rassegna quaderni Irfed*, 3/94, p. 24

(38) LUCIANA LEPRI, *L' insuccesso scolastico*, *La scuola e l' uomo* n.4, 1994, pag. 98

(39) cfr. VINCENZO CESAREO, *La dispersione scolastica: come e perché*, in *Annali della Pubblica Istruzione*, n.2/91, ed. Le Monnier, Roma, p.166

(40) cfr. ALESSANDRO PAJNO, *Dispersione scolastica e diritto allo studio*, in *Annali della Pubblica Istruzione*, n.4/90, ed. Le Monnier, Roma, p. 397

(41) EMANUELA BRIVIO, *Problemi metodologici nell' analisi dei fabbisogni formativi*, in *Professionalità* n.22, 94, Ed. la scuola, Brescia, p. 39

(42) cfr. ALESSANDRO PAJNO, *ivi*, p.393

(43) GIOVANNI BIONDI, FIORA IMBERCIADORI, *L' insuccesso scolastico in Europa: presenza del fenomeno e strategie per la soluzione*, in *Quaderni di Eurydice*, n.5,1991, introduzione.

(44) VINCENZO CESAREO, *Mutamenti socio-culturali e rilevanza strategica del sistema scolastico*, *Annali della pubblica istruzione*, n.1/92, ed. Le Monnier, Roma, p.8.

(45) GIORGIO FRANCHI, *ivi*, in *IL Sole 24 ore*, sabato 3 settembre 1994

(46) cfr. CNPI, *Parere del CNPI sulla proposta di prosecuzione ed allargamento della sperimentazione dei piani di studio e dei nuovi programmi d' insegnamento relativi alle scuole secondarie superiori*, in *Annali* n.3 /92, ed. Le Monnier, Roma, p.317

(47) cfr. ALBERTO TRABUCCHI, *Commento all' art.147 c.c.*, in *Commentario al diritto italiano della famiglia*, CEDAM, Padova, 1992, pp.62 ss

(48) cfr. VINCENZO CESAREO, *ivi*, p.171

(49) ANGELO SEMERARO, *Un' etica per le nuove generazioni*, in *Cultura e scuola*, ed. enciclopedia italiana Treccani Roma, p.75.

(50) ALFREDO TAMBORLINI, *Relazione sullo stato della formazione professionale in Italia*, Osservatorio Isfol Anno xv n.4/93, p.10

- (51) ALFREDO TAMBORLINI, *ivi*, p.25
- (52) ALFREDO TAMBORLINI, *ivi*, p.38
- (53) ANNA MARIA BARLACCHI, *Gli orientamenti di politica comunitaria nell'istruzione professionale: il ruolo del capitale intangibile*, in Rivista dell'istruzione, 4/93, p.515
- (54) cfr. 28° Rapporto Censis
- (55) commento al progetto Tutor (proposta n.1862 del 11 gennaio 1995)
- (56) ISHIKAWA EUGENIO NOCE, *Formazione continua per la qualità un progetto per piccole imprese*, Professionalità n.13/93, p.67
- (57) (cfr. parafrasando la famosa immagine del Tomasi di Lampedusa nel Gattopardo che, certamente, talora, è di incredibile lucidità e attualità.)
- (58) cfr MARIA GEMMA DE SANTIS, *ivi*, Cultura e scuola n.125/93, Ed. Enciclopedia italiana Treccani, Roma, p.245ss
- (59) GIORGIO FRANCHI, *Il contratto cambia la scuola*, in Il Sole-24 Ore, 11 Febbraio 1995, p.8
- (60) PIERO CARDUCCI, *La valutazione degli interventi in formazione*, in Professionalità, n.13/93, p.73
- (61) (cfr. cap.4.d)
- (62) PASQUALE GAGLIARDI, *La qualità della formazione nella società post-industriale*, in Professionalità, n.13/93, p.17
- (63) cfr GIORGIO ALLULLI, *La qualità si valuta in 5 tappe*, Il Sole 24 Ore, sabato 25 febbraio 1995
- (64) LIVIA BELLOMO, *ivi*, p.378
- (65) cfr. LUISA SANTELLI BECCEGATTO, *Pedagogia sociale: significati e linee di ricerca per la scuola degli anni Novanta*, Annali della pubblica istruzione, n.6/93, ed. Le Monnier, Roma, p. 601
- (66) cfr. LUISA SANTELLI BECCEGATTO, *ivi*, p. 6070
- (67) cfr. LIVIA BELLOMO, *ivi*, p.372
- (68) cfr. FRANCESCO NAPOLI, *Ufficialità del PEI nella media*, Quaderni Irfed Laboratorio, 2/94, p.24
- (69) cfr. FRANCESCO NAPOLI, *ivi*, p.25
- (70) ENRICA MAZZUCCHIN MARIN, *Orientamento nella dimensione europea*, in Nuova Secondaria, n.7 1993. ed. La Scuola, Brescia, p.22

Inoltre gli attuali scenari risentono di interessi di lobby e di singoli; il particolare e lo specialistico hanno preso il posto di una visione sociale dell' economia. con tali scenari "appare grave l' assenza di una politica dell' orientamento" politica che non deve essere intesa solo come ' filosofia dell' orientamento' ; ma 'progetto di

orientamento' , per realizzare una proposta formativa adeguata e al passo con i tempi.

(71) cfr. CNPI, *Parere del CNPI sulla proposta di prosecuzione ed allargamento della sperimentazione dei piani di studio e dei nuovi programmi d' insegnamento relativi alle scuole secondarie superiori*, in *Annali* n.3 /92, p.318

(72) cfr. GIANCARLO LOMBARDI, *La formazione del futuro, cultura dello sviluppo e politica delle risorse umane*, relazione al convegno di Venezia, 19/3 1993, Confindustria, p.19

(73) cfr., FRANCO R. FERRARESI, *Autonomia, responsabilità e senso dello Stato*, Rivista dell' Istruzione, Maggioli, Rimini, p. 310

(74) cfr. GIORGIO FRANCHI, *Sperimentazione non fa rima con autonomia*, in *Il Sole24 Ore*, sabato 2 luglio 1994, p.8

(75) cfr. ANGELO SEMERARO, *ivi*, p.79

CAPITOLO SECONDO

ORIENTAMENTO PERCHE'

SOMMARIO: § 1. Tutto ruota attorno alla scelta. § 2. Cosa intendiamo per orientamento, § 3. Scegliamo la strategia. § 4. L'Europa a confronto. § 5. Dati comparativi. § 6. Orientamento in Italia. § 7. Orientamento per la formazione. § 8. Leonardo e Socrates: i nuovi progetti Ue. § 9. Formazione e orientamento professionale: siamo ad una svolta? § 10. La normativa italiana in tema di orientamento: sogno o realtà? § 11. C'è bisogno, no di orientamento a scuola? § 12. Orientamento per la transizione. § 13. Media: tante possibilità poca operatività. § 14. Formazione professionale del giovane, suo inserimento nel mondo del lavoro. § 15. La riappropriazione dei ruoli: esperienza scuola-lavoro in un'ottica formativa. § 16. Governabilità del sistema di formazione.

§ 1. TUTTO RUOTA ATTORNO ALLA SCELTA

1.1. - La necessità di orientarsi, di autodeterminarsi, nasce quale esigenza profonda nell'uomo. Continuamente ci troviamo ad affrontare situazioni problematiche, realtà che ci imbarazzano, che ci creano disturbo e che ci impongono una scelta, che non può essere casuale, deve essere opportunamente preparata, per far sì che a guidarla non sia l'emozione del momento, ma il risultato di una riflessione attenta.

L'attuale civiltà ha reso i momenti di scelta sempre più frequenti e l'esigenza di interventi orientativi più sentita, anche per far fronte alla complessità che accompagna la transizione scuola-lavoro. Va, comunque, detto che i momenti di scelta risultano essere una costante che regola l'esistenza dell'individuo moderno.¹

Le scelte devono risultare quale frutto di una riflessione individuale e non possono rischiare di acquistare "la valenza di scelte passive".

Devono originarsi quale prodotto di interessi e frutto delle competenze del giovane, altrimenti" producono in cascata atteggiamenti passivi anche rispetto al proprio vissuto lavorativo. Sono, inoltre, legate non soltanto a condizioni culturali quanto ai risultati dell'influenzamento della più antica, ed

oggi la più attiva, agenzia di orientamento e di collocamento: la famiglia”² Per questa ragione, sarebbe opportuno affiancare il tradizionale approccio empirico, proprio della famiglia, con interventi che riescano ad attivare processi di auto-orientamento capaci di motivare l’ individuo a scelte autonome”.³

Illudersi che le scelte nascano come il prodotto esclusivo della nostra riflessione è pura utopia; noi stessi siamo, del resto, il risultato di una serie di fattori tra loro interagenti: genetici, ambientali, sociali, economici.

La scelta va pensata in relazione al momento, alle condizioni attuali e deve tenere in debito conto la realtà del mondo del lavoro, per far sì che la risposta del soggetto sia di attiva partecipazione e responsabile presa di coscienza della realtà.

Quanti dei nostri giovani si allontanano dalla scuola o non trovano spazio nel mondo del lavoro per la difficoltà di comprendere o inserirsi in un sistema che non li accetta? Incomprensioni nell’ ambito della famiglia, scarsa valorizzazione da parte degli insegnanti, sono tutti fattori di frustrazione che causano un diffuso senso di inadeguatezza nel giovane, sensazione che spesso lo accompagna nella vita scolastica, penalizzandola gravemente, ma che esercita anche una influenza negativa sulla capacità dello stesso di inserirsi nel circuito lavorativo.

1.2. - Tutti gli interventi orientativi sono finalizzati alla realizzazione di scelte responsabili che tengano conto delle abilità, delle competenze acquisite, ma, anche, delle aspirazioni più intime dell’ individuo. Da una giusta mediazione tra tutti questi fattori, nasce una scelta maturata, serena, che potrà essere aggiustata o modificata quando, nonostante la riflessione, questa risultasse inadeguata alle aspettative.

Nella nostra vita molte sono le scelte che operiamo quotidianamente, non tutte sono lavorative; guidare il soggetto verso l’ auto-orientamento responsabile, è senz’ altro tra i compiti di una società matura.⁴

1.3. - Si punta ad organizzare il futuro dell’ individuo con interventi personalizzati, mirati.⁵ Pur nella consapevolezza che già un poco ci si è mossi in tale direzione, ci si rende conto che lo scopo, che oggi con l’ orientamento si vuole raggiungere, è “la formazione di una mentalità incline a progettare orientamenti nel mondo del lavoro e l’ acquisizione di un metodo personale per esplorare dentro di sé (scoprendo i propri interessi, aspirazioni, bisogni, attitudini e abilità) e fuori di sé (conoscendo scuole specializzate, corsi formativi, agenzie ed enti di assistenza, le dinamiche

del mercato del lavoro, le professioni emergenti, le imprese, gli imprenditori e professionisti presso cui osservare, sperimentare e verificare quanto si vorrebbe fare)”.⁶

Il parternariato è, comunque, fino ad oggi tutto da realizzare, sia perché la scuola, che di fatto è la più diretta interessata, non se ne è occupata con progetti chiari, sia perché tutti gli altri interventi sono stati spesso frutto di esperienze occasionali, non concordate, realizzate sulla base di una buona volontà che, non sempre, centra l’ obiettivo e quasi mai verifica il suo raggiungimento.

Una indagine accurata sulla situazione attuale non potrà che rilevare la evidente difficoltà, la babele, in cui le istituzioni private e pubbliche operano in materia di orientamento.

§ 2. COSA INTENDIAMO PER ORIENTAMENTO?

2.1. - Da tempo in Italia, così come all’ estero, si parla di orientamento come di un momento indispensabile, chiarificatore nella vita dell’ alunno, in particolare in relazione a momenti di transito da un ciclo di studi all’ altro, oppure nella transizione dalla scuola al mondo del lavoro. Le esigenze della società attuale, la rapidità con cui le professioni si evolvono, si trasformano, cambiano fisionomia, hanno reso questo momento determinante non solo nella ‘transizione’ ma in tutte le fasi della vita attiva e in tutti i momenti di scelta.

Le esigenze dell’ utenza sono aumentate e, parallelamente, è cresciuto l’ interesse attorno all’ orientamento, che è andato “sempre più assumendo tutti i caratteri di una funzione ben distinta e fondamentale nell’ organizzazione della società moderna”,⁷delineandosi attraverso una specificità teorica, assumendo una rilevanza concreta sempre più ampia.

Da qui l’ esigenza di inquadrare l’ orientamento, sia sul piano normativo, sia nell’ impostazione dei programmi. Questa teorica attenzione al momento orientamento non sempre è accompagnata da un progetto adeguato, da una applicazione attenta, da una organizzazione multidisciplinare; quasi mai è frutto della collaborazione di più partner coinvolti in un progetto unico. Quando si parla di orientamento, “un primo fondamentale problema sorge a proposito della natura dell’ orientamento”.⁸

2.2. - Da molti l’ orientamento è visto come momento prettamente informativo, in cui il messaggio da trasmettere è legato ad una serie di

notizie. Questo momento informativo è senz'altro una fase rilevante, in quanto è impossibile operare delle scelte di alcun tipo se non si possiedono informazioni adeguate. Devo scegliere, ma tra cosa? Sono queste tutte le possibilità che mi si presentano? Chiunque, prima di operare una qualsiasi scelta, deve avere un bagaglio adeguato di informazioni. Spesso l'errore è quello di fornirle in modo confuso, accavallando dati di carattere diverso e, soprattutto, operando con un bombardamento di dati, superflui e non richiesti.

La televisione, fonte continua e primaria di informazione, proprio perché sottopone ad un sistematico e metodico intervento informativo, è tra le più frequenti cause di disorientamento. L'eccesso di notizie non richieste, porta come risultato, quel fenomeno che, normalmente, viene chiamato "disorientamento".⁹

2.3. - Secondo taluni autori, la natura dell'orientamento è prettamente professionale, l'orientamento è inteso quale momento che "consenta di valutare le qualità e le capacità dell'individuo e di pronosticare il suo futuro successo in questa o in quella attività da scegliere".¹⁰ Questo approccio è assai limitato, il giovane è sovente incapace di operare delle scelte ragionate, se non ha maturato un'adeguata conoscenza di sé, se non si è fermato a riflettere sulle sue abilità, su ciò che la scuola, negli anni, gli ha comunicato come bagaglio culturale ma, soprattutto, se non ha raggiunto una formazione globalmente solida.

Il giovane raramente si pone domande su ciò che gli interessa, su ciò che gli è congeniale, sugli obiettivi a cui mira e quali ritiene raggiungibili e con quali e quante risorse.

Di fronte a queste problematiche spesso è lasciato solo. La società si occupa, al massimo, di informarlo, la famiglia lo pressa solo allo scopo di accelerare una decisione, che il giovane stenta a prendere per mancanza di conoscenza del reale; la scuola, a cui più direttamente viene delegato il compito di orientarlo, se ne occupa solo marginalmente, con sporadici momenti di riflessione. Di fatto non si creano i presupposti perché il giovane realizzi una maturata conoscenza di sé. Talvolta la scelta stessa diventa, per il ragazzo, momento di delusione, di frustrazione nelle aspettative.

Il drop-out è il frutto di una società che non crea le condizioni, perché il giovane rifletta con serenità sulle sue possibilità, e affronti e valuti anche i propri limiti. Al ragazzo non va data una 'palla di vetro' in cui leggere il

proprio futuro: vanno consegnati gli strumenti perché possa procedere, agilmente, verso una meta che, se chiaramente individuata e verificata, può essere raggiunta senza pagare un prezzo troppo alto.

2.4. - Più globalmente l' orientamento andrebbe inteso come “un processo essenzialmente educativo che tende a creare ed a chiarire nella coscienza del soggetto stesso il senso della necessità della scelta vocazionale, a maturare il modo di porsi e di risolvere il problema della scelta, a sviluppare l' esigenza di saggiare la qualità e l' intensità dei propri interessi, delle proprie predilezioni e delle proprie capacità”.¹¹ Il sistema scolastico, secondo questa idea di fondo, vede la decisiva impotenza della scuola.¹²

La personalità del giovane va definendosi, l' attività educativa può intervenire per mutare quelli che più giustamente possono essere considerati condizioni di limite o di facilità.

Con la Masucco Costa possiamo dire che nel giovane le attitudini non sono ancora radicalmente definite ma, grazie all' attività educativa, possono cambiare.¹³

Quante volte la volontà, l' interesse, l' intensità con cui si desidera qualcosa, sono stati fattori determinanti per il reale raggiungimento di un obiettivo.¹⁴

E' la scuola che, anche attraverso i contenuti, deve far passare un progetto di orientamento. La scuola che, per lungo tempo, si è preoccupata unicamente di ampliare il numero degli utenti, oggi deve migliorare la qualità, realizzando la auspicata riconciliazione tra formazione culturale e professionale.

L' intervento educativo non può mirare solo a preparare buoni tecnici ma anche e soprattutto, a formare un individuo, rendendolo consapevole delle sue possibilità, a dargli mezzi per superare gli ostacoli che incontrerà nel raggiungimento della meta, a renderlo capace di individuare i propri limiti, allo scopo di favorirne il superamento. L' azione orientativa è interna, così, al processo educativo.¹⁵

L' orientamento, pertanto, se riferito all' alunno, indica la consapevolezza che gradualmente ciascuno viene acquistando di sé e che si concretizzerà, poi, in una scelta professionale.

La scuola, luogo geometrico dell' educazione, deve focalizzare il suo intervento sull' azione formativa ed educativa, accompagnandolo con una revisione seria dei programmi. Ad una società che cambia con rapidità estrema, che richiede competenze sempre più aggiornate, fa spesso da

contrappeso una scuola che non ha aggiornato i suoi programmi alla necessità del mondo produttivo e che, di frequente, fornisce un sapere già obsoleto.

“Se ieri era sufficiente un *fare* seppur altamente qualificato, specialistico, oggi occorre un *saper fare* che implica un ruolo attivo e propositivo del soggetto che, da attuatore di tecniche, diviene interprete del da farsi”.¹⁶

E' vero che vari sono stati i tentativi di realizzare un collegamento efficace: “Il recente accordo fra Governo e parti sociali ha visto la convergenza di tutte le parti sugli obiettivi di fondo per la modernizzazione del sistema formativo. Ma si stenta a dare consequenzialità a quell' importante atto politico, anche per quanto riguarda l' istituzione del Consiglio Nazionale della Formazione Professionale e l' apertura alla partecipazione delle parti sociali negli organismi dello Stato e delle Regioni, che rappresentano, a nostro avviso, i primi passi per l' avvio del processo di innovazione del sistema formativo”.¹⁷ Si auspica anche la programmazione di interventi concreti di parternariato, che favoriscano la comprensione tra il mondo del lavoro e la scuola.¹⁸

Insegnare, soprattutto, all' allievo il rispetto per se stesso, per i compiti assegnati, per la propria e per le altrui mansioni.

Renderlo libero da mode del momento, sollecitarlo, rafforzandone la capacità di impegnarsi.

2.5. - L' orientamento si è, nel tempo, adeguato alle richieste dell' utente, ha subito una progressiva modificazione. Ha attraversato una fase diagnostica-attitudinale, in cui è stato inteso solo nella funzione di guida per l' esercizio della professione “l' uomo giusto al posto giusto”; si è passati, poi, attraverso una fase in cui, si è prevalentemente ricercato il controllo e l' individuazione di capacità, attitudini fisiche o intellettive, condizioni psicosensoriali. La concezione pedagogico-educativa si concretizza come prodotto di cooperazione tra tutte le componenti che influenzano la vita e le scelte del giovane; prima di tutte la scuola ma, anche, la famiglia, il gruppo dei pari, le associazioni, le istituzioni politiche, ricreative, i mass-media.¹⁹²⁰ L' orientamento passa attraverso la costruzione di un progetto formativo, che porta il giovane ad individuare il suo progetto di vita, procedendo alla realizzazione di sé e individuando i mezzi di azione di cui dispone, mezzi interni ma anche esterni, originatisi dall' interazione con l' ambiente.

Non è realizzabile alcun progetto di formazione dell' alunno che non

preveda una fase periodica di riflessione. “La progettazione e la valutazione costituiscono due facce dell’ unico processo di sviluppo dell’ intervento educativo”.²¹

La scuola ha sì il compito di fornire un bagaglio culturale adeguato, ma ha, anche, la precisa finalità di promuovere il progetto personale del giovane. Insegnare è anche contribuire a costruire, definire coerentemente e consapevolmente questo progetto. Addirittura si può ritenere che lo scopo ultimo della scuola secondaria superiore sia quello di realizzare la propria identità di uomini,²² cosicché si può ritenere competenza prima della scuola quella di fornire un progetto educativo, prima ancora di qualsiasi altro servizio o competenza tecnica.²³

Orientare è calare l’ educazione, che potrebbe restare astratta e inefficace, nella concreta realtà in cui l’ educando cresce e in cui si modellano le sue caratteristiche originali irripetibili.²⁴

Il modulo orientativo può riavvicinare il giovane al momento decisionale, aiutarlo a definire un progetto che, talvolta, è solo abbozzato e che, per la maggior parte di loro, è visto come un enorme buco nero. L’ intervento di riorientamento, basato sulla sollecitazione, favorisce la presa di coscienza e la consapevolezza di sé da parte del giovane. La programmazione didattica interviene a correggere l’ errore (quando c’ è) soprattutto se è ‘programmazione curricolare collegiale’. E’ necessario superare la vecchia definizione di disciplina quale serbatoio di contenuti, per passare a quella di disciplina come opportunità per acquisire un metodo di studio, inteso come educazione alla formazione.²⁵

2.6. - In questa prospettiva va intesa la compenetrazione tra orientamento e formazione nella sua espressione scolastica e in quella professionale.

E’ corretto considerare l’ orientamento diretto a capire i processi che sono alla base del cambiamento della generalità dell’ utenza.²⁶

L’ orientamento interessa il passaggio tra studio e lavoro, ed anche i sempre più frequenti passaggi tra un lavoro e un altro e tra la disoccupazione e il lavoro. “In questo scenario diviene quindi fondamentale la messa a punto e l’ erogazione di un servizio attivo che faciliti la scelta di un’ attività di formazione e/o di lavoro.”²⁷

Non solo l’ orientamento va inteso come processo trasversale, ma, anche, come momento efficace e irripetibile di collegamento con il mondo del lavoro.

E’ attraverso questo collegamento che il giovane si rende consapevole

della necessità di formarsi adeguatamente all' interno del circuito scolastico, anche perché limitare la portata dell' orientamento al solo momento della transizione o a casi particolari (drop-out) vuol dire ridurla enormemente. E' evidente la "compenetrazione tra orientamento e formazione" che troppo spesso mantiene carattere di astratta finalità, nelle nostre istituzioni, tenuto anche conto della separatezza in cui operano le istituzioni orientative (prevalentemente la scuola) e quelle formative (C.F.P.)

Alla scuola vanno affidate le istanze formative che procedono sempre a partire dalla realtà del vissuto del giovane. L' azione formativa si esercita su una struttura esistente ed è volta a modificare gli elementi precedenti.

E' possibile l' integrazione del sistema orientativo all' interno di un progetto formativo, ma, per aumentare l' efficienza degli interventi, è necessario preparare l' accoglienza e l' uscita dei ragazzi dai vari percorsi formativi. Si dà propulsione agli interventi orientativi, favorendo il collegamento scuola-lavoro e coordinando in modo efficace e reale tutti i servizi di informazione e orientamento presenti sul territorio.

2.7. - L' orientamento va inteso come un processo continuo che, in formazione iniziale, intervenga a promuovere la formazione *on the job*, ma che, poi, prosegua nella riqualificazione in formazione di base e in formazione continua. Tutto il sistema formativo-orientativo, allo stato attuale delle cose, manifesta una vistosa mancanza di un sistema di rilevazione permanente, che coinvolga in modo diffuso e meno generalizzato tutte le attività promosse, sia a livello locale sia a livello nazionale.

Mancando un sistema di verifica degli interventi, manca la quantificazione dei reali fabbisogni di capitale umano a livello dei vari settori produttivi nelle varie tipologie di imprese. Limitata è l' attuazione, da parte delle Regioni, dell' art. 8 della L. 443 (legge quadro sull' artigianato), che è diretto allo sviluppo di una specifica formazione imprenditoriale per gli artigiani.^{28 29}

Essenziale è l' articolazione di un sistema policentrico, in cui l' orientamento è la risorsa prima, diretta a creare un soggetto autonomamente capace di muoversi nella società. Solo così, ogni individuo può cercare di porre il proprio progetto.^{30 31 32}

2.8. - Ciò che fin qui emerge é che il quadro concettuale, attorno a cui ruota la formazione scolastica e professionale, è limitato e limitante rispetto alle richieste dell' utente. Soprattutto la formazione professionale si è posta fino ad ora dei limiti assai ristretti di intervento.³³

E' evidente la necessità di reimpostare tutto il sistema formativo e orientativo che non può limitarsi al "consiglio" del giudizio finale o ad azioni dell' ultimo mese delle medie primarie. ³⁴

Possiamo, quindi, rilevare che "sul piano operativo si auspica l' utilizzo delle reti multimediali per la diffusione di modelli flessibili di orientamento, che prevedano anche l' interazione degli stessi utenti; il rilancio degli organi di partecipazione scolastica per recuperare l' attiva presenza e la collaborazione delle famiglie; nonché "interventi di aggiornamento per gli operatori della scuola e della formazione"³⁵,

In un manifesto interesse per tutto ciò che è formazione e orientamento, da parte dei privati, va però evitato quello che può essere definito come il "disorientamento secondario" delle istituzioni; che si perda, cioè, di vista la centralità del soggetto e la necessità di mirare al raggiungimento dell' autonomia dello stesso, attraverso un processo di auto-orientamento.³⁶

In ulteriore analisi, si deve ritenere che l' orientamento è un processo e, come tale, non può che essere necessario per tutta l' esistenza dell' individuo. ³⁷

§ 3. SCEGLIAMO LA STRATEGIA

3.1. - Per il raggiungimento degli obiettivi orientativi, è necessario proporre un' adeguata ed efficace strategia, che tenga conto del momento in cui si opera, dei soggetti a cui ci si rivolge, dei tempi e modi di intervento, degli strumenti a disposizione e della effettiva disponibilità alla collaborazione. E' passato il tempo degli interventi orientativi spontaneistici, guidati dalla buona volontà e, fondamentalmente, dal caso. La programmazione, che centra tutte le attività didattiche, deve coinvolgere, a maggior ragione, questo delicato settore della formazione del giovane e dell' individuo. Più in generale, da un sistema di 'dirigismo programmatico', è necessario rivolgersi ad un sistema ad alta progettualità indiretta, in cui il soggetto venga guidato all' auto-orientamento.

Spesso si è lavorato, anche in buona fede, riproponendo modelli standardizzati e, in sostanza, tenendo in scarsa o nulla considerazione la realtà oggettiva in cui si opera e per cui sono previsti gli interventi.^{38 39}

Pensiamo sia necessario analizzare almeno alcuni dei più comuni interventi metodologici attualmente in atto, per coglierne la validità all' interno di un progetto globale di 'circuito orientativo' .

3.2. - Un tipo di intervento che, anche applicato isolatamente, ha prodotto risultati di efficacia e di efficienza, sta nell' inserire il progetto orientamento nell' ambito dell' ordinaria programmazione. Tale intervento può essere attuato in scuole di ogni ordine e grado. Presenta il vantaggio di realizzare un "processo" non occasionale, articolato in un contesto globale in cui tante sono le sfaccettature, perché tanti sono i soggetti coinvolti nel progetto.

Se pensato e realizzato con un efficace coordinamento, darà accesso ad una serie successiva di informazioni e, nel contempo, ad una crescente presa di coscienza, da parte del soggetto, delle sue potenzialità, abilità, capacità.

Questo tipo di azione necessita di un forte momento iniziale di formazione degli insegnanti. I docenti coinvolti in un progetto ad ampio raggio, di tipo curriculare, non possono intervenire con una operatività ristretta alla disciplina, ma finalizzata all' unico obiettivo globale. Ma non basta. E' necessario un corpo docente fortemente motivato, che veda tale progetto come frutto della propria iniziativa e non come imposizione o creazione di una sola mente. L' articolazione del progetto necessita di un lungo momento di coordinamento e di una fase progettuale complessa; la verifica del progetto, preferibilmente coordinata con l' esterno, è, peraltro, un momento fondamentale, per realizzare gli aggiustamenti, le revisioni o le radicali trasformazioni, da attuare nelle successive elaborazioni di nuovi progetti.

Naturalmente occorrono insegnanti capaci di realizzare progetti compositi, in un coordinamento articolato tra presidenza, docenti, genitori.

Finora interventi di questo tipo in Italia sono, purtroppo, miseramente falliti, perché spesso gli insegnanti, sentendosi oggetto di attacchi critici, hanno dimostrato scarsa capacità collaborativa, arroccandosi in prese di posizioni rigide e infruttuose. La partecipazione dei genitori ha creato, inoltre, molteplici tensioni.

Talora si è messa in discussione la metodologia didattica, e, in altre, occasioni si è preteso di entrare nel merito circa le tecniche e le metodologie di programmazione adottate, in netta contrapposizione con il dettato costituzionale dell' autonomia di insegnamento.

3.3. - La progettazione di un progetto pilota prevede un intervento minimale rispetto a quello precedentemente analizzato, in cui si ipotizza l' attivazione degli insegnanti, dei genitori, degli studenti di un consiglio di classe, previa l' approvazione del collegio dei docenti.

E' evidente che il coinvolgimento in risorse umane è minimo, perché comporta il coordinamento e la collaborazione di pochi individui.

E' facile, quindi, pensare che si possano superare agevolmente quelle problematiche comunicative che spesso minano progetti a più ampio respiro. In genere si tratta di progetti di breve durata, a raggio limitato, che consentono correzioni anche in corso d'opera: hanno la loro matrice in una sperimentazione annuale, e possono essere sottoposti ad un continuo aggiustamento.

Il rischio di un intervento minimale, mirato, è quello di non coinvolgere, talvolta neanche di riflesso, le altre frazioni delle istituzioni, creando quindi un' élite di insegnanti che si forma sì, ma che rimane isolata, senza produrre, a sua volta, formazione per i colleghi.

La realizzazione di momenti di coordinamento curricolare, sempre positivi, risulta rara: essi, invece, trovano organicità per la collaborazione tra insegnanti, non tanto nella loro collegialità, ma per l'originarsi di rapporti, frontali tra colleghi.

3.4. - Assai comuni, eppure contestati nella loro attuazione, sono le forme di collegamento e raccordo con il sistema successivo di formazione.

Il realizzare forme di collegamento e coordinamento tra gradi di istruzione diversa è senz'altro un momento necessario, così come lo è, del resto, nel passaggio dalla vita scolastica al mondo del lavoro.

E' vero che il momento della transizione è una fase delicata, ma gli interventi che vengono progettati e mirati unicamente a questo momento, spesso peccano di miopia. Non prevedono un' articolazione tra discipline e tra docenti tanto che, se non saranno inclusi in un progetto più ampio, composito, risulteranno incompleti e inconcludenti.

Sono azioni che, di fatto, si riducono ad incontri informativi di vario tipo, certamente utili, ma che sono solo un assaggio di quello che è necessario in questo delicato momento, che va inteso nella globalità dell'orientamento e ha bisogno di una collocazione ragionata.

Associati a queste ultime modalità orientative, si realizzano spesso progetti di collaborazione scuola-lavoro che trovano la loro espressione in incontri, conferenze, dibattiti, tavole rotonde con specialisti, tecnici, imprenditori ecc.

Questi incontri hanno la finalità, informativa, di far comprendere al giovane il mondo del lavoro e, formativa, di creare una maggiore comprensione e rielaborazione personale del significato del lavoro.

A questi interventi colloquio si associano interventi pratici, del tipo visita guidata o stage informativo.

Se opportunamente preparati e inseriti in una più ampia progettualità, si rivelano efficaci, per la formazione del giovane, la rimotivazione allo studio, la rivalutazione della esperienza scolastica e delle discipline di studio.

Abbandonate a se stesse, queste iniziative, perdono gran parte della loro valenza educativa, riducendosi a visite di istruzione.

3.5. - Così pure le esperienze scuola-lavoro, talora già in atto, non vengono bilanciate in relazione alle esigenze dell'utenza e, seppur positive, non interessano che una minima parte della popolazione giovanile, coinvolgendo a volte solo quelli che, in qualche modo, hanno già manifestato interesse e conoscenza della realtà del lavoro.

Sia a livello nazionale sia a livello locale, sono state promosse delle modalità di intervento coordinate tra enti e associazioni. Si tratta, però, nella stragrande maggioranza, di esperienze episodiche e isolate, che portano solo un piccolo apporto al più ampio fraseggio dell'orientamento.

Queste esperienze, talora, non vengono valutate e verificate con attenzione talaltra non trovano la possibilità per essere ripetute con metodi, tematiche o proposte nuove.

3.6. - I media potrebbero, a loro volta, fornire un proprio apporto informativo. Alcuni giornali specializzati e riviste si occupano da tempo, con una certa continuità, del fenomeno "formazione e orientamento". La carta stampata, in genere, salvo casi ammirevoli, quanto isolati, si occupa del fenomeno o in vicinanza delle iscrizioni scolastiche o durante l'estate, quando più spesso vengono proposte notizie di varia vanità.

Anche le reti televisive sono, da questo punto di vista, fortemente latitanti quando non vistosamente disinformati. Si pensi a quei messaggi informali che le televisioni trasmettono attraverso la pubblicità, i film, i varietà e che propongono una immagine distorta e deviante del lavoro. Alcuni interventi televisivi hanno dimostrato attenzione didattica e impegno di promozione, ciò nonostante, questi momenti, a volte a valenza esclusivamente informativa, perdono di efficacia, se non si articolano in un progetto globale.

3.7. - La modalità di intervento più idonea deve favorire tutte quelle operazioni che tendono a creare curiosità, ricerca, aspettativa, attorno all'argomento in questione. Il giovane può essere incoraggiato ad informarsi,

anche attraverso il disorientamento guidato, ponendolo cioè di fronte a situazioni problematiche, particolari, insolite, che creino in lui la spinta a saperne di più incoraggiandolo a muoversi, quindi, nel senso dell' auto-orientamento. Il giovane deve essere incitato ad orientarsi, non portato per mano; perché faccia suo tale obiettivo è indispensabile che si appassioni al progetto.⁴⁰

Interventi auto-orientativi, realizzati con metodiche varie, non trovano adeguato spazio in un sistema scolastico a modello "tradizionale" (burocratico e gerarchico). Nel modello "tradizionale" la partecipazione degli insegnanti è esclusiva, relativamente alle competenze disciplinari e alle conoscenze comunicate. Interventi interdisciplinari o pluridisciplinari non sono pensabili, in quanto il loro coordinamento risulterebbe ostacolato dalla eccessiva rigidità dei ruoli e dalle gerarchie.

Una scuola a modello "organizzativo innovato", con decentramento amministrativo, flessibilità dei ruoli, autonomia disciplinare e amministrativa, permette una più realistica possibilità di intervento orientativo.

Il sistema, organizzato in dipartimenti coordinati e abituati a collaborare tra loro, sarà integrato in un sistema di insegnamento modulare flessibile e adattabile alle esigenze dell' utenza. ⁴¹

In questi ultimi anni, da parte dei docenti, ma anche delle istituzioni, si è avvertita la necessità di operare una modifica degli itinerari scolastici, adattandoli alle nuove esigenze della società e della realtà economica attuale.

Si è evidenziato un pregnante bisogno di modifiche, volte a focalizzare le discipline di indirizzo, ma anche -attraverso la rivalutazione in termini formativi- le discipline di area comuni, con lo scopo di rivedere il significato didattico delle materie presenti nel triennio e nel biennio della scuola media superiore.

Un accentuato tecnicismo ha portato, negli ultimi anni, la proliferazione delle discipline di area comune e di indirizzo nei piani di studio delle varie Scuole medie secondarie superiori. Più che un ampliamento delle conoscenze a disposizione dell' allievo, si è così creato un sovraccarico, con svantaggio per i giovani in difficoltà. Più che ampliare la rosa di informazione a disposizione del giovane, è auspicabile che l' allievo possa optare tra tante possibilità diverse. Se orientarsi è imparare ad operare delle scelte, questo intervento potrebbe diventare per il giovane un primo momento formativo di orientamento.

D' altro canto, il docente eserciterebbe realmente l' autonomia di insegnamento se fosse messo nella condizione di rendere mutevoli, flessibili alle esigenze reali del mondo economico e alle aspettative dell' allievo, i curricoli di studio.

Diversificare è spesso momento di arricchimento, sia per il docente, che è portato ad aggiornarsi, rafforzando la sua professionalità, sia per il giovane, che viene a contatto con una realtà disciplinare più vicina alle sue aspettative e più coerentemente rispondente alle sue esigenze.⁴²

§ 4. L' EUROPA A CONFRONTO

4.1. - Da tempo i paesi della CEE si sono interessati di formazione e orientamento, almeno sulla base di accordi di massima.

I primi interventi previsti si sono interessati prevalentemente di formazione, intesa come formazione professionale del giovane.

Si è contenuta l' iniziativa all' organizzazione di un sistema di formazione professionale che, partendo dai limiti nazionali, varcasse e superasse le frontiere per poter assumere valenza sopranazionale.

Il trattato di Roma, che ha posto le basi per questa opera, ha allargato alla sovranazionalità l' impegno fino allora profuso.

A partire dalla istituzione del Comitato della Istruzione la UE, ha promosso vari progetti ad ampio raggio che hanno assunto valenza sopranazionale.

La concorrenzialità delle proposte ha consentito, per la prima volta, la messa a confronto di metodi di studio e di formazione diversi, adottati dai singoli paesi; ha, inoltre, permesso l' individuazione dei limiti delle varie esperienze locali. Ogni paese si è dovuto confrontare con realtà diverse, con approcci differenti al problema, con progetti, sovente, di portata o valenza superiore.

4.2. - Nel Memorandum della Commissione sulla formazione professionale nella Comunità europea per gli anni '90, nella relazione di sintesi di studio sulle risorse umane, si individua, tra i punti determinanti della politica scolastica della UE l' elevazione del livello culturale nei giovani e la flessibilità del sistema scolastico alle esigenze del mercato del lavoro.⁴³

L' autonomia -che intendiamo, sia come autonomia di gestione dell' attività didattica, sia come autonomia finanziaria- permette di operare con

la flessibilità voluta, adattandosi efficacemente a quelle che sono le esigenze locali, senza perdere di vista la globalità e la visione sovranazionale del problema orientamento e formazione.

Una maggiore autonomia porta ad un sistema in cui l' insegnante è in qualche modo propenso ad un più intenso confronto con le realtà economiche ed un maggiore collegamento con la società civile.

Il momento della formazione del docente è presupposto iniziale in qualsiasi progetto che comporti fenomeni di innovazione: anche qui il problema è di flessibilità.

Gli insegnanti devono mantenere, appunto, flessibilità di insegnamento e capacità di adattarsi ad un sistema extrascolastico, in cui i tempi sono accelerati, la scuola non può più permettersi di rimanere indietro; il sistema scolastico, che non comprende tale esigenza di adesione al sociale e alla realtà economica, sarà un sistema perdente, meno efficace anche nel recupero dei soggetti che si mantengono ai margini della società e che, troppo spesso, finiscono per essere persi alla cultura.

Dal rapporto CERI-OCSE del 1987 emerge che "Il miglioramento del sistema scolastico passa attraverso un coinvolgimento degli attori stessi del processo educativo, concedendo alle istituzioni scolastiche un certo margine di iniziativa per scegliere i metodi e gli strumenti".⁴⁴

Gli alunni, fruitori del sistema scolastico, devono partecipare in modo attivo alla determinazione del curricolo e definire il proprio futuro operando scelte di percorso.

La reale partecipazione del giovane alle scelte programmatiche può essere, se opportunamente studiata, un momento vincente all' interno di un sistema scolastico integrato e collaborativo con l' industria e il sociale.

Ciò comporta un assetto organizzativo del sistema e una cultura delle responsabilità da parte dei dirigenti. Il dirigente è inteso come "il primo responsabile della qualità della scuola".

La funzione del dirigente è stata, senz' altro, finora sottovalutata; il dirigente, che dispone di mezzi e competenze, è colui che per primo dà le direttive all' istituto scolastico e guida tutte le altre componenti in un sistema collaborativo, che sarà efficace se organizzato e progettato con metodo, in collaborazione con più soggetti istituzionali, con una particolare attenzione alla globalità del mercato e attento ad una visione scolastica ampia, adeguata al momento attuale, capace di prospettare momenti di previsione e interazione di un futuro che è già alle porte.

4.3. - La relazione generale sull'attività della Comunità europea, che si è tenuta nel 1990 e che si è occupata delle politiche giovanili comunitarie, ha individuato tre aree di azione, in cui deve operare l'Unione europea in tema di formazione.

Il primo intervento nasce dalla necessità di confrontare le varie esperienze, in tema di istruzione, tra i paesi che partecipano a progetti comuni e che hanno, anche se solo virtualmente, abbattuto le frontiere. L'abbattimento delle barriere culturali può essere realizzato solo attraverso una maggiore integrazione dei sistemi scolastici e una più ampia collaborazione nell'elaborazione di progetti di intervento, comuni a tutti i paesi della comunità.

La formazione comune dei docenti, prevista nel progetto Leonardo, è senz'altro un momento essenziale per favorire tale integrazione e cooperazione dei sistemi scolastici, ma non basta: lo snellimento delle procedure sarebbe auspicabile, così come si avverte urgente una maggiore informazione a livello periferico sulle singole unità operative.

Le azioni specifiche, riferite alla formazione professionale, sono state individuate come il secondo punto da focalizzare nelle politiche comunitarie a favore dei giovani. Il mercato del lavoro è ormai a valenza mondiale: è necessario uniformare le esperienze di formazione professionale, anche in previsione di un superamento delle barriere che ancora separano i vari sistemi formativi.

La formazione è intesa in modo assai differenziato nei vari paesi comunitari, così la possibilità di confrontare le varie esperienze è senz'altro un ottimo momento di arricchimento. Si sta sperimentando, in sede comunitaria, sia la progettazione di iniziative rivolte ai formatori, sia la realizzazione di momenti di formazione mista, per i giovani europei.

Il terzo momento di intervento comunitario, riguarda le politiche giovanili dedicate a tutti i giovani. Questi interventi sono rivolti a giovani ancora inseriti nelle istituzioni scolastiche, e a quelli che con varie modalità ne sono fuori. L'uscita dal percorso scolastico può essere un momento particolarmente delicato. Capita che il giovane fuoriesca dal sistema prematuramente e senza completare il ciclo di studi superiore, spesso perché non ha saputo o potuto ritagliare il suo spazio nella istituzione scolastica. Sono proprio i giovani in difficoltà quelli che, per primi, tendono ad andarsene dalla scuola, per cercare soddisfazioni nel mondo del lavoro. Giungono, quindi, ad un primo approccio con il lavoro senza una particolare qualifica professionale, né una adeguata preparazione scolastica. Sono

questi giovani che, nel tempo, manifestano il bisogno di una riqualificazione professionale, nel caso siano riusciti ad inserirsi nel circuito lavorativo, o che hanno necessità di riorientarsi, qualora la loro scarsa preparazione e la demotivazione, abbiano reso impossibile il loro stesso inserimento nella vita lavorativa.

Ulteriore attenzione è stata data alle situazioni di discriminazione o all' inserimento degli handicappati.⁴⁵

Uno dei punti in discussione, in sede comunitaria, riguarda il collegamento tra formazione scolastica ed economica. Riteniamo particolarmente rilevante questo punto, poiché una delle controversie più accese attiene proprio lo scarso collegamento tra la scuola, le discipline di studio e le necessità del mondo economico. Troppo spesso i curricoli scolastici non sono aderenti alle esigenze del mondo del lavoro. E' proprio questa carenza che determina nei giovani disinteresse verso le discipline di studio. Il problema della dispersione scolastica necessita di un' attenta riflessione, così come gli abbandoni che risultano particolarmente preoccupanti in alcuni ambiti scolastici che, peraltro, hanno manifestato negli ultimi tempi i più alti livelli di dispersione, gli Istituti professionali e tecnici.

4.4. - La formazione a livello comunitario è a carico di vari enti preposti allo scopo, talora con evidenti momenti di sovrapposizione. Molti sistemi scolastici europei sono organizzati attraverso un' area centralizzata, in cui un organo programma e articola le varie attività che trovano, poi, la loro realizzazione in ambito locale, diversificata in base alle esigenze territoriali. In altri sistemi vi è una maggiore indipendenza a livello periferico, capace di favorire l' adeguamento dei percorsi formativi alle esigenze locali. L' Italia, da questo punto di vista, è senz' altro un gradino indietro rispetto alla maggior parte dei paesi della UE.

4.5. - Pur nella diversità di interventi a livello comunitario in tutti i paesi in cui il tema orientamento è stato percepito come vitale per la realizzazione di un adeguato percorso formativo, si sono pensati e realizzati dei centri di orientamento. In Francia, Inghilterra e Germania, le attività orientative sono già integrate all' interno dei normali percorsi educativi. Nonostante i tre sistemi manifestino delle differenze evidenti in tutti e tre l' orientamento è centrale nel percorso scolastico. Il giovane viene guidato alla scelta attraverso una molteplicità di interventi che prevedono percorsi differenziati nel tempo e, in alcuni casi, personalizzati per favorire il reinserimento di quelli in difficoltà. Gli interventi sui drop-out sono al centro della

programmazione, sia a livello comunitario, sia a livello delle varie realtà nazionali.⁴⁶

Quasi tutti i paesi europei considerano essenziale che il progetto orientativo sia programmato e elaborato all' interno dell' Istituzione scolastica. In molti paesi europei l' orientamento non è programmato soltanto a livello scolastico, poiché di esso si occupano soggetti pubblici, enti, associazioni, ministeri, e soggetti privati, molto spesso in competizione o in sovrapposizione tra loro. Ciò nonostante il soggetto primario dell' intervento orientativo è l' istituzione scolastica che, quasi mai, è lasciata sola in quest' opera complessa ed articolata ma è supportata, a livello di controllo e di verifica dei risultati, da enti di natura diversa e con la collaborazione di altri nel caso di progetti particolari o finalizzati ad obiettivi specifici.

Sia in Germania, sia in Francia, sono presenti più agenzie orientative pubbliche e private in competizione tra loro.

La prospettiva è quella che l' intervento esterno sia di rafforzamento per gli interventi interni al sistema scolastico, come supporto, quindi, a progetti già operativi e con consulenze atte a rafforzare, in particolari momenti, gli interventi già previsti e concertati all' interno del sistema scolastico, che funge da sistema operativo di collegamento e coordinamento.

4.6. - L' insegnante coordinatore è una figura prevista dal nostro ordinamento, ma che non ha trovato spazio all' interno dei nostri progetti scolastici. In altre realtà scolastiche il Tutor ha una sua collocazione precisa. In Inghilterra, come in Francia, queste figure seguono il giovane in tutto il percorso scolastico, talvolta determinandone le scelte come in Francia in cui il coordinatore di orientamento partecipa al Consiglio di classe. La valorizzazione di tali figure è da ricercare anche in relazione alle metodologie di programmazione modulare.

4.7 - Per poter approntare un efficace metodo orientativo, applicabile in Italia, sarà necessario comprendere come, nel tempo, le tematiche orientative siano state recepite e come abbiano proceduto gli altri paesi europei.

Volendo procedere ad una indagine sui più qualificati sistemi di orientamento europei, possiamo analizzare quello che, senz' altro, ha tenuto conto dell' orientamento già dal 1791: il sistema francese. Già nel trattato di Condorcet si fa riferimento al diritto, da parte dei cittadini, ad una istruzione universale, che trovi la sua base nel concetto di eguaglianza di tutti i cittadini e che risulti a carattere permanente. Talleyrand, precursore delle attuali filosofie orientative, ha pensato l' educazione come processo

continuo, non limitato a determinate fasi dell'età, ma inserito nell'ambito di un processo di formazione protratto nel tempo e previsto anche per gli adulti (mai, come ora, questi interventi sono prevedibili e necessari).

Il sistema francese di orientamento e formazione affonda le sue radici in un progetto che ha coinvolto, in un ampio dibattito, le parti sociali, e che si è formalizzato attraverso accordi, disposizioni di legge che, nel tempo, hanno ampliato e rivisto l'intervento orientativo. Infatti dalla stipula degli accordi di Grenelle del 1968, che ha trovato concordi imprenditori, Stato e lavoratori, si è giunti alla stesura della legge del 16 Luglio 1971, che ha posto le basi per una visione della formazione professionale ricondotta nel quadro dell'educazione permanente.

Negli anni ottanta le disposizioni normative trovarono completamente negli accordi relativi al congedo di formazione e alla formazione giovanile.

Con la legge 1 gennaio 1983, sono state trasferite le competenze nazionali in materia di formazione professionale alle Regioni e, con la successiva legge del 24 febbraio 1984, si è ribadita la necessità di cooperazione tra Stato e imprese.

La legge 4 luglio 1990 ha posto ulteriori basi per la partecipazione di ogni lavoratore alla formazione professionale continua, attraverso l'introduzione dei 'crediti formativi', intesi come momenti qualificanti per il lavoratore, al fine di migliorare la formazione professionale.

Corresponsabili, nel sistema formativo, sono le imprese e le regioni, con la supervisione, a livello centrale, dello Stato, attuata attraverso la collaborazione di organi di formazione propri delle associazioni professionali. Le imprese contribuiscono finanziando la formazione professionale permanente.

E' il presidente del Consiglio regionale che si pronuncia sulle attività che andranno finanziate. I lavoratori che si formano, inoltre, continuano ad essere retribuiti dall'impresa che riconosce loro il diritto al congedo di formazione. I progetti formativi si articolano attraverso vari momenti "Il modello pedagogico seguito privilegia: l'individuazione del percorso formativo; l'autonomia nel lavoro; l'autovalutazione delle competenze acquisite. Il lavoratore che frequenta lo stage è autonomo, formula ed analizza i percorsi e gli obiettivi della propria formazione. L'attività formativa ha come obiettivo primario quello di mettere in condizione il lavoratore di fare costantemente il bilancio del proprio saper fare e saper essere, nonché di quanto acquisito".⁴⁷ Se questi, in linea di massima, sono

gli interventi possibili in relazione alla formazione continua nell' ambito dell' educazione permanente; molti sono i soggetti che operano a più livelli, anche riguardo all' orientamento e con interventi di formazione professionale.

La legge quadro di riforma del sistema educativo francese risale al 1989 e detta le basi per i prossimi decenni. Gli interventi previsti sono rivolti a ridurre le disparità, a eliminare le situazioni di disagio, con particolare attenzione alle aree a maggior rischio, e a favorire l' integrazione dei soggetti portatori di handicap.

I centri di informazione e orientamento CIO, che sono posti sotto il controllo amministrativo del Ministero della Pubblica Istruzione, intervengono su tutte le fasce giovanili, ma in particolare su quei giovani, di età compresa tra gli 11 e i 18 anni, che stanno frequentando la scuola secondaria o che si preparano ad uscirne. Anche i CIO, come gran parte degli interventi rivolti all' orientamento in Francia, intervengono preferibilmente attraverso un sistema informativo, sulle possibilità di carriera e di formazione sul territorio nazionale.

Gli interventi sono, però, anche inseriti in un progetto di formazione del giovane attraverso l' osservazione degli studenti, i colloqui personali e i lavori di gruppo, favorendo così la capacità di cooperazione e la partecipazione dei giovani.

Il CIO si occupa di intervenire sulle decisioni relative alle scelte educative che riguardano gli studenti. All' interno del CIO, a livello territoriale, operano i consiglieri di orientamento a cui è affidato il compito di selezionare e diffondere il materiale informativo ma, anche, di mantenere i contatti con genitori e alunni; partecipano al Consiglio di classe, ma il potere decisionale è in mano ai docenti, che modulano il consiglio di orientamento in base al profitto scolastico.

Per i giovani di età compresa tra i 19 e i 24 anni, in pratica per gli studenti universitari, a cura del Ministero della Pubblica Istruzione, sono stati istituiti i servizi universitari di informazione e orientamento (SCUIO), sono previsti colloqui con personale esperto, ma soprattutto i servizi sono preposti al servizio di informazione.

Le Missions Locales (PAIO) intervengono a coprire un particolare settore delle problematiche giovanili, quello della disoccupazione e del disagio giovanile. Questi centri nascono da sinergie tra Enti locali e Stato; in essi convivono rappresentanti comunali, delle associazioni e degli

imprenditori. Le Missions Locales sono diffuse in tutto il territorio nazionale, con una presenza più puntuale nelle aree a maggiore rischio: e cioè quelle a forte concentrazione urbana e industriale. Vengono definite ZEP (Zone di Educazione Prioritaria) queste aree, in cui si realizzano interventi speciali di sostegno. Gli interventi realizzati per favorire i giovani disoccupati, mirano al loro inserimento nel mondo del lavoro o alla loro riqualificazione attraverso la ripresa dell' impegno scolastico. Le Missions Locales informano i giovani sulle questioni sociali, occupazionali, operano a livello di formazione, integrando il loro intervento con altri servizi che già esercitano la loro opera sul territorio.

In parallelo alle Missions Locales, agisce l' agenzia nazionale per l' occupazione (ANPE). Questa si occupa, infatti, di disoccupazione di soggetti di età superiore ai 16 anni. Altro centro che si occupa di intervenire esclusivamente sulle informazioni è il CIDJ, (Centro di Informazione e Documentazione per la Gioventù.) Si rivolge a tutti i giovani ed è coordinato dal Ministero della Gioventù e dello sport.

Alla valutazione e alla rilevazione delle attitudini sono preposti i centri inter-istituzionali per la valutazione delle capacità. Il CIBC rivolge il suo interesse ai disoccupati o ai lavoratori di età superiore ai 16 anni.

In Francia persistono situazioni di difficoltà.” I dati storici e statistici rilevano dunque fenomeni di blocco e di sovrapposizione, effetti di concorrenza e di divergenza ... il sistema di formazione eroga determinate qualifiche, mentre il sistema di produzione ne riconosce altre”.⁴⁸

Un dato preoccupante, sta nel fatto che negli ultimi anni la percentuale dei giovani occupati in Francia continua a diminuire, nonostante una certa ripresa nelle assunzioni “come se il ricorso ai giovani avvenisse solo in seguito all' assunzione di manodopera con previa esperienza lavorativa. Si tende ad interpretare questa preferenza come una critica implicita alle prestazioni del sistema di formazione.”⁴⁹ E' evidente il disorientamento di molti giovani nel momento della scelta. In Francia si parla di *orientation a l' echec* (orientamento all' insuccesso), in quanto l' attività orientativa è rivolta, in modo specifico, a portare il maggior numero di alunni al diploma di maturità, determinando, in molti casi, l' effetto deriva, cioè il disagio dello studente di fronte all' alternativa di scelte di tipo professionale.⁵⁰ Si sta procedendo, anche, ad una rivisitazione di tutto il sistema orientativo in una nuova ottica, dettata da una filosofia dell' orientamento inteso come intervento risolutivo volto a favorire l' inserimento sociale e lavorativo del

giovane, per il quale le condizioni di vita, il tempo libero, i processi formativi vengano considerati come fattori interattivi compresi all' interno di un unico sistema progettuale.

4.8. - Se il sistema scolastico francese è caratterizzato da una visione globale nazionale del progetto orientativo, la situazione opposta caratterizza il sistema scolastico inglese, in cui vige il principio del decentramento ad ogni costo.

L' autonomia si realizza attraverso la libera gestione dei curricoli e la possibilità di scelta delle discipline di studio da parte dei giovani. Il 90% dei giovani inglesi, di età compresa tra gli 11-16 anni, frequenta la *comprehensive school*, che ha come finalità 'eguaglianza di opportunità formative'. A 16 anni un giovane può entrare nel mondo del lavoro e inserirsi professionalmente. Solo l' 8% dei giovani prosegue gli studi universitari, comunque è possibile rientrare nel sistema scolastico in qualsiasi momento e senza limiti di età.

Gli ultimi interventi a livello legislativo mirano ad un accentramento e rafforzamento dei poteri nazionali. E' stato, infatti, introdotto un programma nazionale unico, che interessa l' 80% delle discipline curricolari. L' intervento orientativo è articolato a livello nazionale attraverso interventi di soggetti pubblici, ma anche di privati, sia interni sia esterni al sistema scolastico.

A livello nazionale, tutte le iniziative di tipo informativo, le progettazioni, comprese quelle integrate nei progetti comunitari, vengono organizzate a cura dei due centri il COIC e il NICEC che, a livello periferico, operano attraverso i *careers service* e i *careers education*. I primi, di natura pubblica, forniscono una molteplicità di interventi a livello locale per i giovani di età compresa tra i 14 e i 19 anni. Esercitano funzione di supporto alle famiglie, agli insegnanti e ai giovani per la scelta dei curricoli, o per chi lascia la scuola. Il centro fornisce informazioni utili per l' inserimento nel mondo del lavoro, segue i giovani durante la formazione in alternanza scuola-lavoro, intervenendo anche con attività di orientamento professionale mirato. I *careers education* sono centri che operano all' interno delle istituzioni scolastiche e nei college; intervengono su giovani di età compresa tra i 5 e i 18 anni, ma si occupano, in particolare, della fascia di età compresa tra i 14 e i 18 anni. Il loro intervento è parzialmente di tipo informativo, ma per lo più è rivolto, attraverso colloqui, alla programmazione curricolare. I *careers advisory services*, che operano sotto il controllo amministrativo

delle università e di college di formazione continua, rivolgono la loro attenzione ai giovani studenti di età compresa tra i 18 e i 21 anni, che frequentano l' università e i college di istruzione superiore. Gli interventi sono mirati alla realizzazione di collegamento tra i vari gradi di istruzione, ma intervengono anche a livello informativo.

Per gli adulti sono stati istituiti i *job centres*, che si occupano della ricerca del posto di lavoro, e i servizi di orientamento scolastico per adulti, che realizzano, anche, progetti di orientamento professionale per giovani di età superiore ai 19 anni; partecipano alla realizzazione di tali servizi partner diversi tra cui anche le *local education authorities*. Forniscono informazioni sul mondo del lavoro e interagiscono con gli imprenditori per creare opportunità occupazionali.

Sono previsti in Inghilterra anche interventi da parte dei privati, si tratta, per lo più, di agenzie di orientamento che operano su soggetti in cerca di primo lavoro o che intendono cambiare attività lavorativa. Considerate le numerose opportunità di formazione e la flessibilità che governa il sistema scolastico inglese, l' orientamento è una opportunità di aiuto per affrontare il tema spinoso della personalizzazione del percorso scolastico fino al compimento del quattordicesimo anno. La figura del tutor assume una rilevanza considerevole, poiché le scelte operate ora si ripercuoteranno sulle prospettive future del giovane.

Tutto il sistema scolastico inglese si fonda sulla realizzazione di progetti specifici per singoli Istituti e così pure per gli itinerari di orientamento, che si realizzano anche in base alle caratteristiche locali e alle necessità del luogo.

Ciò ha portato una grande variabilità e diversificazione dei contenuti di studio e delle modalità orientative. E' possibile inserire elementi disciplinari sostitutivi. Questo, pur creando nuove opportunità per i giovani in difficoltà, ha, di fatto, reso più profondo il divario tra gli allievi normalmente dotati o motivati, che seguono un ciclo normale di studi, da quei giovani che, per scarsa motivazione, capacità o interesse, faticano a tenere il passo e quindi hanno eliminato, dal curriculum normale, le discipline più complesse. E' evidente come un fattore che, inizialmente, si pensava positivo per l' orientamento e l' inserimento di giovani ai margini della scolarità, di fatto poi si sia dimostrato un boomerang.

4.9. - Anche il sistema scolastico tedesco è fortemente decentrato e posto sotto il controllo amministrativo dei Länder. Confrontato con il sistema

inglese non evidenzia la stessa flessibilità. Il sistema scolastico tedesco è caratterizzato da una selezione precoce e dal dualismo.

La scelta viene operata dal giovane a 10 anni tra tre possibili percorsi:

- il *Gymnasium* (9 anni) che porta agli studi universitari;
- la *Realschule*, ad impostazione tecnica, della durata di 6 anni, che porta come accesso diretto alle scuole professionali a tempo pieno;
- la *Hauptschule* che consente il proseguimento degli studi o in alternativa l'ingresso nel mondo del lavoro, con contratto di apprendistato, con quel sistema caratteristico di alternanza scuola-lavoro tanto invidiato dagli altri paesi comunitari, ma raramente applicato altrove.

Il sistema di orientamento è gestito dall'Istituto Federale per l'occupazione e presenta delle ramificazioni a livello regionale e locale. Si prefigge lo scopo di diffondere efficacemente informazioni sul mondo del lavoro e sulle opportunità. In Germania, infatti, l'orientamento è rivolto a divulgare informazioni professionali e viene gestito in collaborazione con la Formazione professionale e l'esercito. Anche nel sistema orientativo tedesco prevale la componente informativa (BIZ) che, in parallelo, si occupa anche di aiutare il giovane nella definizione della scelta. Il servizio di orientamento scolastico offre la sua consulenza a giovani di età compresa tra i 6 e i 12 anni, in particolare rivolge la sua attenzione a fornire informazioni sulle varie opportunità educative.

L'orientamento professionale curricolare è rivolto ai giovani, di età compresa tra i 13 e i 15, che frequentano l'*Hauptschule* o la *Realschule*. Il servizio di orientamento professionale si rivolge a tutti i giovani e opera attraverso interventi nelle scuole, come conferenze e colloqui; inoltre, in subordine, si occupa anche di fornire informazioni sulla formazione e l'occupazione.

In Germania, il sistema di orientamento si avvale di una organizzazione che produce molto materiale informativo; sono presenti sul territorio biblioteche specifiche e mediateche. Nel sistema scolastico tedesco sono previste figure esterne alle istituzioni: i consiglieri di orientamento, che collaborano con figure interne al sistema scolastico: il docente-orientatore.

Il sistema duale tedesco per anni ha retto allo scorrere del tempo, senza mostrare segni di inadeguatezza o di invecchiamento. Negli ultimi tempi la tendenza alla valorizzazione del terziario ha minato, tuttavia, il sistema, che comincia a presentare qualche cedimento. E' evidente che, sempre meno individui capaci si rivolgono ad esso, con il risultato che la manodopera

tende a impoverirsi in termini di “capacità in opera”. Il risultato è, che le migliori menti si rivolgono a sistemi scolastici a indirizzo diverso più che in passato e che gli imprenditori sono meno disposti ad investire in formazione di quanto non lo fossero in precedenza. “Dal punto di vista dei pessimisti, alla base del sistema duale, vi è un modello antiquato di produzione globale (*homo faber*), fuori luogo nel mondo industriale e ancor più nel mondo dei servizi”.⁵¹ C’è “un surplus generale di posti di formazione” inoltre tale surplus non si presenta in maniera omogenea su tutto il territorio nazionale, ma con una certa difformità.

Quale alternativa c’è per questo sistema in declino?

4.10. - E’ evidente come gli interventi di orientamento, nei vari sistemi scolastici, siano fondamentalmente di tipo informativo, anche se poi la rilevanza di questa componente varia in relazione alle stesse strutture scolastiche. Nel sistema scolastico inglese, vista la grande flessibilità e le enormi possibilità di diversificare il percorso formativo, la richiesta di orientamento è sicuramente più alta, minore è in quello francese, più strutturato.

In Spagna il Ministero della Pubblica Istruzione e della Scienza coordina e programma le attività di orientamento dei servizi provinciali di orientamento scolastico e professionale. Il SOEV interviene con momenti di sostegno agli insegnanti, informazioni rivolte prevalentemente ai genitori, realizzando interventi particolari per gli allievi portatori di handicap o per soggetti che presentano problemi nella sfera cognitiva e comportamentale. I Centri di orientamento, informazione e occupazione sono coordinati dall’ Istituto nazionale per l’ occupazione con la consulenza dell’ Università e del Ministero della Pubblica Istruzione e della scienza e si preoccupano di intervenire con attività di consulenza su giovani in età compresa tra i 16 e i 25 anni, con particolare riferimento ai disoccupati. Il loro intervento è mirato alla ricerca del posto di lavoro, attraverso interventi di informazione e preselezione.

§ 5. DATI COMPARATIVI

5.1. - Nelle varie realtà europee gli interventi di orientamento vengono a realizzarsi sia all’ interno del sistema scolastico, sia al di fuori, attraverso la collaborazioni di più soggetti o per l’ intervento dei privati e, fondamentalmente, si prefiggono di intervenire con attività da realizzare nell’ ambito

del sistema scolastico, per aiutare il giovane nel momento della scelta, nella transizione tra scuola e lavoro, con interventi particolari a favore di soggetti svantaggiati, con problemi di inserimento nel mondo del lavoro, per la riqualificazione professionale degli adulti e delle donne.

5.2. - Da un confronto tra le varie realtà, si nota che nei sistemi ad organizzazione culturale centralistica, come Francia, Belgio, Spagna, Lussemburgo, le direttive che si originano a livello nazionale trovano applicazione all' interno dei Consigli di classe, con la presenza della sola componente insegnanti, del capo di istituto e la partecipazione, senza alcuna possibilità decisionale, del consigliere di orientamento.

Nei paesi della comunità, in cui il sistema scolastico è maggiormente decentrato, sia per l' organizzazione, sia per la didattica, i giovani operano le proprie scelte con maggior libertà, con l' ausilio degli insegnanti tutors, con figure esterne di ausilio e guida alla scelta.

Paradossalmente nella realtà greca, i consiglieri di orientamento si prefigurano come figure di compensazione, svolgendo un' attività di sostegno da contrapporre a interventi di scoraggiamento perseguiti dagli insegnanti. (e ci vogliamo lamentare della realtà scolastica italiana?!)

I sistemi, in cui vige la massima libertà curricolare, hanno introdotto elementi di orientamento all' interno dei curricoli delle varie discipline, anche sotto la spinta della UE, che ha sempre prestato particolare attenzione all' inserimento dell' orientamento nei sistemi curricolari e all' integrazione tra sistemi scolastici e formativi attraverso la realizzazione di progetti comunitari. Anche con i nuovi progetti Leonardo e Socrates la comunità degli stati europei continua a muoversi nel senso di una valorizzazione del momento orientativo e a favore dell' inserimento di elementi orientativi all' interno dei curricoli di studio.

5.3. - Progetti di sviluppo delle *social skills* (abilità necessarie nella vita attiva) sono previste nelle scuole dell' obbligo di Danimarca, Regno Unito, Olanda, Irlanda. In altri Stati, da tempo sono previste e realizzate con efficacia forme di orientamento alla vita attiva lavorativa; un esempio eclatante ce lo dà la Germania. Esperienze di lavoro, diretto o mediato, vengono proposte anche in altri sistemi formativi, quali quello greco e inglese. In altri casi si prepara il giovane ad inserirsi nel mondo del lavoro, informandolo sulla normativa e sulle pratiche necessarie per l' inserimento attivo quale lavoratore: si tengono conferenze sul tema del colloquio di lavoro, o su come rispondere ad una offerta di lavoro, o su come cercarlo.

Anche in Italia sono state approntate delle iniziative di mediazione tra il mondo del lavoro e la scuola, con inserimenti a livello curricolare di momenti di interazione tra scuola e mondo produttivo: un esempio lo troviamo nel piano di studi degli Istituti professionali (ex progetto 92), in cui, nel post qualifica, sono previsti moduli professionalizzanti, momenti di interazione tra la scuola e il mondo attivo della produzione.

Sono state inserite anche esperienze limitate di presa di contatto e primo approccio con il mondo del lavoro, attraverso il coordinamento e la collaborazione dei Comuni. Si tratta di esperienze scuola-lavoro che, per lo più, riguardano un numero limitato di soggetti. Sono, comunque, esperienze non ripetibili e, quindi, di scarsa rilevanza al fine di orientare efficacemente tutti i giovani all' interno del mondo del lavoro.

In genere, mentre i servizi di orientamento sono programmati con iniziative specifiche rivolte ai giovani che frequentano la scuola media inferiore, le iniziative a sostegno del momento di riorientamento nella scuola media superiore o nell' università, sono sporadiche e meno coordinate. Qualche azione di rilievo riguarda, soprattutto, il momento informativo; scarso è, comunque, il collegamento con il sociale.

5.4. - Esiste tutta una serie di attività a favore e a sostegno dei giovani in difficoltà o che vivono ai margini della società. Interventi speciali sono stati predisposti in Francia con *Les Missions Locales* all' interno delle ZEP (Zone di Educazione Prioritaria): partecipano al progetto autorità scolastiche, autorità locali, servizi sociali, genitori. Queste aree sono state individuate come zone in cui l' intervento a favore e a sostegno dei giovani è prioritario, al fine di superare situazioni di isolamento e di disagio che essi vivono, e che si ripercuotono negativamente sulle reali possibilità di trovare un proprio spazio nella società.

Dagli anni 80 nel Regno Unito sono state istituite le LAPP (*Lower Attaining Pupils Programme*), a favore dei giovani in difficoltà nel raggiungimento degli standard richiesti a termine del ciclo di studi. Altri interventi, come i LAMP; RAMP, sono rivolti al superamento di problemi in discipline specifiche, ad esempio nell' apprendimento della matematica o delle lingue straniere. Nel sistema scolastico Spagnolo le *Equipos interdisciplinares de sector* svolgono una funzione di sostegno nelle scuole, collaborando soprattutto all' elaborazione del curriculum, con particolare attenzione per l' adattamento di questo ai bisogni specifici degli alunni.⁵²

In Italia, isolate e non ancora perfettamente coordinate a livello di programmazione nazionale si stanno delineando diverse iniziative, a favore e a sostegno dei giovani in difficoltà.

La circolare ministeriale n.359, relativa all' utilizzo del personale docente ed educativo, prevede l' utilizzazione di personale "in compiti di studio, ricerca, consulenza e coordinamento relativi ad attività psicopedagogiche e didattico-educative finalizzate alla prevenzione e al recupero della dispersione". Coordinate e promosse dal Provveditorato agli Studi, sono previste conferenze, al fine di fornire utili informazioni alle scuole.

Il progetto a carattere provinciale, dovrebbe essere organizzato attraverso singoli progetti rivolti ad ogni realtà scolastica. I vari progetti troveranno una collocazione all' interno del progetto provinciale. Il piano di ripartizione prevede 350 unità di personale, utilizzate a questo scopo, sul territorio nazionale, tra una o più scuole.

Esistono momenti di intervento di privati che restano episodi isolati, rivolti a situazioni contingenti, raramente capaci di assumere valenza nazionale.

L' informazione, del resto, è il neo che limita l' efficienza e l' efficacia di ogni diverso tipo di intervento.

Nella regione Marche si è chiesto ad un campione di giovani studenti delle classi terminali di scuole medie superiori della provincia di Ancona, Pesaro, Ascoli Piceno, Macerata se erano a conoscenza delle iniziative promosse a sostegno delle donne.

La quasi totalità degli intervistati ha detto che non era a conoscenza di iniziative in merito.⁵³ Solo il 10% degli intervistati è a conoscenza dell' esistenza della Commissione pari opportunità. Questo è un caso specifico, ma vale anche per altri servizi rivolti ai giovani relativi all' immissione nel mondo del lavoro, al reinserimento o alla ricerca e possibilità di scambi all' interno dei paesi CEE e via dicendo.

Siamo ancora di fronte alla difficoltà di far giungere informazioni efficaci e in tempi reali all' utente. Noi stessi, come insegnanti, lottiamo quotidianamente per essere informati, circa i corsi di aggiornamento o le circolari che ci interessano.

Il problema è, comunque, di coordinamento dei servizi: ogni operatore usa canali suoi e non informa gli altri soggetti; va da sé la sovrapposizione frequente degli interventi e la loro scarsa correlazione e consequenzialità.

§ 6.LA VIA DELL' ORIENTAMENTO IN ITALIA

6.1. - E' , spesso, netta la separazione e specializzazione dell' orientamento scolastico e dell' orientamento professionale, ma “appare evidente la fragilità culturale di ogni rigida distinzione tra orientamento scolastico e orientamento professionale. Non solo per l' ovvia ragione che le scelte scolastiche hanno sempre anche una valenza di scelta (di progetto) professionale, ma anche per il fatto, meno ovvio in passato e divenuto tale oggi, che i percorsi professionali richiedono sempre più frequentemente rientri in circuiti formativi”.⁵⁴

La cultura, come le istituzioni scolastiche, è finalizzata alla formazione di un giovane che rappresenta il futuro della società. La critica che si può muovere è la disattenzione nelle istituzioni e nelle agenzie di formazione verso l' orientamento, inteso come ‘orientamento formante’ .

Il sistema orientativo italiano, più di altri, vive il problema della scissione tra scuola e lavoro. In Italia, infatti, la gestione dell' orientamento, che è visto unicamente come orientamento scolastico, opera sotto il controllo del Ministero della Pubblica Istruzione e, come sua diramazione periferica, è gestita dai distretti scolastici. Gli interventi operativi sono, invece, attuati in base alla programmazione predisposta dai singoli Consigli di classe, Collegi docenti, Consigli di Istituto all' interno delle singole unità scolastiche.

La formazione professionale è organizzata e progettata dalle Regioni. Da qui la disparità e l' iniquità degli interventi che localmente vengono realizzati. In Italia la distinzione, la disomogeneità degli interventi, è anche una conseguenza della partecipazione congiunta di privati, associazioni, sindacati, industriali che, non collaborando all' interno di un sistema progettuale ad ampio respiro, spesso accavallano, come in una babele, le rispettive iniziative e gli interventi.

Vari enti partecipano alla fiera dell' orientamento con diversa incisività; in particolare sono state assai attive le associazioni religiose, i sindacati, e, soprattutto, con riguardo alla formazione professionale iniziale e continua, le associazioni degli industriali.

La norma prevede l' attivazione di progetti collaborativi. All' art. 10 della legge quadro sulla formazione professionale, si prevede che le Regioni ‘si avvalgano dei consigli dei distretti scolastici per compiti di consultazione e di programmazione in materia di orientamento e formazio-

ne professionale e per l' attuazione delle iniziative rientranti nelle funzioni dei distretti', così come sono previsti accordi di programma con i consigli distrettuali scolastici. Di fatto è assai improbabile la realizzazione di tali collaborazioni e le norme a cui ci riferiamo sono state negli anni ampiamente disattese.

6.2. - Alcuni organismi hanno prodotto metodologia di orientamento e tecniche operative a partire dall' esperienza maturata e dall' impegno profuso con metodo e con continuità negli ultimi anni.

Tra questi l' Aiosp (Associazione italiana per l' orientamento scolastico e professionale) di impostazione 'personalista costruttivista'. Volendo riassumere il modello adottato dall' Aiosp lo definiremmo personale, unitario, permanente, finalizzato.⁵⁵

Personale, nel senso che è rivolto direttamente all' individuo, unitario poiché comprende una molteplicità di interventi congiunti operanti al raggiungimento di una meta comune; permanente nel senso che accompagna il soggetto alla decisione che deve essere adeguata alle aspettative e alle possibilità concrete del soggetto, finalizzata perché ha come obiettivo l' individuazione di un progetto di vita. E' facile, quindi, comprendere come l' intervento Aiosp si attui attraverso tutta una gamma di interventi, in cui l' individuo è posto al centro di tale progetto operativo.

La proposta Cospes (Centro di orientamento scolastico, professionale e sociale) pone al centro del suo intervento il complesso scolastico attraverso un sistema che fornisce informazioni sul mondo del lavoro, sui centri di formazione, sulle facoltà universitarie, ma anche con interventi di orientamento rivolti alle donne, e ai soggetti svantaggiati.

La Federazione nazionale insegnanti scuole medie pone al centro dell' intervento orientativo il servizio di informazione sul lavoro e la professionalità, ma propone anche interventi a favore dell' autonomia dell' individuo e della sua consapevolezza.

L' orientamento è inteso, non come momento, ma come dinamica interdisciplinare, con l' apporto di personale che ha seguito un adeguato percorso formativo.

Presenti, con maggior continuità sul territorio nazionale, sono le associazioni sindacali, in particolare la Cgil, la Cisl e il Movimento Primo Lavoro, quale associazione espressione delle Acli. Gli interventi, ad ampio respiro, si rivolgono all' accoglienza del giovane prestando particolare attenzione ai giovani disoccupati o a soggetti in difficoltà. Anche nella proposta MPL

l'informazione fornisce prevalentemente dati relativi al mondo del lavoro, dell'imprenditoria, del collocamento, ma è sostenuta da un'azione di orientamento diretta a rafforzare l'identità del giovane, attraverso incontri con consulenti e la realizzazione di percorsi formativi (orientamento nella transizione).

L'intervento della Cisl, con i Centri per il lavoro, e della Cgil, con i Centri informazione disoccupati, sono rivolti prevalentemente a fornire informazioni sul mondo del lavoro, sulle possibilità di impiego, di collegamento con le realtà scolastiche locali; sono previsti anche interventi rivolti alla formazione e all'orientamento del giovane.

I salesiani sono particolarmente attivi nel progettare interventi orientativi attraverso i Cnos.

L'orientamento è inteso come 'modalità educativa permanente' e pongono, come traguardo finale, la costruzione di una 'identità personale e sociale del soggetto in un adeguato progetto di vita. All'interno del progetto sono state realizzate delle strutture che, rivolte al giovane lavoratore, ne accertino l'inserimento nelle strutture lavorative, individuando le difficoltà, e promuovendone il superamento.⁵⁶

Sono presenti sul territorio, con una funzione puramente informativa, i centri 'informagiovani', promossi dagli assessorati alla condizione giovanile dei comuni; sono centri di iniziativa locale per l'occupazione e l'informazione che si rivolgono ad una utenza giovanile. Il servizio offre informazioni sul mondo del lavoro, (modalità di accesso, nuove tecnologie, occupazione giovanile, bandi di concorsi), fornisce dati di orientamento professionale, attraverso itinerari professionali, corsi, consulenze; fornisce, inoltre, dati sulle possibilità di imprenditoria giovanile, e realizza interventi informativi sulle scuole superiori, sui corsi di laurea, nonché sugli scambi giovanili in Europa, programmi CEE ecc.

Oltre a queste attività rivolte al campo della formazione e dell'orientamento, svolge anche attività di promozione culturale, volontariato, vita di relazione (centri di aggregazione giovanili), interventi di consulenza e, infine, di piccoli annunci. Svolgono, oltre a questi, attività di promozione e informazione, gli Uffici provinciali del lavoro.

La Commissione pari opportunità nella Regione Marche, ad esempio, ha aperto uno sportello informativo rivolto alle opportunità di lavoro e di imprenditoria al femminile e ha promosso interventi di riqualificazione professionale delle donne.

§ 7. ORIENTAMENTO PER LA FORMAZIONE

7.1. - In Italia gli interventi, sia scolastici sia extrascolastici, hanno peccato per la scarsa cooperazione tra i soggetti coinvolti, per un sostanziale disinteresse verso i temi orientativi, per una diffusa tendenza a delegare tali attività all' azione di specialisti.

L' analisi delineata dalla Conferenza di servizio sull' orientamento scolastico è tanto cruda, quanto veritiera. Antonio Augenti, nel suo intervento, che risale al 1991, ci delinea una situazione che non ha subito variazioni, se non in negativo. Molte iniziative -che erano nate come sforzo congiunto del Ministero del Lavoro, Ministero della Pubblica Istruzione, Rai (come elemento di diffusione)- hanno perso incisività; altre iniziative divulgative, come l' azione della Biblioteca di Documentazione Pedagogica, o l' Isfol, non sono state divulgate adeguatamente e, quindi, non svolgono con efficacia il loro servizio. L' individuazione di una figura specifica per l' orientamento scolastico (il coordinatore dei servizi di orientamento) è stata indicata in un' ottica non progettuale; è stata prevista, inoltre, solo per il percorso formativo della scuola media secondaria superiore, probabilmente come guida alla verifica della scelta già operata nel percorso scolastico precedente. La conferenza si è soffermata particolarmente sulla necessità di ricondurre ad unità le iniziative da promuovere, finalizzate alla formazione degli insegnanti.

Se la scuola è il luogo geometrico dell' intervento orientativo, è anche vero che gli insegnanti sono direttamente interessati a tale processo. E' evidente che il limite del nostro sistema educativo sta nella propensione a procedere con interventi sporadici, frammentari, in cui raramente si attuano progetti con la cooperazione di più enti sul tema dell' orientamento scolastico e professionale. Se già nel 1991 queste tematiche erano considerate prioritarie e urgenti, ora, se non si vuole rischiare il completo decadimento del sistema scolastico, non sono più prorogabili. La Conferenza individuava tre interventi urgenti: il riordino organizzativo, il governo delle relazioni istituzionali e la promozione culturale e della formazione. E' evidente, quanto disarmante, notare l' immobilismo degli ultimi anni.

Anche sul fronte delle relazioni istituzionali poco o nulla si è fatto, qualche buona intenzione si è andata delineando attraverso lo studio e la sottoscrizione di protocolli di intesa tra Ministero della Pubblica Istruzione, Parti sociali e Confindustria; Tra Ministero della Pubblica Istruzione e

quello dell' Ambiente; Protocolli tra regioni e ministero della P.I.; ma ancora molto si deve operare per la realizzazione e la messa in opera delle buone intenzioni. Sono stati realizzati alcuni momenti di formazione, che non hanno portato una modificazione nell' azione didattica all' interno del sistema scolastico, radicato in una visione della cultura storicamente superata, che non ha più motivo d' essere, anche in relazione al crescente bisogno di 'menti in opera' da inserire nel mondo produttivo. Se è vero che le proposte attuali di riforma, sono orientate nel senso di un prolungamento dell' obbligo scolastico e di un ampliamento dell' autonomia curricolare e di gestione delle risorse, ciò nonostante, anche in questo campo, si è solo alle buone intenzioni. E' chiaro che la mancanza di una programmazione unitaria sia stato il limite più evidente dell' intervento orientativo; oltre la necessità di porre la scuola al centro del progetto, va inoltre prestata attenzione a quello che è attualmente il sistema di indirizzo più efficace in ogni paese: la famiglia, della quale bisogna favorire la partecipazione.

Altro punto da focalizzare è la libera circolazione dell' informazione e la creazione di un sistema di rete che renda fruibile a tutti l' informazione, in tempi reali. Così come la mancanza di unitarietà è stato il limite evidente degli interventi orientativi fino ad ora prodotti; così d' altro canto complessa è stata la valutazione e il controllo dei risultati raggiunti con le attività realizzate.

La scuola si pone al centro dell' intervento orientativo e punto di contatto per le varie realtà sociali, centro nodale per la realizzazione di una sistematica attività di orientamento, che aderisca ad una politica scolastica di ampio respiro, che attui interventi progettuali sistematici sorretti da una strategia. Quest' ultima non deve prendere le mosse dall' urgenza, ma operare anche nella valorizzazione dell' innovazione e rendere, così, più adeguate alle esigenze attuali le priorità che la scuola si pone. E' , inoltre, necessaria una revisione dell' impianto curricolare del biennio e del triennio ed un maggior raccordo anche in seno alle discipline di settore, realizzando un sistema capillare di collegamenti con il sistema produttivo, la formazione professionale, i sistemi formativi successivi e precedenti, l' Università. Per far ciò si deve partire dalla progettazione istituzionale, individuare i punti di sovraffollamento istituzionale e procedere alla realizzazione di un piano organico nazionale. La Conferenza ha previsto un piano nazionale organizzato per livelli: nazionale con compiti di 'programmazione e coordinamento', regionale di 'interfaccia con la regione',

provinciale che stabilisca 'intese e alleanza', locale, coordinata dal Distretto e attuata dalle unità scolastiche per 'l' implementazione delle attività'.

Se queste sono le ipotesi accattivanti della Conferenza di servizio sull' orientamento, in larga parte condivise anche da una quota rilevante di addetti ai lavori, la realtà, purtroppo, non corrisponde alla fantasia. Qualche intervento intelligente è stato realizzato, ma siamo lontani proprio dalla realizzazione di un progetto unitario di orientamento, che è, senz' altro, l' obiettivo minimo da raggiungere. Inoltre, per attuare tale progetto, è necessario intervenire a livello legislativo, modificando l' attuale normativa che regola la materia.

7.2. - Per muovere passi significativi verso una proposta di soluzione del problema, sarà interessante analizzare alcuni interventi, ma non gli unici, che presentano elementi di novità ed efficacia.

Un intervento, che ha preso forma per l' interazione di più soggetti, è il progetto definito 'Atene' (attivare energie educative), nato dalla cooperazione tra Rotariani, imprenditori, scuola, docenti. Anche quest' anno ha proposto un momento di riflessione efficace, attraverso la realizzazione di giornate di 'formazione per i docenti-tutor' sui bisogni dei giovani in tema di rapporto scuola-lavoro.

Questa esperienza, partita a Treviso, ha visto la progressiva partecipazione di più scuole e merita attenzione anche per l' interesse che ha rivolto, in particolare, ai soggetti più deboli od a rischio di abbandono.

Di orientamento radicalmente opposto è il progetto che nasce come azione di sostegno per la cultura imprenditoriale nei giovani, denominato I-A-I- (Impara a Intraprendere).

Tale esperienza nasce nel 1986, dalla riflessione sulla situazione europea dell' imprenditoria giovanile e si articola attorno alla 'simulazione di costruzione di impresa' .

L' articolazione in moduli prevede un primo momento denominato 'fare domande' , in cui si suscitano domande sul tema dell' imprenditoria. Il secondo modulo 'trovare idee' è un percorso in cui il gruppo articola idee potenzialmente valide di imprese.

'Fare piani' è il momento culminante dell' iniziativa; in questa fase si articola il momento del *Business plan*. Nella quarta sezione gli allievi simulano la nascita di una impresa, il suo sviluppo, l' inserimento nel mercato fino alla liquidazione.

L' interesse di tale iniziativa è legato alla realizzazione, in ambito

scolastico, di un collegamento tra scuola e lavoro, tra teoria e pratica. “In campo comunitario il progetto I-A-I ha prodotto, nel quadro del Progetto Petra azioni 92/93, un programma di formazione per i giovani e gli imprenditori debuttanti, con l’ obiettivo di creare una cultura comune tra i paesi partner del progetto”⁵⁷, cultura particolarmente importante nella visione cognitiva dell’ attività umana.⁵⁸

7.3. - E’ , inoltre, importante prendere nota dei modelli di intervento più largamente utilizzati presso le organizzazioni lavorative per la formazione e la gestione delle risorse umane.

Vi è il modello adattativo che ha come fine ultimo l’ adeguamento del lavoratore alle condizioni tecnologiche nuove; quello rivolto alla modifica del clima aziendale, che fa perno sulle componenti relazionali e psicologiche; quello rivolto alla progettazione di nuove figure professionali ed, infine, è presente un modello rivolto ad una nuova progettazione organizzativa e al rilancio della strategia di impresa.⁵⁹

Si prevede l’ introduzione di sistema ‘policentrico’ , che realizzi il superamento dell’ attuale ripetitività e dispersione degli interventi. Interessanti sono, anche, le proposte di costruire percorsi di qualifica cumulando momenti di formazione e di lavoro per introdurre ‘l’ istituto dei crediti formativi’ rivolto a coloro che in tale sistema si formano.

E’ evidente come attualmente si divarichino, anche se concettualmente sono molto vicini, gli interventi messi in opera dalle istituzioni scolastiche e quelli rivolti alla formazione professionale.

Anche l’ impresa ha manifestato interesse e forte motivazione nell’ avvicinare il percorso teorico a quello pratico.

Un esempio efficace di interazione dei due sistemi, all’ interno di un processo di formazione nell’ industria, è dato dal progetto della Fiat all’ interno nel contesto di Melfi.

La formazione dei giovani lavoratori ha preceduto e accompagnato il loro inserimento nel mondo produttivo; formazione non solo iniziale, ma anche formazione permanente.

La situazione economica attuale ci richiede interventi rapidi, efficaci, perché “nel progettare un sistema organico, occorre estraniarsi da problematiche di natura congiunturale e tenere presente quali possono essere le esigenze, nel medio-lungo periodo, di sviluppo e ‘manutenzione’ delle competenze degli occupati per un sistema produttivo quale quello italiano⁶⁰ così da rendere garantita la massima flessibilità”⁶¹

§ 8. LEONARDO E SOCRATES: I NUOVI PROGETTI UE

8.1. - Giorgio Alluli fa un' analisi attenta dell' evoluzione che i sistemi scolastici europei hanno seguito negli ultimi decenni.

Confrontando l' evoluzione e le risposte, che i sistemi educativi hanno ricercato e fornito, si è notato, nei primi anni Settanta, la tendenza ad un innalzamento del numero degli iscritti, privilegiando la quantità, in una scuola non selettiva.

Nell' ultimo decennio quasi tutti i sistemi scolastici europei si sono mossi verso la ricerca di un sistema educativo più flessibile, meno rigido, adattabile ad esigenze molteplici e richieste di scolarizzazione differenziata ma, anche, verso un recupero dell' eccellenza dell' istruzione.⁶²

Attualmente sono prioritari l' innalzamento dell' età della scelta dell' indirizzo scolastico, per far sì che il giovane possa acquisire maggior consapevolezza. Motivare adeguatamente la scelta, spesso evita la disaffezione che accompagna i percorsi formativi più tradizionali, metodologicamente meno evoluti.

Una delle osservazioni che la società muove alla scuola, è quella di fornire una preparazione standardizzata, in ritardo con le esigenze del mercato e sovente troppo teorica.

Le linee di tendenza attuali, che guidano concettualmente anche i nuovi progetti sperimentali italiani per istituti tecnici e professionali, si basano sulla considerazione che il giovane deve possedere, al termine del ciclo di studi, una formazione di base che lo renda idoneo ad adattarsi a molteplici attività in continua evoluzione tecnologica. In questa ottica tutti i paesi europei, fatta eccezione per l' Italia, hanno innalzato l' obbligo scolastico: chi a 15 anni, come in Irlanda, Portogallo, Lussemburgo, chi fino ai 18 anni come in Belgio o in Germania, anche se a tempo parziale dai 15 anni in poi.

Di fatto anche in Italia il numero dei giovani che continuano il loro percorso scolastico, chiusa l' esperienza dell' obbligo, è alto e paragonabile percentualmente a quello delle altre realtà scolastiche europee; ciò nonostante, dal punto di vista normativo, siamo in ritardo, anche in considerazione delle difficoltà che le varie proposte di riforma della scuola secondaria superiore trovano nel loro procedere.

Nonostante la situazione oggettiva in cui la scuola italiana versa, anche gli altri sistemi scolastici europei, che abbiano puntato sulla flessibilità, come quello inglese, o sulla omogeneità di percorsi, come quello spagnolo,

non si muovono di certo su terreni meno accidentati. Gli episodi di teppismo, vandalismo scolastico, interessano quasi tutti i sistemi scolastici. In tutti i sistemi educativi sono previsti interventi a favore dei drop-out, ad esclusione del sistema tedesco che, anche in ragione dell' impostazione duale, risolve l' inserimento dei giovani nel lavoro.

8.2. - La UE è intervenuta per realizzare l' integrazione dei popoli, pur nella reciproca libertà dei singoli sistemi ad operare secondo la individuale normativa nazionale. Negli anni l' intervento comunitario si è fatto più rilevante. In particolare, con il trattato di Maastricht, si sono poste le basi per quella che sarà l' impostazione futura dell' educazione.

La comunità si impegna, infatti, a favorire tutte le azioni che siano orientate al raggiungimento della cooperazione tra gli stati membri al fine, di raggiungere gli obiettivi di base di:

- creare le condizioni affinché l' istruzione assuma una dimensione sovranazionale, europea, in cui le lingue degli stati membri vengano apprese e diffuse;

- favorire tutti gli interventi che creino condizioni di mobilità per i giovani e per i docenti, in un clima di collaborazione e confronto delle esperienze nazionali; per far ciò si ritiene necessario il riconoscimento accademico dei diplomi conseguiti e dei periodi di studio effettuati all' estero;

- operare alla promozione degli scambi, e delle informazioni tra sistemi di istruzioni degli stati membri, ma anche a livello di istituti di insegnamento, affinché, da questa cooperazione, nasca una visione globale dell' educazione;

- promuovere gli scambi di giovani tra stati membri e di personale che rivolge la propria attività ad interventi di tipo socioeducativo, allo scopo di favorire la conoscenza e la comprensione degli altri sistemi scolastici e delle altre realtà socioeconomiche;

- incoraggiare lo sviluppo dell' istruzione a distanza.

E' evidente, peraltro, l' interesse che la UE ha manifestato, a riguardo della formazione professionale, intervenendo attraverso l' attuazione di politiche adeguate anche nel campo della formazione professionale. L' art. 127 del trattato di Maastricht individua le azioni prioritarie al fine di rafforzare e integrare le iniziative già attuate per effetto delle rispettive politiche nazionali nel settore della formazione professionale. La riconversione professionale è il punto nodale per raggiungere un

adeguamento della formazione del personale, in relazione alle trasformazioni industriali.

Tale progetto è realizzabile solo se gli stati membri collaborano a migliorare la formazione iniziale e permanente.

La comunità ritiene azione fondamentale quella di facilitare l'accesso alla formazione professionale, favorendo la mobilità di chi è in formazione, ma promuovendo, anche, la mobilità dei formatori.

Molti sistemi nazionali hanno già individuato metodi efficaci per realizzare tale azione, in particolare pensiamo ai crediti formativi, che caratterizzano il sistema di formazione francese. La comunità ha, comunque, percepito la necessità che più soggetti cooperino alla formazione professionale continua, e che essa si realizzi attraverso la collaborazione tra parti sociali, imprese, istituti di insegnamento, di formazione, per il raggiungimento di tale obiettivo.

Fondamentale è la possibilità di realizzare scambi di informazione e di esperienze tra i vari sistemi di formazione. Lo scambio di informazione è un momento importante per la revisione dei sistemi formativi nazionali.

8.3. - Attualmente tutti i progetti che, nel corso degli anni, la comunità europea ha realizzato, in relazione alla formazione iniziale e continua, sono confluiti nel programma d'azione denominato 'Leonardo da Vinci'. Tale progetto trova attuazione dal 1 gennaio 1995 fino al 31 dicembre 1999.

La decisione del Consiglio dei Ministri, del 6 dicembre 1994, ha portato all'istituzione di questo programma, che si prefigge lo scopo di attuare una politica comunitaria di formazione professionale, in linea con le tendenze già individuate nel trattato di Maastricht all'art. 127.

Nell'ottica di una semplificazione dei programmi d'intervento, e anche in relazione ad una maggior razionalizzazione, si è ritenuto essenziale la confluenza dei vari programmi già attuati, in un unico programma d'azione, che sia momento di potenziamento delle iniziative già operanti. Inoltre il Consiglio si esprime a favore di tutte le iniziative che mirano a 'migliorare la qualità della formazione professionale negli stati membri, onde incoraggiare permanentemente la possibilità per le persone di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie attitudini e di contribuire, in tal modo, al potenziamento della coesione economica e sociale, nonché alla competitività delle economie europee'.

Punto di grande interesse è la constatazione, reperibile nella risoluzione dell'11 giugno 1993, che l'attuare da parte della comunità europea

politiche globali e coerenti rivolte all'istruzione e alla formazione professionale, può contribuire efficacemente alla cooperazione tra stati membri. Il programma comunitario 'Leonardo da Vinci' è stato progettato anche in considerazione della Carta comunitaria dei diritti sociali dei lavoratori (Strasburgo 9 dicembre 1989) dove, all' art. 5, prevede l' accesso alla formazione professionale per tutti i lavoratori, senza discriminazioni e per tutto l' arco dell' attività lavorativa. Prevede, inoltre, che siano attivati tutti i sistemi atti a realizzare la formazione continua e permanente, finalizzata alla riqualificazione del lavoratore, perfezionamento e acquisizione di nuove conoscenze tecnologiche, con la collaborazione e l' intervento attivo delle autorità pubbliche preposte, le imprese e le parti sociali.

L' azione della Comunità è basata sull' individuazione degli obiettivi inquadrati all' interno di quattro settori :

a - il miglioramento dei sistemi e dei dispositivi di formazione professionale negli stati membri;

b - il miglioramento delle azioni di formazione professionale, anche mediante la cooperazione tra università e imprese;

c - lo sviluppo delle competenze linguistiche, delle conoscenze e della diffusione delle innovazioni nel settore della formazione professionale;

d - misure collaterali.

E' evidente l' opera di promozione di una formazione transnazionale, che si prevede come risultato finale di questo programma.

Il programma comunitario Leonardo pone sì, come obiettivo, il rafforzamento degli interventi a favore della formazione professionale, ma non entra nel merito dei contenuti e dell' organizzazione che resta vincolata alle esigenze e alla programmazione di ogni singolo paese.

All' art. 3 della decisione il Consiglio pone gli obiettivi, che in osservanza dell' art. 127 di Maastrich, mirano al raggiungimento della qualità e, nello stesso tempo, all' innovazione dei dispositivi di formazione professionale; a favorire, quindi, tutte le opportunità di scambio per la formazione iniziale dei giovani. E' prevista per essi la possibilità di formarsi all' estero per uno o due anni e conseguire una qualifica professionale riconosciuta. L' obiettivo è anche quello di incrementare gli interventi a favore dei lavoratori che vogliono o devono riqualificarsi, anche al fine di ridurre la disoccupazione e, nello stesso tempo, 'facilitare il pieno sviluppo della persona'. Sono previsti anche interventi che pongono al centro dell' azione il lavoratore, che non possiede una qualifica professionale adeguata e che,

più di altri, tende a rimanere ai margini del mondo produttivo, o che per primo viene messo fuori quando è necessaria una riduzione del personale. La riqualificazione di questo personale ne allungherà la permanenza nel sistema produttivo, migliorandone la posizione all' interno del sistema.

Questi obiettivi mirano a creare le condizioni per la realizzazione di un sistema di formazione e di orientamento di tipo cooperativistico. La cooperazione è il futuro, nella salvaguardia delle identità nazionali e nella valorizzazione delle realtà positive esistenti a livello locale. Il programma pone le basi di un sistema di diffusione delle informazioni all' interno della CEE.

Il programma prevede l' ideazione e la realizzazione di progetti transnazionali finalizzati, con priorità assoluta all' innovazione degli interventi di formazione professionale.

Sono anche previste possibilità di collocamenti transnazionali o scambi di giovani in formazione alla ricerca del primo lavoro. E' evidente l' importanza per il giovane di potersi confrontare con realtà formative e lavorative diverse.

8.4. - Gli scambi a livello dei formatori, a lungo termine, porteranno ad una maggiore sensibilizzazione al problema dell' integrazione all' interno dell' UE.

L' intervento sui formatori è, inoltre, rilevante per le prospettive di future collaborazioni e di confronti su tematiche che oggi tutti i paesi europei si trovano ad affrontare: la disoccupazione, la dispersione scolastica, le minoranze etniche, la salvaguardia delle culture locali, la valorizzazione dell' individuo.

Tali interventi sono in linea con le richieste del mercato del lavoro. Tutti hanno bisogno di formarsi anche in relazione alla velocità che caratterizza i processi di evoluzione tecnologica. Si creano continuamente nuove opportunità di lavoro che, però, richiedono competenze nuove, capacità di organizzazione e cooperazione tra soggetti, grande flessibilità e adattabilità. La condizione principale, però, è l' informazione, al fine di integrarsi in un sistema che superi le realtà locali.

8.5 - Per un giovane conoscere i sistemi informatici e disporre di una buona conoscenza di più lingue sono due condizioni fondamentali per entrare con successo nel mondo del lavoro, ciò nonostante le competenze vanno acquisite in corso d' opera e, quindi, la Comunità degli stati europei si preoccupa che la formazione acquisita a livello territoriale corrisponda

alle esigenze di un mercato del lavoro sopranazionale, globale. Il mondo dell'industria ha da tempo avvertito il bisogno di un maggior coordinamento tra le istituzioni scolastiche, l'impresa, le associazioni, le parti sociali. Come in economia, sono attualmente vincenti gli stati che hanno fatto della collaborazione la loro bandiera, così è auspicabile che si operi anche nella formazione. L'acquisizione di professionalità porta alla conoscenza della realtà, della capacità di scelta e di adattabilità a condizioni estremamente fluttuanti. Questo programma pone anche tra le sue finalità quella di individuare le innovazioni nel campo della formazione professionale e promuoverne la diffusione, così che il sistema europeo possa essere competitivo e innovativo in contrapposizione ai sistemi giapponese e statunitense, estremamente evoluti in tali settori. Ciò è realizzabile attraverso l'istituzione di una rete di cooperazione tra gli stati membri. Per ogni proposta è prevista una figura di coordinatore che assuma la funzione di collegamento tra gli enti, associazioni, organismi di formazione ecc., che hanno collaborato alla formulazione e attuazione della proposta. Per tutti gli interventi è previsto un piano di preparazione linguistico rivolto a tutti i partecipanti, nonché il riconoscimento delle competenze acquisite nei sistemi dei vari stati membri.

8.6 - Se il programma Leonardo è legato all'attuazione di una politica comunitaria della formazione professionale, il programma Socrates prende le mosse dagli art. 126 e 127 del trattato di Maastricht e si prefigge quale obiettivo quello di sviluppare la dimensione europea dell'educazione.⁶³ Anche nel progetto Socrates la cooperazione e lo sviluppo della conoscenza delle lingue comunitarie vengono poste come cardini del progetto. Attraverso la cooperazione tra i popoli, lo scambio di materiale umano e il confronto con realtà culturali diversa dalla nostra, avverrà quello che è inteso come 'il consolidare lo spirito di cittadinanza europea'⁶⁴ fermo restando il patrimonio culturale proprio di ogni singolo stato membro. Tutto ciò è fattibile anche in relazione al riconoscimento degli attestati accademici, nonché attraverso l'introduzione dei 'crediti accademici', favorendo lo sviluppo dell'informazione attraverso supporti multimediali, telematici a tutti i livelli di insegnamento.

Particolarmente sentito all'interno del programma Socrates è il tema dell'informazione: si prevede il rafforzamento di tutti i sistemi già presenti tra cui il sistema Euridyce.

Tra le finalità che ci si pone all'interno del programma all'art. 7, si rileva

la necessità che le finalità di codesto programma siano in coerenza globale con la politica comunitaria rivolta alla formazione professionale.

§ 9. FORMAZIONE E ORIENTAMENTO PROFESSIONALE: SIAMO AD UNA SVOLTA?

9.1. - Per comprendere meglio la situazione in cui versa la formazione professionale in Italia è bene procedere ad una analisi di alcuni sistemi formativi esteri.

La Francia applica un sistema di formazione professionale, molto più decentrato rispetto al sistema scolastico. Gli accordi con le parti sociali hanno reso possibile l'attuazione di un particolare contratto di lavoro rivolto ai giovani, che consenta loro di conseguire una qualifica professionale con il rilascio di un diploma di tipo professionale o tecnico.

La legge 24 Febbraio 1984 pone le basi per la realizzazione di un inserimento dei giovani nel mondo del lavoro, attraverso stage di avviamento, contratti di qualificazione e contratti di adattamento.

Anche per i lavoratori sono, inoltre, previsti momenti di formazione attraverso il 'bilancio delle competenze'. Con le azioni BC il lavoratore è invitato ad "analizzare le sue competenze e potenzialità personali e individuali".⁶⁵ In Francia sappiamo che le industrie si fanno carico della spesa per la formazione del lavoratore. La legge, poi, regola la possibilità di astenersi dall'attività lavorativa per formarsi.

9.2. - In Germania il sistema duale si occupa dell'inserimento del giovane nel mondo del lavoro e del collegamento tra formazione professionale e sistema scolastico attraverso una integrazione, che ancora oggi non manifesta incrinature evidenti; le azioni sono rivolte a realtà locali gestite sul territorio.

9.3. - In Italia la formazione professionale è coordinata dalle regioni che si occupano anche di realizzare momenti e interventi di orientamento professionale. La normativa interviene a definire con attenzione i soggetti che possono realizzare la formazione professionale e individuano a chi essa è rivolta. La legge 16/7/93 fa riferimento alla possibilità di soggetti in formazione scolastica, universitaria, o professionale di maturare esperienze in vari settori per un periodo massimo di due mesi con la collaborazione didattica di un tutor, realizzando quindi apposite "convenzioni tra le strutture formative e/o di orientamento e i datori di lavoro".⁶⁶

La Regione Marche ha voluto disciplinare con la legge del 26 marzo 1990 n.16 la formazione professionale secondo i dettati costituzionali; l' art. 2 lettera h) recita "assicurare il coordinato svolgimento delle attività formative con le attività del sistema scolastico, mediante opportuni accordi con le competenti autorità scolastiche, con particolare riguardo alle attività di orientamento scolastico e professionale rivolte agli studenti."

All' articolo 3 si evidenzia la necessità di intervenire in tutte le fasi della vita lavorativa nell' ottica della formazione continua, fermo restando la delega che, in materia di formazione professionale, è data alle Province e con la partecipazione dei Comuni, delle Comunità montane, delle organizzazioni dei lavoratori, degli uffici periferici del Ministero del Lavoro e del M.P.I. e degli enti operanti nel settore. Interessante è il passaggio che prevede il raccordo delle iniziative con il sistema scolastico all' art. 15 è detto "gli enti delegati promuovono la più ampia collaborazione con i distretti scolastici anche ai fini della programmazione in materia di orientamento professionale dell' attuazione di iniziative rientranti nelle funzioni dei distretti stessi" e all' art. 20 "le attività di orientamento professionale sono dirette agli studenti di ogni ordine di scuola, con particolare riferimento a quelli che stanno per terminare gli studi o che devono operare scelte di indirizzo scolastico ". Si pone, inoltre, l' accento sulla necessità di diffondere le informazioni con la produzione di materiale informativo, pubblicazioni, realizzando una sistematica raccolta delle informazioni.

Punto interessante è la consulenza e l' assistenza a favore degli insegnanti delle scuole statali e non statali, anche attraverso la messa a disposizione di materiale di documentazione e di informazione.

E' evidente che la normativa, in materia di coordinamento degli interventi, è chiara ed esaustiva, ciò che spesso manca è la realizzazione pratica di tanti interventi. Senza mettere in alcun modo in dubbio la disponibilità degli enti che hanno delega dalla regione, va detto che siamo ancora ad una fase di sperimentazione, nonostante la legge sia di due anni fa. Molto si sta facendo per favorire la diffusione delle informazioni, sia a livello regionale sia a livello provinciale, attraverso la realizzazione di banche dati, osservatori del lavoro che forniscono indicazioni in tempi reali circa le opportunità di lavoro.

L' orientamento professionale è anch' esso sotto il controllo regionale e, per delega agli enti preposti, sono previsti momenti di coordinamento con l' osservatorio del lavoro, momenti di programmazione e raccordo, raccolta

di documentazione anche con l' ausilio di sistemi informatizzati. La nota stonata sta nell' impossibilità, allo stato attuale, di collegare enti preposti ad un' unica funzione: aiutare il giovane a formarsi per giungere ad operare delle scelte in modo consapevole e ragionato. Non si può dividere l' orientamento in settori: il settore scolastico e quello professionale: i due non sono altro che facce di una stessa medaglia e dividerne i ruoli, così drasticamente, è una evidente distorsione.

Non è ammissibile che a studiare, ad affrontare aspetti dello stesso tema, operino soggetti pubblici diversi separati tra loro.

§ 10. LA NORMATIVA ITALIANA IN TEMA DI ORIENTAMENTO: SOGNO O REALTA' ?

10.1. - Molto si è fatto in termini di dimensione europea dell' istruzione scolastica. La UE è stata generosa di iniziative rivolte a favorire l' orientamento del giovane e il suo inserimento in una società globale e sovranazionale. Le ultime iniziative comunitarie, come Leonardo e Socrates, rivolte ad un maggior coordinamento dei sistemi di istruzione dei paesi della UE, si prefiggono lo scopo di favorire un collegamento orizzontale e realizzare un maggior coordinamento dei piani comunitari già istituiti.

Se molto si è scritto, a livello nazionale, filosofando sulla necessità di inserire temi orientativi all' interno delle discipline, e molto si è discusso attorno all' opportunità di creare un biennio di orientamento, in cui ai giovani fossero forniti i mezzi per affrontare con consapevolezza il momento della scelta dal lato pratico, poco si è fatto in tale direzione. Strano, perché, anche a livello internazionale, l' Italia si è distinta per il suo attivo interesse ai temi dell' istruzione permanente, della formazione professionale avanzata, in collegamento con la scuola media superiore secondaria, e sui temi della formazione professionale e continua.

Il semestre di presidenza italiana alla UE è stato particolarmente fecondo per l' attenzione prestata ai temi che riguardano la formazione, l' orientamento e, in generale, l' inserimento dei giovani nel mondo del lavoro.

10.2. - La Conferenza Nazionale sulla scuola tenutasi già nel 1990, è stata voluta dal Parlamento per togliere la scuola dalle secche in cui si era incagliata e creare, attorno al sistema scolastico, nuovo interesse e nuove opportunità.

Se quelle del 1990 erano secche, ora le potremmo definire sabbie mobili,

poiché da allora non molto si è fatto: qualche nuovo progetto, qualche protocollo di intesa, molte buone intenzioni, ma poche opere di bene. La scuola sta soffocando, sommersa da un sistema che poco o nulla si occupa di questa istituzione. Forse che l'educazione e la formazione non sono più utili al giovane che deve prendere il suo posto nel mondo attivo?

Se solo si volesse intervenire a definire ed attuare, una volta per tutte, il complesso di finalità che è stato già da tempo indicato come fondamentale, saremmo a molte miglia di distanza da dove, purtroppo, ci troviamo.

Il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione indicava degli obiettivi minimi improrogabili da raggiungere, al fine di creare le basi di un nuovo sistema scolastico più idoneo alla nuova realtà economica e sociale.

Prima di tutto si evidenziava la necessità di prolungare il ciclo degli studi obbligatori da 8 a 10 anni e riformare gli esami di maturità della scuola media secondaria.

L'adeguamento, è evidente, non si è ancora realizzato.

Portare a piena attuazione i provvedimenti di riforma della scuola media superiore? Ormai non si sa neanche quale potrebbe essere la prossima riforma possibile.

Obiettivo ambizioso, quanto indispensabile, per determinare la realizzazione di un sistema efficace ed efficiente, è il fornire un servizio di qualità, che sappia anche differenziarsi in base alle necessità locali in tema di istruzione e formazione, accompagnare tale operazione con una revisione e una maggior responsabilizzazione delle strutture amministrative centrali e periferiche, nonché rendere operativo, finalmente, quel sistema di verifica e controllo del raggiungimento degli obiettivi, del sistema scolastico.

Bene, possiamo svegliarci: era e rimane per ora solo un sogno; il fatto che qualcuno l'abbia pensato e progettato è una dimostrazione di interesse al tema. Ma purtroppo non è l'interesse che manca. Quando in Italia si parla di scuola e di sistema scolastico, si pensa ancora ad un'azienda familiare, in cui l'insegnante è il tuttofare, che si autoaggiorna, si autovaluta ed è autoreferente; appaiono talvolta figure quale il Preside, il personale di segreteria, qualche efficiente assistente tecnico, ma tutto è legato, poi, alla buona volontà dell'insegnante. Quello che manca alla scuola è la capacità di farsi intendere come un sistema organico che ha bisogno di obiettivi chiari, ed una spendibilità del sapere che in essa viene promosso.

Già cinque anni fa eravamo molto avanti nell'analisi della situazione; la CNPI ribadiva la "necessità di potenziare gli interventi riformatori della

scuola media, attraverso un arricchimento delle opportunità formative e orientative, nella prospettiva della continuità educativa, con i primi due anni della Scuola secondaria superiore”⁶⁷ e conveniva nel porre, alla base del percorso terminale dell’istruzione obbligatoria, non l’acquisizione di competenze specialistiche, ma “il formarsi di un sistema di padronanze eminentemente culturali e di professionalità di base, idoneo ad offrire ulteriori elementi di orientamento”⁶⁸.

Si proponeva così, con grande lungimiranza, anche l’introduzione, nel piano di studi triennali successivi all’obbligo scolastico, di un anno così detto di orientamento, in cui i contenuti disciplinari andrebbero rivisti in funzione del globale processo formativo del giovane. Su tale piano non siamo indietro rispetto a nessun paese europeo. Quello che manca al sistema scolastico italiano è la messa in opera di tali proposte teoriche. Si opera in condizioni economiche pietose, normative storicamente datate, con interventi che assumono sempre la valenza di sperimentazioni, ma che permangono come tali nel tempo, senza essere verificate e modificate, assumendo i connotati di una situazione stabile.

10.3. - Nel nostro sistema scolastico la scuola media inferiore è, dal punto di vista normativo, scuola di orientamento e, di fatto, il momento orientamento è inserito nella programmazione didattica. Anche qui le indicazioni teoriche, spesso rimangono inapplicate; si fa orientamento solo al termine del ciclo e per lo più con incontri informativi, sulle possibilità scolastiche e incontri di collegamento e confronto con la realtà sociale locale. Spesso, poi, questi incontri vengono solo proposti agli allievi e alle loro famiglie e, nei casi di maggior disinteresse, proposti nelle ore pomeridiane, quando non intralciano la normale programmazione didattica. E’ evidente come, nonostante la scuola media inferiore sia soprattutto scuola orientativa, in realtà i momenti di orientamento scolastico professionale vengono intesi, dai presidi meno sensibili e dai loro insegnanti, come perdite di tempo ed inutili intralci al normale svolgimento delle lezioni. Da rifare è la normativa, ma non basta; ogni intervento di rinnovo normativo va accompagnato da un momento di formazione dei docenti e dei responsabili scolastici, altrimenti, al momento di rinnovo normativo, non si può accompagnare un reale rinnovo delle istituzioni scolastiche. L’indolenza e il disimpegno nell’applicazione della norma hanno di fatto limitato la portata di molti interventi già proposti.

La sensibilità mostrata rispetto al problema della dispersione scolastica

e della difficoltà, che un numero crescente di giovani manifesta nei confronti delle istituzioni scolastiche, ha bisogno di concretizzarsi attraverso iniziative rivolte agli insegnanti, per favorirne la sensibilizzazione al problema.

Che la scuola media inferiore debba essere scuola orientativa, è stato ribadito dal DPR 6 febbraio 1979 n. 50 e D. M. 9 febbraio 1979, ma è evidente che il momento della scelta deve essere posticipato. A quattordici anni un giovane è incapace di organizzare tutte le informazioni ricevute per costituirsi un progetto di vita. Sappiamo che la costruzione del progetto può solo essere successiva, il giovane ha bisogno di informazione, ma anche di formazione e maturazione. La formazione è legata anche alla possibilità di operare scelte; anche all' interno di un sistema scolastico, sappiamo che ora le scelte vengono di fatto a realizzarsi precocemente, senza, però dare al giovane i mezzi informativi che gli sarebbero necessari.

Con la C.M. del 6 agosto 1971 n.248, si riconosce alla scuola la funzione primaria di agente orientativo e si evidenzia che, nella quotidiana opera educativa, si realizza il momento dell' orientamento del giovane; inoltre viene presa in considerazione la presenza del consigliere scolastico, che dovrebbe operare in ogni istituto. L' art. 12 del DPR 31 maggio 1974, n. 416, relativo alle funzioni di programmazione dei distretti scolastici, afferma il carattere scolastico del primo orientamento del giovane. Rileva, però, il Broccolini che "tra le materie trasferite alle Regioni dal DPR 24 luglio 1977, n. 616, è escluso l' orientamento scolastico".⁶⁹

Se a livello organizzativo i distretti da tempo operano, è vero che tale opera non realizza un collegamento fruttuoso tra i vari segmenti scolastici. Poco si conosce delle realtà dei percorsi formativi, precedenti e successivi, molto di quel che si comunica agli allievi è rappresentato di fatto da preconetti.

§ 11. C' È BISOGNO DI ORIENTAMENTO?

11.1. - La domanda pare che abbia come risposta un ovvio sì. Ma cosa intendiamo di fatto con bisogno di orientamento? C' è realmente questo bisogno? Come nasce, come favorirlo?

La richiesta di orientamento da parte dei ragazzi è evidente; partendo dall' identikit del giovane di oggi si nota un vistoso disinteresse per il passato. Concentrato sul presente, ha difficoltà a proiettarsi e vedersi in un

futuro alquanto nebuloso, che lo spaventa per la sua complessità, per la difficoltà di capire quale sarà il proprio ruolo.

D' altra parte la famiglia è ancora per il ragazzo italiano medio un punto di riferimento essenziale; in genere i giovani ammettono di non avere difficoltà di rapporti all' interno del nucleo familiare; ciò nonostante è il gruppo dei pari quello in cui identificarsi, quello in cui si vivono concreti momenti di comunicazione.

11.2. - Inoltre il giovane di oggi è spinto nelle sue scelte dal tutto subito. L' *hic et nunc* è l' imperativo che muove e guida la vita dei nostri giovani. Tanti di loro, nella ricca provincia del Nord, allettati da guadagni immediati, abbandonano gli studi precocemente. Ciò è visto con preoccupazione, poiché, si viene a creare un insolito processo di dequalificazione del materiale umano. Nel tempo le risorse umane, in zone ad alta industrializzazione, risulteranno inadeguate alla richiesta del mondo produttivo.

11.3. - Il ragazzo di oggi si dibatte tra l' aspirazione a fare da sé e la voglia di chiedere aiuto, che si manifesta anche nel ritardo con cui abbandona la casa paterna. Tendenzialmente disinvolto e apparentemente spavaldo vede il suo futuro nebuloso. Teme di giungere impreparato all' appuntamento con il mondo del lavoro e di essere inadeguato alla vita di adulto che lo aspetta. Predisposto ad una rapida digestione di tutto ciò che conosce e con cui prende contatto, spesso si pone davanti al momento della scelta con spavalderia e superficialità che gli impediscono di operare una seria riflessione sul progetto di vita. Progetto che, spesso, non conosce affatto o che è appena accennato come ipotesi remota. La difficoltà ad operare in termini orientativi con tali soggetti sta in un primo momento nel creare situazioni disorientanti e, poi, nel suscitare interesse e curiosità attorno alle tematiche della scelta. Le domande devono essere evocate, promosse dall' operatore e non guidate. L' errore più frequente che si compie con tali giovani consiste nel guidarli per mano. Docilmente si fanno portare come pesanti fardelli, ma poi -come passivamente avevano subito il percorso forzato a cui erano stati sottoposti, senza opporsi più di tanto- ci abbandonano, realizzando scelte accidentali, che poco o nulla risentono degli interventi. E' evidente con quale difficoltà i nostri ragazzi affrontino la scelta a quattordici anni. E' nell' adolescenza che il giovane comincia a prendere coscienza di sé "La capacità di autovalutarsi, essendo ancorata alla capacità di ragionare su di sé in maniera astratta, si manifesta per la prima volta nel periodo adolescenziale, soltanto quando, cioè, si è raggiun-

to lo stadio dell' intelligenza operativa formale, cui è indissolubilmente legato il pensiero simbolico astratto. Questo processo maturativo è comunque catalizzato dalle stimolazioni e dalle occasioni di esperienza offerte dall' ambiente in cui è inserito l' adolescente .”⁷⁰

A questa età il ragazzo sta solo provando le sue forze e lo può fare anche in relazione alle esperienze che ha vissuto, al bagaglio informativo e formativo che lo accompagna. Molti di loro giungono confusamente, spesso inconsapevolmente, a formulare una scelta che, quasi sempre, viene guidata da un sistema ad esclusione, dove di fatto, più che scegliere si procede per eliminazione: quello che rimane è la “nostra scelta”.

Le molteplici possibilità che si aprono al giovane creano in lui disorientamento, che si rafforza anche a causa di un sistema di orientamento che, ancora oggi, permane nella scuola media inferiore, quasi sempre di tipo informativo e separato dalla normale programmazione didattica.

E' evidente l' interesse che gli allievi manifestano nei confronti della scuola.” Vi è dunque un patrimonio di aspettative nei confronti della scuola su cui è possibile far leva per stimolare la motivazione ad apprendere.”⁷¹

Gli allievi giungono per lo più fortemente motivati di fronte a questa nuova realtà che è la scuola media superiore, accompagnati da un bagaglio di aspettative , di attese, timori. Va detto che da risultati di indagini, ma anche dalle risposte del tab-test è possibile evidenziare che, all' interesse mostrato verso lo studio, non fa riscontro una corrispondente soddisfazione in relazione ai risultati “solo il 27% dei ragazzi delle medie e il 23 % degli studenti delle superiori”⁷² si ritengono soddisfatti.

Tale insoddisfazione percorre in modo differenziato gli Istituti superiori. Alla domanda 2.4 del tab-test, che fa espressamente riferimento alla volontà di cambiare o meno la propria situazione scolastica, i giovani degli Istituti di Pesaro si sono espressi con un forte grado di differenziazione. I più insoddisfatti appaiono gli allievi del Liceo linguistico, che hanno manifestato soddisfazione nel 26, 9% dei testati; con valori abbastanza vicini si pongono gli allievi del Liceo scientifico e dell' Istituto d' Arte, che manifestano rispettivamente soddisfazione nel 36, 3% e nel 37, 5% degli intervistati. Si registra il maggior grado di soddisfazione nei giovani che frequentano l' Istituto tecnico agrario e il Liceo classico.

Il sistema scolastico ha sicuramente le sue colpe: fino al momento della laurea o del diploma il giovane viene cullato in un limbo protetto senza avere mai preso contatti fattivi con il mondo del lavoro. Come potrà

prendere il suo posto nella società? Perché uscire da questo mondo protetto? La famiglia italiana contribuisce, in questo senso, a rafforzare la sensazione di inadeguatezza.

I giovani italiani, infatti, rispetto ai loro pari della comunità, sono quelli che avvertono con maggior difficoltà il distacco dalla famiglia, luogo di contrasti, ma anche culla in cui si sentono protetti. Lo stesso atteggiamento psicologico, nei confronti degli alunni, da parte degli insegnanti, è estremamente pericoloso.

Quanti di loro non si sentono ministri di qualche setta religiosa più che educatori, quanti missionari votati al sacrificio perdendo, così, di vista la funzione formativa ed educativa di dirigere i giovani alla maturazione e alla formazione del sé? “

Quel che occorre è trasformare le frustrazione in problemi e studiare i problemi per individuare soluzioni. In ambito italiano ci troviamo in una fase di acuta riflessione critica, numerosi sono i contributi nei settori della formazione in sé e per sé e della formazione in servizio, anche se dobbiamo riconoscere che riescono ad incidere tuttora molto debolmente sulla pratica operativa”.⁷³

11.4. - L' esigenza di orientamento si avverte anche all' interno dei percorsi della scuola media secondaria superiore, poiché, se è vero che le richieste del mondo della produzione si fanno più martellanti ed è più pressante la richiesta di manodopera qualificata, è anche vero che i percorsi formativi convenzionali evidenziano la difficoltà di stare al passo con una tecnologia che galoppa a ritmi elevatissimi.

La necessità di fornire una maggiore valenza formativa ai percorsi scolastici è anche legata alla necessità di una riqualificazione del personale docente, che deve abbandonare uno sterile accademismo, per dare impatto formativo all' impostazione dello studio delle varie discipline in un' ottica orientativa, anche in relazione alle richieste dell' UE, in cui siamo, e vogliamo inserirci a pieno titolo.

La tendenza legislativa a ritardare il momento della scelta è, pertanto, giustificata anche in relazione al bisogno di fornire al giovane una formazione adeguata ad una società che si evolve con rapidità e ha bisogno di personale competente; la manodopera non esiste più, esistono “menti d' opera” che sono chiamate ad una professionalità che esalti la flessibilità.

11.5. - Ha senso orientare all' interno di un progetto che scelga, quale filo conduttore, la vita dell' individuo. Orientamento scolastico non solo ma,

anche, orientamento professionale, con la partecipazione al progetto di più soggetti. Orientamento, quindi, come guida all'evoluzione del giovane, alla conoscenza di sé, delle proprie aspirazioni, delle proprie propensioni. Orientamento che lo guiderà alla scelta. In una società dove la scelta va proposta e riproposta, come momento cruciale in tutte le attività.

C'è, quindi, effettivamente bisogno di orientamento, anzi, se è possibile, ce n'è bisogno in più ampia misura, ma abbiamo necessità di operare in un sistema policentrico, coordinato, maggiormente programmato, in cui non trovi asilo il negativo accavallamento delle competenze. E', quindi, necessario provvedere ad una razionalizzazione degli interventi e delle risorse umane.

Pensiamo, infine, alla preparazione universitaria degli insegnanti: nelle nostre Università non esiste una specifica preparazione pedagogico-didattica-deontologica, non si diversifica mai la preparazione che porterà al ricercatore rispetto a quella che formerà il docente o il professionista, come se tali competenze potessero essere conseguite solo in corso d'opera. E' vero che l'esperienza nel settore è vitale, ma quante esperienze negative si potrebbero risparmiare agli allievi.

Bisognerà perciò formare gli insegnanti già dall'Università preparandoli al mondo del lavoro, con una preparazione meno teorica, più coordinata, calata nella realtà produttiva.⁷⁴

11. bis. - IL GIOVANE E LA CONOSCENZA DI SÉ

L'orientamento è un momento di riscoperta di identità; il ragazzo, spesso disorientato, sciupa le sue potenzialità vivendo, non in prospettiva, ma totalmente affondato in un presente, che gli impedisce di chiarire le aspettative, le aspirazioni e di individuare le potenzialità. Non c'è orientamento senza presa di coscienza, riscoperta o scoperta della propria identità. La società attuale propone ai ragazzi vari e confusi modelli, la famiglia i suoi, così pure la scuola, i partiti, il gruppo dei pari propongono modelli tra loro spesso contrastanti. In questo magma globale il giovane ha bisogno di individuare una direzione che gli sia propria, riappropriarsi di sé come persona, intesa come globalità dell'individuo, in rapporto con se stesso e con gli altri. Va, comunque, anche detto che una società complessa, in continua evoluzione, come la nostra, influenza in senso dinamico l'evoluzione dell'individuo. Si va verso un allungamento dei momenti di

transizione, legato anche alla difficoltà nel reperire posti di lavoro, e ad un allungamento e proseguimento del momento formativo, che tende a prolungarsi anche in relazione alla attività lavorativa e alla formazione in corso d'opera ormai divenuta indispensabile.^{75 76 77}

Il giovane, peraltro, avverte con forza il senso di appartenenza ad un gruppo. Il conformismo è tipico dell'età adolescenziale. Se il ragazzo avverte una nota stonata tra il suo modo di percepirsi e quello con cui pensa di essere compreso dal gruppo, avrà problemi vistosi di inserimento e difficilmente comunicherà con efficacia, sia con i pari, sia con gli adulti. Ridurre i momenti di emulazione all'interno dei percorsi formativi e viceversa, promuovere i momenti di collaborazione e comunicazione tra i componenti della classe sarà un intervento prezioso al fine di recuperare e rafforzare l'idea di un io sociale.

Se momenti di emulazione vanno previsti, saranno momenti di autoemulazione attraverso i quali il giovane sarà, semmai, spinto a superarsi, creando le condizioni per cui i limiti, una volta riconosciuti, non siano considerati insormontabili, ma ostacoli comunque superabili o al limite aggirabili.

Un intervento educativo efficace farà comprendere al giovane che gli ostacoli possono essere affrontati secondo ottiche diverse dalle abituali. R. Bandler e J. Grinder⁷⁸, i fondatori della programmazione neurolinguistica, affermano che, quando il nostro normale modo di procedere non funziona, è evidente che quello è il momento di cambiare, è inutile perseguire con atteggiamenti infruttuosi, ciò che si può fare è guardare le cose da un altro punto di vista e modificare di conseguenza il comportamento abituale. Ciò che, spesso, percepiamo come il nostro più grande limite può essere in alcune circostanze, se opportunamente valutato, un inaspettato momento di risorsa e una insolita capacità da utilizzare quando ci troviamo in circostanze nuove o in situazioni imprevedute. L'imprevisto, peraltro, è un momento educativo, rilevante per mettere in moto nuovi approcci di fronte a situazioni problematiche, vere o simulate.

Orientare il giovane vuol dire anche insegnargli a muoversi in un sé interno, fatto di risorse e di limiti, con cui si può e si deve convivere gioiosamente, usando tutti i mezzi (risorse o limiti), come possibilità di assumere nuovi e vari atteggiamenti o comportamenti a seconda delle necessità, abituando il giovane ad assumere comportamenti flessibili, in ambito professionale, sociale, personale.⁷⁹

L' aiuto al giovane, che vive in una società e una famiglia iper protettive, si realizzerà attraverso la promozione della responsabilità individuale, favorendo un' autoprogrammazione, rafforzando il progetto di vita, sensibilizzando la definizione del proprio progetto, accreditando e consolidando nel ragazzo il potere di autoeducazione. Si può, senz' altro, rispondere con la solita frase: belle parole e poi? Di fatto la collaborazione all' interno del gruppo classe, l' autoemulazione, il risveglio delle curiosità intellettuali, attraverso interventi educativi meno espliciti, la cooperazione, la problematicità guidata dall' insegnante, saranno un buon punto di partenza per un nuovo dialogo educativo.

Se riusciamo a innescare e promuovere atteggiamenti flessibili, variabili, all' interno di un sistema protetto, quale è quello scolastico, il giovane riuscirà a riproporli anche nel lavoro.

Il dato vocazionale che sta alla base delle dinamiche orientative, presenta rilevanza differente se consideriamo il problema orientamento a partire da sistemi ideali differenti. Infatti nell' ambito dell' "endoponia" il lavoro è visto come fonte di gratificazione e come opportunità di realizzare il sé, quindi l' orientamento è volto in particolar modo ad individuare attività professionali adeguate alle esigenze del giovane e funzionali alle sue propensioni naturali.

In un sistema esoponico, la soddisfazione dell' esigenza lavorativa va ricercata all' interno di un' ottica globale di soddisfacimento di bisogni. La futura professione è vista come qualcosa di estraneo al dato vocazionale, che è soddisfatto in altro modo. Siamo concettualmente più vicini alla visione endoponica in quanto ci propone un quadro globale, in cui tutte le sfaccettature dell' individuo fanno parte di un sistema univoco, progettuale, basato sulle inclinazioni e sulle aspettative del ragazzo.

§ 12. QUALE ORIENTAMENTO PER LA TRANSIZIONE?

12.1. - La transizione, il momento di passaggio dalla scuola al lavoro, è senz' altro una fase delicata nella vita dei ragazzi. Il giovane si trova di fronte ad una realtà e ad un mondo che non conosce e che non è pronto a fronteggiare. E' evidente che, sostenere il giovane nella transizione, sarà uno dei compiti che l' orientamento si deve porre come prioritario; "quando nel corso del 1976 veniva per la prima volta formulata l' idea della

transizione ci si riferiva essenzialmente alle fasce deboli della popolazione giovanile, per le quali si pensava alla realizzazione di percorsi guidati di inserimento nella vita attiva e di lavoro”.⁸⁰

Ora non è possibile rivolgersi unicamente a ragazzi in difficoltà o con prospettive ridotte; il radicale cambiamento dell’ economia, la crescente disoccupazione, fa ritenere indispensabile interventi di sostegno per tutti i giovani in fase di transizione. La formazione e l’ orientamento, in questo momento, sono essenziali per realizzare un proficuo e duraturo inserimento del giovane nel mondo del lavoro. Se il giovane è informato, conosce le realtà, sarà in grado di adeguarsi e partecipare al processo produttivo con partecipazione e coinvolgimento.

Il giovane non deve subire l’ emarginazione del mondo adulto, in cui non si sente pienamente inserito e di cui non comprende bene le tematiche, i tempi e i valori.

In tal senso molte iniziative vengono promosse: le direttive CEE sulla ‘discriminazione positiva’ dei giovani si muovono nel senso di integrare l’ esperienza formativa istituzionale con iniziative di primo approccio al lavoro, attraverso interventi di formazione professionale.

12.2. - Anche l’ introduzione di crediti formativi personali, da “spendere nell’ itinerario di transizione tra scuola e lavoro”, sarà un passo rilevante verso la realizzazione di un efficace momento di orientamento nella transizione. Il giovane verrebbe introdotto nel mondo del lavoro gradatamente, l’ impatto non sarebbe così violento come lo è ora, tutto si realizzerebbe in modo progressivo attraverso una fase in cui il giovane comincia a comprendere questo mondo che gli è estraneo, in esso trova integrazione evitando il pregiudizio, che viene trasmesso dai genitori, dalla famiglia, dai compagni, dai mass media.

La Confindustria, in più occasioni, ha manifestato l’ interesse di favorire l’ inserimento dei giovani nel mondo del lavoro, attraverso la realizzazione di progetti volti a migliorare la formazione del giovane e rafforzarne la professionalità. I protocolli di intesa tra Ministero del Pubblica Istruzione e Confindustria pongono le basi di una fattiva collaborazione e propongono l’ integrazione di percorsi formativi attraverso anche ipotesi di collaborazione tra il mondo del lavoro e la scuola, capaci di trovare applicazione nella realizzazione di sportelli orientamento, con l’ introduzione di esperienze scuola-lavoro e stage aziendali.

All’ art.3 del protocollo di intesa del 18 luglio 1990 vengono individuate

le azioni prioritarie e, tra queste, è posto al primo punto l' orientamento.

Al secondo posto è vista, come urgente, la necessità di modificare i percorsi formativi, soprattutto con riferimento a quelli tecnico-professionali, che, più da vicino e più strettamente, risentono del distacco tra la preparazione scolastica e le richieste di un mercato in evoluzione. E' proprio su questo terreno che si può vincere la battaglia della formazione: formare con la collaborazione di più soggetti.

All' ottavo punto è posta la qualità del servizio scolastico; se si opera in un clima di collaborazione, va da sé la realizzazione dell' innalzamento della qualità della scuola. "L' orientamento e lo stage sono ritenute essenziali alla realizzazione di tali impegni" (Protocollo d' intesa tra Ministero della P.I. e la Confindustria 18 luglio 1990).

Un primo intervento è necessario già dalla scuola dell' obbligo, per favorire il superamento di vincoli e pregiudizi precostituiti che accompagnano l' idea che il ragazzo si sta facendo del lavoro.

Sono operativi molti progetti e stanno producendo effetti positivi, ciò nonostante la difficoltà nel realizzare momenti di collaborazione, persiste. Nella Provincia di Pesaro-Urbino sono operativi momenti di collaborazione tra Confindustria e Scuola, che raggiungeranno gli obiettivi nei prossimi anni, ma la effettiva disponibilità a collaborare è un punto di partenza positivo per procedere su tale strada, anche nel superamento di precedenti prese di distanza preconcrete.

In questa prospettiva "Lo stesso concetto di orientamento viene così a modificarsi, proponendosi come itinerario di convergenza fra differenti soggetti formativi, al fine di portare il singolo a costruirsi un esito congruente di inserimento sociale e professionale".⁸¹

L' epoca in cui viviamo è caratterizzata dal recupero della risorsa umana all' interno del processo tecnologico in una continua evoluzione. L' industria si è resa conto che l' elemento veramente innovativo, che può portare stimoli nuovi e nuove opportunità, è la valorizzazione delle risorse umane e la cooperazione degli individui ad un progetto comune concordato. Da qui il ribaltamento di logiche preesistenti, legate alla specializzazione esasperata del personale, la propensione a favorire la flessibilità. Il raggiungimento di tale obiettivo è legato alle capacità del singolo ma anche ad una flessibilità acquisita nell' esperienza scolastica e nella formazione professionale, che deve accompagnare tutto il percorso dell' individuo. Altro momento che, spesso, la scuola non è in grado di valorizzare

adeguatamente, è la collaborazione. Talora, all' interno delle mura scolastiche, si vive in un clima di competizione, in cui l' uno deve prevalere sugli altri; favorire, nei percorsi didattici interventi di collaborazione e cooperazione a progetti comuni, anche di tipo lavorativo, sarà una buona preparazione per un approccio meno competitivo al lavoro.

§ 13. I MEDIA: TANTE POSSIBILITA' POCA OPERATIVITA'

13.1. - E' evidente come la società risenta della vistosa influenza dei media. Essi determinano le tendenze e le opinioni, sono fonte di informazione e, assai spesso, si prefigurano come spazi per posizioni politiche, culturali e settoriali. Va, tuttavia, considerato il ruolo che i media hanno nel creare opinione, solidarietà attorno ad un' idea, ad una tendenza, ad un' opinione. La televisione ha un enorme potenziale di penetrazione, di presa di contatto con un pubblico disparato, ed ha un grosso potere di influenza sull' evoluzione della società. Ha determinato evoluzione negli atteggiamenti, nelle opinioni ed è stata determinante anche nella individuazione di nuovi valori o nel creare disvalori. La responsabilità, dal punto di vista educativo, della televisione, attraverso i messaggi espliciti o nascosti che essa trasmette, è evidente. Pensiamo all' influenza che tanti film, di produzione americana, hanno avuto nel condizionamento del pensiero dei nostri giovani. Anche la televisione di intrattenimento trasmette messaggi, più o meno espliciti, che vengono percepiti come valori dai giovani, i quali non trovano, nella società attuale, riferimenti precisi nella famiglia o nelle istituzioni religiose; "se pensiamo alla forza di penetrazione che i media hanno esercitato ed esercitano nella società, constatiamo da una parte una loro incidenza nella vita della comunità in tutte le sue manifestazioni, dall' altra una forza propulsiva che incide sui processi di cambiamento in atto nel mondo del lavoro, di rapporti sociali, del costume, della cultura, delle comunicazioni... Si tratta di capire in che modo, in quale misura, e con quali finalità, i media possono rivestire un ruolo significativo all' interno del processo di apprendimento."⁸²

Ecco perché non si può e non si deve sottovalutare la funzione educativa dei media, in generale, e delle televisioni, in particolare. Il ricevere messaggi distorti o negativi, in relazione al mondo del lavoro e della scuola, può costituire un punto di partenza, su cui il giovane costruisce una idea deviata e negativa di queste realtà.⁸³ E' , inoltre, rilevante la possibilità di

trasmettere, attraverso questi mezzi, messaggi che favoriscano e promuovano l' inserimento del ragazzo nella società. Non va, peraltro, sottovalutata la enorme potenzialità che i mezzi di comunicazione e di massa hanno nella trasmissione e nella propagazione di informazioni. I mass media, che spesso hanno grandi responsabilità nella determinazione del disorientamento dei giovani, possono essere veicoli efficaci di messaggi positivi, formativi o più semplicemente informativi. "Attraverso i sistemi simbolici che essi veicolano, i media culturali contribuiscono ad attivare specifici modelli di abilità che si differenziano in relazione ai media entro cui si sono attivate.

Secondo Brumen ed Olson, si può imparare attraverso tre forme di esperienza sia diretta che mediata, agendo, osservando, utilizzando sistemi simbolici".⁸⁴

13.2. - L' uso del computer ha creato nuove e più ampie possibilità di integrazione e valorizzazione nel mondo del lavoro e nell' educazione e formazione scolastica. "Ogni innovazione tecnologica di grande portata storica ha suscitato reazioni opposte nell' ambito degli ambienti legati all' istruzione. Da una parte ha alimentato aspettative eccessive come se il nuovo media tecnologico fosse in grado da solo di risolvere tutti i problemi legati all' insegnamento di avere forza dirompente e propulsiva da generare cambiamento. Dall' altra parte ha generato perplessità o, addirittura, atteggiamenti di rifiuto, motivati dal timore che i nuovi media tecnologici snaturassero le conquiste acquisite dalla tradizione storico culturale diffusa."⁸⁵

Abbiamo, comunque, constatato come l' uso funzionale dei media, può fornire un contributo efficace nel processo di formazione che la scuola vuole realizzare. Pensiamo ai sistemi simbolici, ma possiamo anche considerare quegli efficaci mezzi didattici, ancora scarsamente adottati, che potrebbero trovare spazio e originare interventi di sostegno alle consuete attività didattiche e di orientamento: 'gli ipertesti' . Investire nelle nuove tecnologie e non subirle come pesanti fardelli, rientra nelle funzioni di aggiornamento che periodicamente sono previste per l' attività dell' insegnante.

Il computer può, quindi, avere positivi effetti sul sistema educativo, sia per l' aggiornamento dei docenti, sia per la sua attività didattica, così che non vi siano tensioni "alla richiesta di nuove e particolari abilità indispensabili al discente per adattarsi al cambiamento e gestire le complessità dei sistemi con cui è destinato ad interagire, all' impatto che i nuovi media

avranno con quelli tradizionali come il libro alla stessa organizzazione logistica degli ambienti in cui si trasmette cultura”.⁸⁶ Va ancora evidenziata la validità, per la realizzazione di un efficace sistema di riorientamento, di valorizzare i sistemi telematici per la comunicazione di dati in tempi reali a cui il giovane si possa rivolgere per raccogliere informazioni sulle offerte di lavoro, sulle possibilità di corsi universitari o post diploma, o di corsi brevi di laurea o anche dati relativi a pari opportunità all’ interno dei paesi Ocse. La realizzazione di tali centri di comunicazione può senz’ altro favorire l’ innovazione nelle tecniche didattiche, attraverso il loro inserimento, sia come consultazione individuale sia per consultazione di gruppo.

Siamo ancora all’ inizio di un percorso assai lungo che già si prefigura tortuoso, per le enormi difficoltà burocratiche e gli ostacoli creati dalla consuetudine, ma che può portare ad un efficace sostegno all’ attuale sistema scolastico.

§ 14. FORMAZIONE PROFESSIONALE DEL GIOVANE E SUO INSERIMENTO NEL MONDO DEL LAVORO.

E’ evidente che offrire il solo dato vocazionale, cioè l’ esame delle attitudini, per orientare il giovane ad un inserimento soddisfacente nella società, è estremamente limitante.

Bisogna fornirgli mezzi, competenze diversificate per favorire l’ approccio, la comprensione di un mondo, quello del lavoro, che ancora dispone di possibilità di inserimento per quei giovani che abbiano competenze, siano disposti ad adattarsi ad un lavoro flessibile, probabilmente diverso da quello che si aspettavano, e che siano disposti ad assumere nuove competenze in corso d’ opera .

14.1 - L’ autoimprenditoria giovanile, soprattutto nei settori in evoluzione, nelle professioni emergenti, è senz’ altro un modo nuovo di prendere contatto con il mondo del lavoro. La normativa tuttora in vigore, crea condizioni favorevoli per la realizzazione, almeno teorica, di imprese costruite dai giovani. Il piano normativo trova operatività reale soprattutto nel settore terziario, dei servizi, dove i beni strumentali sono di minore entità. “Per i giovani, ancora alle prese con lo studio, il part-time ed altre forme di lavoro flessibile rappresentano una occasione di conoscere il mondo del lavoro con le sue dinamiche e problematiche assai diverse da quelle accademiche”.⁸⁷

L' inserimento di ogni forma di lavoro flessibile, favorisce nel ragazzo la comprensione delle possibilità che anche ora, pur in forma diversa, il mondo produttivo gli offre.^{88 89 90}

14.2 - Nell' ottica di inserimento nel mondo del lavoro non è rilevante tanto la somministrazione di contenuti che, spesso, si fanno obsoleti con grande rapidità, né lo è lo studio di tecnologie avanzate che, in ogni caso, tendono ad essere spesso superate rapidamente, ma è importante che la scuola contribuisca a promuovere la crescita dell' individuo.

Per il giovane che affronta il lavoro sarà un bagaglio rilevante l' aver acquisito capacità di gestione della variabilità, intesa come capacità a cambiare in base a condizioni ambientali variabili, nonché capacità di relazionarsi in modo corretto con gli altri, interagendo proficuamente.

Gli interventi formativi più avanzati individuano percorsi differenziati, per le varie figure professionali, prevedendo una alternanza continua tra moduli in cui si privilegia l' aspetto teorico e moduli di applicazione pratica in cui, però, non si inserisce l' adulto in formazione all' interno del ciclo produttivo⁹¹ così come già avviene a Melfi negli impianti Fiat in un approccio in cui si esalta il lavorare in gruppo per acquisire i contenuti base necessari per una adeguata formazione della figura professionale.

Mancano, a livello ministeriale, delle iniziative efficaci ed innovative rivolte alla formazione professionale. Le regioni con i corsi di formazione professionale, non forniscono un servizio di qualità adeguato alle esigenze della produzione, i finanziamenti in materia sono comunque da tempo piuttosto modesti, “mentre sarebbe auspicabile che almeno i fondi comunitari fossero utilizzati a questo scopo, magari facilitando la nascita di strutture consortili di imprese con impianti e organizzazioni adeguati”.⁹²

Tra le proposte formative più interessanti c' è quella di Confindustria, che prevede la costituzione di una rete di strutture formative, che operino in effettivo collegamento con il mondo produttivo, al fine di integrare nel sistema industriale, un po' come avviene nel sistema duale tedesco, il momento formativo e quello dell' inserimento occupazionale.

I giovani hanno bisogno di informazioni per farsi un quadro delle possibili strade percorribili, circa le nuove professioni, che oggi sono ancora poco presenti sul mercato con bassi valori percentuali di addetti, ma che si prevede in aumento nei prossimi anni, e che, comunque, peseranno a livello di crescita economica del nostro paese nell' immediato futuro. Le professioni emergenti troveranno un mercato significativo nel prossimo

futuro, così pure le professioni tradizionali subiranno continui cambiamenti ed adattamenti alle condizioni variabili del mercato e alle richieste. La contrazione di manodopera industriale, a seguito della deindustrializzazione ha prodotto false convinzioni; attualmente molti ritengono che non ci sia domanda sul mercato di manodopera qualificata; anche nella nostra zona, come altrove, la manodopera altamente qualificata trova, invece, ampi spazi di impiego.

Molti economisti ed esperti del lavoro ritengono che il futuro sia nell'informazione e in un sistema organizzato di servizi.

Si ritiene che in futuro la merce più apprezzata potrà essere l'informazione, per il fiorire di reti telematiche e l'espandersi di quei mestieri, come il *network provider*, il fornitore di servizi in rete, che si occuperà fondamentalmente di cercare e acquisire notizie.

E' evidente come la scuola non possa chiamarsi fuori e debba coinvolgersi e adattare metodologia, tematiche, concetti, alle esigenze di un mercato sempre più esigente.

Ancora oggi, purtroppo, la scuola è considerata "banca del sapere", un sapere volutamente separato dal suo uso strumentale, come se la sua applicabilità lo rendesse volgare.

§ 15. LA RIAPPROPRIAZIONE DEI RUOLI : ESPERIENZA SCUOLA LAVORO IN UN' OTTICA FORMATIVA

15.1. - Già si è rilevata la separatezza tra sistema di formazione professionale e sistema di formazione scolastico, quasi che la formazione scolastica potesse prescindere dal definire quella che sarà la formazione del futuro lavoratore, quasi che fosse ancora possibile realizzare una separazione e uno scollamento tra formazione globale dell'individuo e applicazione di dati formativi acquisiti all'interno della professione. Il nostro sistema scolastico vive ancora di questa incapacità ad affrontare compiutamente e con risultati apprezzabili, tale dicotomia.

Attualmente si ritiene che la formazione riguardi esclusivamente quella professionale e che debba essere relegata a porzioni di fasce giovanili in difficoltà o non completamente inserite nel sistema scolastico: i drop-out.

La formazione, del resto, si rivolge quasi esclusivamente a tre categorie di giovani "che rappresentano altrettante provenienze scolastiche: i drop-out della scuola dell'obbligo, .. i licenziati della scuola media inferiore che

scelgono di non proseguire gli studi nella scuola secondaria. i drop-out della scuola secondaria".⁹³ mentre per gli altri, che permangono all' interno del circuito scolastico non viene proposto alcun percorso, che in qualche modo, apporti formazione professionale. La formazione professionale è quindi rimandata al termine degli studi universitari e non inserita quale momento vitale per il raggiungimento dell' obiettivo che è quello di contribuire a determinare la personalità del giovane, formarlo in modo che sia in grado di affrontare situazioni nuove, traumatiche, problematiche, complesse, che ne costelleranno il cammino professionale e di individuo, in funzione dei bisogni individuali.

15.2. - Pensare, come spesso è accaduto alla formazione come ad un momento di addestramento⁹⁴, non è più possibile e, ugualmente inadeguato alle esigenze attuali di formazione, è l' intervento di ridurre il momento di formazione scolastica al solo dato conoscitivo. Dare ai giovani un bagaglio culturale risulta essere riduttivo rispetto alle effettive esigenze della società e dell' individuo che in essa cerca un suo posto.

Affinchè il momento di formazione professionale non sia legato ad una stretta minoranza di emarginati scolastici e non resti divaricato da un più ampio discorso di formazione globale, è necessario un ripensamento di tutto il sistema di formazione, così come oggi è posto in essere, interpretato a livello centrale, e realizzato localmente.

15.3. -In tal senso, proprio per evitare una ulteriore divaricazione, così che i giovani in difficoltà si allontanino dalle istituzioni scolastiche, sarà fondamentale affrontare compiutamente il problema dell' allungamento dell' obbligo scolastico. Non possiamo permetterci quello che è successo in alcuni paesi europei; nei quali l' innalzamento istituzionale dell' obbligo scolastico non ha, di fatto, allungato il percorso scolastico di tutti i giovani, ma solo di quelli motivati; gli altri, in difficoltà, spesso abbandonano ugualmente gli studi e il loro inserimento non è per nulla realizzato. Se quindi si prospetta un allungamento dell' obbligo e si pensa di portare la durata minima degli studi a dieci anni, è positivo e corretto prevedere percorsi scolastici in cui l' approccio disciplinare perda l' attuale propensione alla teorizzazione speculativa, prospettando l' uso della sperimentazione e della applicazione, non solo negli Istituti ad indirizzo tecnico-professionale ma, anche, negli Istituti in cui vengono attualmente preparati i nostri futuri dirigenti aziendali e, più in generale, la nostra classe dirigente.

La possibilità di introdurre, nei normali programmi di formazione scolastica, degli itinerari all' interno del mondo del lavoro, non solo ci consente di liberare il giovane da preconcetti sulla realtà del lavoro, così come gli giungono dall' ambiente familiare o dai media, ma indurlo a farsi una idea di prima mano, maturata all' interno di una reale esperienza, senza relegare e rimandare tale decisione al termine degli studi. I percorsi universitari si stanno parzialmente adeguando a tali esigenze e, in questo senso, è prevista ed è auspicabile un' accelerazione nella direzione di una reale presa di contatto e collaborazione tra la scuola e il mondo produttivo.

“La formazione, oggi, deve superare le tradizionali definizioni: essa deve essere intesa come “sistema di apprendimento allargato finalizzato all' accumulo di know how di qualsiasi specie, tramite ogni tipo di meccanismo che permetta la crescita della conoscenza”...“Inoltre la formazione non deve essere intesa come occasione di adattamento alle nuove esigenze, ai nuovi ritmi sociali, in un contesto di competizione e trasformazione, ma piuttosto come condizione per lo sviluppo, per quell' autonomia creativa resa necessaria dalla sfida delle tecnologie, della complessità del mutare dei valori”.⁹⁵

5.4. - Indispensabile, in tali scenari, è realizzare una collaborazione tra i vari attori del sistema della formazione. L' obiettivo formazione deve superare le contingenze della formazione al lavoro, per rivolgersi ad orizzonti più ampi di orientamento del giovane. In tal senso la scuola può trovare uno spazio rilevante, sia nella revisione dei curricula, intendendoli come espressioni disciplinari meno rigide e più articolate, sia nella realizzazione del biennio iniziale della scuola media superiore, inteso come biennio di orientamento in cui il sistema scolastico, più che funzionale all' apprendimento cognitivo di discipline, si occupi di orientare il giovane a formarsi, a definire meglio gli aspetti della propria personalità, creando sollecitazioni perché egli arrivi, coscientemente e consapevolmente, all' autodefinizione dei propri obiettivi.

Tutto ciò non può essere creato, però, a discapito della preparazione culturale del giovane, non è assolutamente possibile fornire competenze professionali senza presupporre capacità di analisi, di sintesi, di astrazione, di concettualizzazione, che solo la formazione legata alla disciplinarietà dei saperi può fornire. “Il ‘bagaglio culturale’ acquisito nella formazione scolastica si rivela perciò un vero e proprio ‘capitale’ da investire gradualmente e incrementare nel lungo e permanente processo di acquisi-

zione di una professionalità matura”.⁹⁶ E’ da tempo che si profila la necessità di modificare tali schemi, ma ci appare ancora lontana la realizzazione di interventi concreti in tal senso. Si prefigura l’ auspicato collegamento didattico-organizzativo, ma si è ben lontani dal realizzarlo.

15.5. - Così pure è vero che, anche se si profilano iniziative positive di collaborazione orizzontali tra enti o istituzioni legate alla formazione, è, altresì, vero che l’ attuazione di questo raccordo orizzontale è ben lungi dal realizzarsi, per mancanza di univocità negli obiettivi, per scarso coordinamento dei progetti, per mancanza di chiarezza non solo a livello normativo, ma anche su quali operatori e con quali modalità si possa e debba operare in campo formativo. Anche dal punto di vista di una filosofia dell’ orientamento si è lontani dal trovare un strada comune da percorrere, come spesso accade in politica, anche in questo campo, ci si muove, talora, nella salvaguardia dei propri interessi contingenti, perdendo di vista la finalità ultima: la realizzazione di un sistema di formazione rivolto ai giovani ma anche ai meno giovani. Per colloquiare in maniera costruttiva con l’ utenza, è necessario operare questo rafforzamento del collegamento di vari tronconi scolastici. E’ evidente come la fase di transizione, che ci porta dalla scuola media inferiore a quella superiore è quella che determina il maggior numero di abbandoni scolastici; è necessario attuare una integrazione dei percorsi e un adattamento degli stessi alle nuove esigenze del mondo del lavoro. Integrazione della funzione operativo-didattica, valutativa, amministrativa non vuol in alcun modo produrre come risultato una riduzione del momento conoscitivo e del dato disciplinare. I contenuti permangono alla base del nostro sistema e da quelli si parte per procedere ad una formazione globale dell’ individuo.

Attualmente il sistema formativo italiano non ammette che rari momenti di coordinamento e integrazione tra mondo scolastico e mondo del lavoro. Già dai dati relativi al tab-test si evidenzia come l’ esperienza scuola-lavoro sia limitatamente diffusa e, in genere, si rivolga ad un esiguo gruppo di utenti. Nel comune di Pesaro non è prevista, in alcun modo, per gli alunni che frequentano i Licei, e si rivolge solo a quell’ utenza che frequenta Istituti tecnici, professionali, artistici. Cioè, ancora oggi, nonostante sul piano pedagogico si sia d’ accordo nell’ affermare che l’ esperienza lavorativa non deve, in ambito scolastico, essere finalizzata all’ acquisizione di tecniche ed attività operative, ma esprimere esclusivamente una presa di contatto informativa, si realizzano alcune attività rivolte a un inserimento

concreto nel mondo del lavoro e per lo più limitato a pochi soggetti. Se la scuola è pensata come istituzione rivolta a tutti e a tutti aperta, essa deve necessariamente prevedere un' articolazione all' interno della società con altri soggetti istituzionali, per realizzare concretamente quel progetto, che consenta a tutti di inserirsi all' interno dei percorsi scolastici ma, anche, di rimanerci trovando un percorso modulato sulle proprie esigenze.

15.6. - Tutto ciò non è pensabile senza una revisione delle forme di reclutamento degli insegnanti, una loro attiva formazione e un adeguamento dell' impostazione didattica che essi danno alle discipline. Onde evitare e ridurre i meccanismi di emarginazione e isolamento che accompagnano i percorsi scolastici di larga parte dei nostri giovani, che non trovano realizzazione e posto all' interno del sistema scolastico, si potrà procedere attraverso interventi differenziati, a più livelli sia sul piano delle infrastrutture, sia sul piano umano. Una revisione delle infrastrutture, in cui opera e si trova a formarsi il giovane, è indispensabile anche per un adeguamento tecnico e metodologico dell' impostazione della scuola italiana, attualmente troppo legata ad una idea superata della cultura con la C maiuscola. Aprire la scuola al mondo esterno non vuol dire altro che concretizzare una prima modalità operativa per prendere contatto, conoscere il mondo futuro.

Intervenire sul personale vuol dire attuare una visione collaborativa e associativa della funzione didattica, in cui l' insegnante non sia più interprete di un proprio modo di fare scuola ma, pur nel rispetto della libertà di insegnamento, si rivolga -attraverso la sua disciplina- al giovane, contribuendo a fargli acquisire una maggiore consapevolezza ed una più autentica formazione attraverso la sua professionalità, che non è soltanto frutto di accumulo di esperienza, ma sempre più risultato di una fusione tra formazione di base, cultura, specializzazione ed esperienza, -esperienza- che il giovane stesso può già maturare senza traumi nel corso della formazione scolastica, prevedendo percorsi in cui l' esperienza scuola-lavoro sia diffusa e realizzata in armonia e integrata nella programmazione didattica consueta. Attraverso lo sviluppo di capacità intellettuali, ma anche attraverso un rafforzamento delle capacità manuali, si rafforzerà la formazione globale dell' individuo non pensando all' inserimento nel mondo del lavoro come un involgarimento della funzione formativa del giovane. Uno studente, che ha ricevuto un' adeguata formazione, sarà in grado di auto-orientarsi, di costruire le basi per formarsi continuamente anche nella realizzazione del suo progetto professionale. E', inoltre,

auspicabile che si realizzi un rapporto agile e flessibile tra sistema produttivo e scuola.

15.7. - Occorre eliminare l' attuale dicotomia tra formazione generale e formazione tecnica. Si richiede maggior chiarezza e una definizione meno dogmatica dei ruoli: non è possibile che si occupi di formazione scolastica il Ministero della pubblica istruzione e, di formazione professionale, il Ministero del lavoro con normativa autonoma e con personale e strutture proprie e separate.

Tale frazionamento delle risorse umane e delle relative programmazioni spesso ha portato ad un procedere autonomo e svincolato nei vari settori, non riuscendo a realizzare, se non saltuariamente, proposte efficaci di collaborazione, sovrapponendo attività, e talora creando contrapposizione o inutile ripetizione.

§16. GOVERNABILITÀ DEL SISTEMA FORMATIVO

16. 1 - Il sistema formativo ha dimostrato la sua valenza per l' apporto che dà alla chiarificazione della scelta del giovane, ma è anche vero che, così come è attualmente strutturato, opera tra mille difficoltà, talora addirittura a vuoto, non raggiungendo gli utenti e, talvolta, realizzando, di fatto, un servizio disorganico, minimale.⁹⁷

Finora, invece, la politica scolastica è stata frammentaria e inefficiente. Ciò che principalmente manca al sistema scolastico e formativo in genere, così come oggi è strutturato, è la possibilità di realizzare un reale momento di verifica dei risultati raggiunti in modo tale da modulare l' intervento in base ad esso. La valutazione risolverebbe anche il problema spinoso della verifica del raggiungimento degli obiettivi, operando alla valutazione dei risultati raggiunti, sia con sistemi di sondaggio -a livello locale-, sia intervenendo a rettificare gli interventi di politica scolastica a livello generale. Da più parti si auspica da tempo la realizzazione di un Sistema Nazionale di Valutazione a verifica dell' efficacia e dell' efficienza del sistema scolastico, anche come momento di monitoraggio per la promozione di nuove iniziative. Va rivista, anche dal punto di vista formale, l' attuale logica che prevede una duplicità negli interventi formativi. Va superata quella mentalità compartecipativa che, negli ultimi anni, ha, di fatto, creato interesse attorno alla formazione, ma, spesso, ha portato pochi frutti e talora perfino accavallamento negli interventi. Basti pensare agli interventi

provinciali degli uffici di formazione professionale e a quelli comunali dei centri informagiovani, senza contare lo scarso raccordo che questi, poi, mantengono, sul territorio, con le istituzioni scolastiche e, quindi, con i principali utenti del sistema formativo in uscita.

Già da tempo, peraltro, si fa rilevare da più parti, l' assenza di ricerca da parte del sistema universitario per la realizzazione di momenti formativi rivolti ai docenti e agli operatori tutti della formazione. L' Università, potrebbe efficacemente intervenire nella realizzazione e promozione di materiale di documentazione, nella realizzazione di un sistema di verifica della funzionalità del sistema scolastico, nella logica della ricerca sperimentale. La ricerca troverebbe la sua verifica nella realizzazione e attuazione di piani operativi all' interno delle strutture scolastiche.

La funzione di ricerca e coordinamento proprio dell' Università si realizzerebbe anche con l' individuazione di un piano di corsi di specializzazione post-diploma, con l' individuazione di percorsi formativi di collegamento a vari livelli per il proseguimento della formazione anche di giovani che non intendono procedere negli studi fino al conseguimento di un titolo dai tempi lunghi. "Il sistema formativo nazionale, infatti, può essere un' importante leva per il superamento della crisi, a condizione che sia davvero -sistema- integrato; un settore produttivo della cultura dello sviluppo strettamente collegato con il mondo della produzione, da un lato, e quello burocratico istituzionale, dei servizi e il terziario avanzato, dall' altro. Ma proprio per svolgere il ruolo di pubblico servizio e garantire ai cittadini pari opportunità, questo ampio sistema deve dialogare e integrarsi con tutti i segmenti del sociale, deve misurarsi con i problemi di oggi, divenire attore privilegiato dello sviluppo di domani."⁹⁸

Sul piano dell' ordinamento si evidenziano ipotesi in cui si riafferma la centralità della scuola per la realizzazione del progetto formativo, anche con l' introduzione di sistemi di collegamento verticali e orizzontali, così come appare delinearci già nei progetti sperimentali Brocca. A livello sovranazionale si avverte, poi, con crescente tensione, la necessità di operare politiche orientative più efficaci e darne priorità all' interno del sistema formativo, anche in previsione di un sistema di formazione che deve tener conto di nuovi modelli professionali, di un sistema più aperto e coordinato che in precedenza. "Ciò che preme evitare è che si verifichino, nei curricoli, solo ritocchi di facciata, senza un' analisi accurata e profonda di quali siano le esperienze significanti da realizzare in ambito scolastico,

per sapere affrontare e gestire i problemi del tempo futuro, evitare che si protragga la sterilità di una separazione tra la cultura che si esaurisce all'interno delle aule scolastiche e la cultura che motiva e sostiene le scelte quotidiane”⁹⁹

NOTE

(1) MARIO VIGLIETTI, *La concezione moderna dell'orientamento educativo*, in *Annali della pubblica istruzione*, n.3/90, ed. Le Monnier, Roma, p. 275 Gli scopi dell'orientamento non sono stabili nel tempo ma “a grandi linee possiamo dire che gli obiettivi dell'orientamento si sono modellati sulla falsariga dell'evoluzione degli atteggiamenti culturali dei cultori dell'orientamento e del graduale processo d'intellettualizzazione delle varie attività professionali sotto la spinta dell'innovazione tecnologica.”

(2) PATRICIA PAGOTO, *Contro la sindrome del disoccupato: orientamento e formazione*, in *Osservatorio Isfol* n.3 /94, p.162.

(3) PATRICIA PAGOTO, *ivi*, p.162

(4) PATRICIA PAGOTO, *ivi* p. 161" L'orientamento deve sempre più strutturarsi come una attività trasversale, finalizzata alla comprensione di quei processi che sono alla base dei cambiamenti ed essere tarato per una utenza multiforme”

(5) PATRICIA PAGOTO, *ivi*, p.162

Le istituzioni, che attualmente operano nel settore orientamento, intervengono in modo confuso e isolato e si ritiene che “per attivare un servizio capace di indicare la rotta possibile, se non quella migliore, peculiare allo sviluppo culturale dei suoi utenti e del contesto socioeconomico di appartenenza, è necessario attivare una politica di orientamento gestaltica, sistemica, che sia in grado di realizzare rapporti e scambi armonici e continui tra le istituzioni scolastiche, quelle formative, le forze di lavoro ed il mondo produttivo....”

(6) GIORDANO PIERLORENZI, *Come mi organizzo per costruire il futuro*,

(7) cfr. CARLO LOGATTO, *Problemi vecchi e nuovi dell'ordinamento scolastico e professionale*, in *Cultura e scuola* n°36, p.175

(8) CARLO LOGATTO, *ivi*, p.175

(9) CARLO LOGATTO, *ivi*, p.176 Il soggetto, in un marasma di dati, non trova più quelli che per lui sono indispensabili, al fine di operare una scelta e, quindi, di orientarsi. E' , inoltre, indispensabile creare interesse attorno all'informazione.

Il ragazzo va guidato verso la ricerca dell'informazione a lui necessaria, va

stimolato a rivolgersi a chi potrebbe essere informato. L'informazione, quindi, deve essere il risultato della ricerca compiuta dall'individuo che può solo essere guidato da operatori competenti. Egli deve individuare le fonti attendibili di informazione chiara, accurata, attuale.

Solo a partire da una puntuale informazione è possibile raggiungere un'adeguata conoscenza della realtà "che faciliti la conoscenza degli elementi obiettivi che possono condurre ad una scelta autonoma". Spesso il momento informativo rimane unico momento orientativo al quale non fa seguito alcuna ulteriore azione. Da questa impostazione derivano tanti interventi che lasciano il tempo che trovano, momenti isolati, e non concordati di informazione da cui il giovane ricava singoli dati non riferibili entro un contesto razionale. A volte anche l'informazione è scarsa, ad esempio poco o nulla si sa circa le possibilità di impiego nei paesi UE o nel terzo mondo.

(10) CARLO LOGATTO, *ivi*, p.176

(11) CARLO LOGATTO, *ivi*, p.176

(12) CARLO LOGATTO, *ivi*, p.179 Rilevante è la funzione riequilibrante dell'orientamento "sia a livello individuale, che sociale, nella misura in cui contribuisce ad una ricomposizione delle finalità culturali ed economiche del processo educativo."

Difatti "Il vero equilibrio economico e sociale è assicurato dalla libera formazione della personalità dell'individuo in modo che egli possa trovare in sé la migliore forza adattativa e le migliori capacità di recupero" E' nella maturazione dell'individuo che si realizza quell'ipotetico abbraccio tra il mondo della scuola, con i suoi tempi e i suoi i voli pindarici, e il mondo del lavoro, con la sua altrettanto radicata tendenza al materialismo.

(13) cfr. CARLO LOGATTO, *ivi*, p.179

(14) cfr. CARLO LOGATTO, *ivi*, p.180 L' autore mette in evidenza il pensiero del Super. "Il Super riconosce che l'interesse e la sua intensità sono fattori di formazione professionale più potenti dell'intelligenza, delle capacità, del temperamento, della personalità, più potenti del livello socioeconomico della famiglia, ma non può non ammettere anche che, sull'orientamento degli interessi, hanno influenza numerosi fattori che coinvolgono una intera personalità in pieno divenire."

(15) cfr. GUIDO GIUGNI, *La scuola orientativa*, in *Cultura e scuola*, n. 112/89, ed enciclopedia italiana Treccani, Roma, p.192

(16) DANIELA PICCIONE, *La formazione globale: una esigenza per le piccole imprese e l'artigianato*, in *Osservatorio Isfol*, n°1/94, p.94.

(17) DANIELA PICCIONE, *ivi*, pag. 94

(18) cfr. GAETANO MOLLO, *La funzione della competenza comunicativa per lo sviluppo dell' espressività* in *Cultura e scuola*, n.118/91, ed. enciclopedia italiana Treccani, Roma, p.143 L' autore ricorda anche che "Classe sostiene la necessità di una vera e propria rivoluzione metodologica, fondata sulla creazione di condizioni psicologiche favorevoli e sull' accoglienza di situazioni esistenziali autentiche, in maniera tale che, associando lo scolastico con l' extrascolastico, l' allievo venga sollecitato ad impegnarsi in compiti comuni."

(19) MARIO VIGLIETTI, *La concezione moderna dell' orientamento educativo*, in *Annali della pubblica istruzione*, n.3/90, ed. Le Monnier, Roma, p.278 Lo scopo è quello di realizzare l' eguaglianza di opportunità, che non vuol dire "identità di opportunità, o uguaglianza di trattamento, ma possibilità di avere tutte le opportunità di sviluppare i propri doni naturali così come si presentano all' inizio della scuola dell' obbligo"

(20) GIANCARLO SACCHI, *Un' asse portante del sistema scolastico e formativo: l' orientamento*, in *Istruzione tecnica e professionale*, n.1, 1993, Roma, p. 6 "l' identità non è qualcosa di dato una volta per tutte, ma si costruisce nel corso dell' esistenza, affrontando degli ostacoli sul cammino che vengono definiti compiti di sviluppo. L' orientamento può essere visto come un' operazione di sostegno al superamento di questi compiti e alla valorizzazione e costruzione di una propria identità. Il loro mancato superamento, il ripetuto insuccesso scolastico, possono infatti indurre a strategie di aggiramento dell' ostacolo, che possono provocare un sollievo momentaneo, ma che si ripercuotono in modo negativo sulla stima di sé."

(21) GUIDO GIUGNI, *ivi*, p. 193

(22) ANTONIO PIERETTI, *Cultura e morale nella scuola secondaria superiore*, in *Annali della pubblica istruzione*, ed. Le Monnier, Roma, pag.400

(23) ANTONIO PIERETTI, *ivi*, pag 406

(24) GUIDO GIUGNI, *ivi*, p. 197ss.

(25) cfr. GIANCARLO SACCHI, *ivi*, in *Istruzione tecnica e professionale*, n1, 1993, Roma p.7 "L' uomo educato è l' uomo bene orientato, è l' uomo che ha saputo scavare nella propria realtà esistenziale e sociale, scoprendo o costruendo quelle attitudini che gli consentono di integrarsi nella società in senso costruttivo."

(26) PATRICIA PAGOTO, *Contro la sindrome del disoccupato: orientamento e formazione*, in *Osservatorio Isfol*, n°3/94, p.161

(27) cfr. MASSIMO GRUSCAGLIONI, *Identità professionale del formatore*, in *Rassegna Quaderni Irfed*, 3/94, p. 26

(28) DANIELA PICCIONE, *La formazione globale una esigenza per le piccole*

imprese e l' artigianato, in Osservatorio Isfol n°1/94, p.99

(29) GIANCARLO SACCHI, *ivi*, in Istruzione tecnica e professionale, n.1, 1993, Roma, p.5. “Se l’ orientamento, come è già stato indicato, costituisce un processo continuo che attraversa tutte le età della vita, non solo scuola e formazione vanno considerati sistemi aperti che interagiscono positivamente con il più vasto sistema sociale, di cui devono cogliere i bisogni, le sollecitazioni, i contributi, ma ci si deve contestualmente preoccupare di conferire assetto istituzionale ai vari percorsi formativi di riorientamento, riconversione, aggiornamento, in una parola, legare il concetto di orientamento a quello di formazione permanente e ricorrente.” In questo sistema orientativo policentrico tale attività è considerata fulcro di un processo continuo, articolato tra sistemi che, teoricamente, dovrebbero essere aperti, interagenti tra loro.

(30) cfr. GIANCARLO SACCHI, *ivi*, in Istruzione tecnica e professionale, n.1, 1993, Roma, p.3

(31) FULVIO PENNERE ENRICO SPATARO, *Progetto standard formatori*, in Osservatorio Isfol n°1/94, p.88. che sostiene “La tensione alla costruzione di itinerari formativi personalizzati, con alternanza sempre più frequente tra studio e lavoro, va verso la costruzione di un sistema di formazione continua, che colleghi l’ intero processo dei soggetti in formazione, immetta nel sistema capacità di innovazione e di elaborazione di progetti e permetta di attuare politiche di sviluppo.”

(32) CONSIGLIO NAZIONALE DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Pronuncia del CNPI di propria iniziativa sull’ educazione interculturale nella scuola*, in Annali della pubblica istruzione, n. 3/92, ed. Le Monnier, Roma, pag. 333 La scuola, che è individuata come il principale, anche se non l’ unico soggetto coinvolto nell’ orientamento, può realizzare l’ integrazione del momento formativo di orientamento, sia attraverso una nuova individuazione di contenuti relativi alle discipline tradizionali, sia attraverso una rivisitazione delle discipline di settore, nonché favorendo l’ analisi critica da parte dei soggetti da formare, al fine di raggiungere, come obiettivo, la costruzione di competenze e acquisizione di un comportamento flessibile.

Inoltre la situazione attuale socioeconomica, le nuove frontiere internazionali, gli esodi di popolazioni da un continente all’ altro, richiedono un rafforzamento del momento orientativo all’ interno dei percorsi scolastici e devono prevedere una forte proposta interculturale che “, assunta in sede pedagogica per fornire ad ogni persona prospettive di crescita e di autonomia nel contesto attuale, per rafforzare l’ attitudine al confronto in una difficile situazione multiculturale, implica un

ripensamento sia del modello della transizione, sia di quello della elaborazione della cultura.”

(33) cfr. ENRICO TEZZA, *Le disavventure della qualità nella formazione professionale*, in Osservatorio Isfol, n.4, 1994, Roma p. 75 L’ autore definisce con chiarezza finalità, scopi e obiettivi:

I) finalità generale della formazione che viene ricondotta al miglioramento dello stato del lavoratore, occupato o in cerca di occupazione, nel mercato del lavoro;

II) scopo del servizio formativo, inteso come il risultato finale da raggiungere attraverso l’ impegno di risorse finanziarie, tecniche e umane;

III) obiettivi dell’ attività formativa, visti come risultati intermedi (concatenazioni logiche) la cui connessione permette di raggiungere lo scopo del servizio formativo.”

(34) cfr. GIANCARLO SACCHI, *ivi*, in Istruzione tecnica e professionale, n. 1/93, Roma, p.3

(35) GIANCARLO SACCHI, *ivi*, p.5

(36) cfr. BOBBA, NICOLI, ORSI, *Imparare a scegliere*, Ed. Lavoro, p.30 “Si può affermare che l’ ideale educativo degli interventi di orientamento cui ci riferiamo è rappresentato dall’ ‘appassionamento’, ovvero dalla riappropriazione da parte della persona del senso ‘vocazionale’ della sua vita e dalla ricerca di incontri ed esperienze che rendano sempre più vero tale senso, in un cammino di crescente libertà e autorealizzazione.”

(37) cfr. ENRICA MAZZUCHIN MARIN, *Orientamento nella dimensione europea*, in Nuova Secondaria, n.7 1993, ed. La Scuola, Brescia p. 21 “E’ naturale sostenere allora, che l’ orientamento è un processo educativo che inizia prestissimo e prosegue per tutta la vita, scandendo i bisogni molteplici e l’ ansia derivata da una condizione di transizione generalizzata”.

(38) cfr. ANTONIO PIERETTI, *L’ educazione come processo di umanizzazione*, in Annali della P.I.n.1/90, ed. Le Monnier, Roma, p.20 L’ autore evidenzia la complementarità delle due posizioni docente -discente “dalla materia vissuta come sistema di conoscenze, si deve passare alla materia vissuta come disciplina che forma un ‘metodo di studio’ al fine di favorire nell’ alunno quella indipendenza culturale che lo renda libero nel pluralistico confronto delle idee.

Nell’ orientamento e nella valutazione, si deve perseguire “non più una perizia sul rendimento dell’ alunno nell’ esposizione dell’ appreso ma un’ interpretazione del rendimento attraverso la conoscenza dell’ individuo e delle sue condizioni di vita. E’ evidente la dicotomia esistente tra il concetto di scuola così come viene pensata, e quello reale, realizzato in base a condizioni di grande precarietà

operative. Se è vero che l' educazione non si ferma al momento conoscitivo o ad aspetti particolari limitati della personalità, ma si deve rivolgere all' individuo nella sua totalità, è evidente la necessità di intervenire in maniera drastica nel sistema scolastico, così come è attualmente teorizzato e realizzato. Educare il ragazzo in un "sistema totale" richiede un ripensamento completo della funzione docente e delle interazioni possibili all' interno del consiglio di classe, della singola unità scolastica, nonché una rivisitazione degli spazi di interazione con il discente. Dalla materia vissuta come un sistema di conoscenze, si deve passare alla materia vissuta come disciplina che forma. Così si esce da una rigida valutazione del sapere per prendere in considerazione più ampi parametri ”.

(39) MARIO VIGLIETTI, *La concezione moderna dell' orientamento*, in Annali della Pubblica Istruzione, n.3/90, ed. Le Monnier, Roma, p.273 con Viglietti, inoltre, possiamo concordare nell' affermare che: "il processo educativo, avendo presenti le potenzialità fisiche e psichiche dell' uomo, mira a favorirne l' arricchimento, curando ad un tempo il suo inserimento consapevole responsabile all' interno del contesto economico, politico, culturale e sociale a cui appartiene."

(40) cfr. GUIDO GIUGNI, *ivi*, p.195

(41) cfr. ANNA ROSA CICALA, *ivi*, p. 35

(42) GIORGIO FRANCHI, *Cinque consigli dall' Europa per orientare gli studenti*, in Il Sole 24 Ore, Sabato 3 settembre 1994, p.8. "L' obiettivo dei paesi sviluppati è quello di riuscire a condurre tendenzialmente tutti i diciottenni al diploma o a titoli similari. Valorizzare le capacità, far crescere la motivazione, sostenere in varie forme lo studente, offrire percorsi articolati per corrispondere alle varie esigenze e consentire l' espressione del progetto personale, approfondire le tematiche dell' apprendimento. Sono questi gli aspetti su cui è concentrata la ricerca didattica e pedagogica europea".

(43) cfr. MARIO DUPUIS, in Rivista dell' istruzione n° 3, 1991

(44) Rapporto CERI-OCSE del 1987

(45) cfr. ANTONIO AUGENTI, *Conferenza di servizio sull' orientamento scolastico*, in Annali n.3/91. "L' attenzione a livello comunitario è stata, inoltre, sempre più aperta negli ultimi tempi ai collegamenti tra politica dell' orientamento e altri problemi riguardanti il rapporto tra formazione scolastica ed economica, la lotta contro gli insuccessi scolastici e gli abbandoni, la formazione continua, la condizione dei soggetti handicappati, l' uguaglianza delle opportunità d' istruzione, la condizione femminile."

(46) cfr. GIORGIO BOCCA, *Il problema giovani*, in Annali della pubblica istruzione, ed. Le Monnier, Roma, 1992, p.485ss.

(47) ANNA ROSA CICALA, *La formazione professionale permanente in Francia*, in *Annali della pubblica istruzione*, ed. Le Monnner, Roma n.3/92, p.359

(48) JEAN LOUIS KIRSCH, *La formazione professionale iniziale in Francia: gerarchia e storia*, in *Formazione professionale*, n.2/92 (Cedefop), p. 22

(49) JEAN LOUIS KIRSCH, *ivi*, p.22

(50) ENRICA MAZZUCCHIN MARIN, *Orientamento nella dimensione europea*, in *Nuova Secondaria*, n.7 /93, ed, La scuola, Brescia, p.23.

(51) GUNTHER SCHMID, *Coordinamento flessibile: il futuro del sistema duale dal punto di vista del mercato del lavoro*, in *Formazione professionale*, n.1/92 (Cedefop), p. 52

(52) cfr. GIOVANNI BIONDI, FLORA IMBERCIADORI, *L' insuccesso scolastico in Europa: presenza del fenomeno e strategie per la soluzione*, in *Quaderni Eurydice*

(53) cfr. GIOVANNA VICARELLI, *Uguali o no?*, Commissione pari opportunità Regione Marche

(54) BOBBA, NICOLI, ORSI, *Imparare a scegliere*, Ed. Lavoro, p.149

(55) cfr BOBBA, NICOLI, ORSI, *ivi*, p.174 ss.

(56) cfr. BOBBA, NICOLI, ORSI, *ivi*, p.196

(57) PATRIZIA PAGOTO, *Sviluppo di una cultura imprenditoriale nei giovani*, in *Osservatorio Isfol n°2 94*, p.157

(58) DARIO NICOLI, *La formazione aziendale. Linee per un programma*, in *Quaderni Irfed Rassegna n°3/94*, p.4" Oggi, nelle organizzazioni lavorative, si va diffondendo una visione cognitiva dell' attività umana, ovvero una concezione che tende a concepire gli ambiti di lavoro come luoghi nei quali i diversi flussi informativi e le opportunità di esperienze consentono agli individui una capacità progressiva di accrescimento della propria cultura professionale attraverso l' apprendimento e la formazione."

(59) cfr. ALFREDO TAMBORLINI, *Relazione sullo stato della formazione professionale in Italia*, in *Osservatorio Isfol n°4/93*, p.21

(60) LIVIO LABUR, *L' Isfol incontra la stampa: Emergenza occupazione e ruolo della formazione*, in *Osservatorio Isfol*, n.3/93, p.17

(61) cfr. LIVIO LABUR, *ivi*, p.18

(62) ENRICA MAZZUCHIN MARIN , *ivi*, n.7 1993, ed. La Scuola, Brescia, p.22

La rivisitazione dei percorsi formativi è indispensabile anche in previsione dell' integrazione totale all' interno di in sistema sopranazionale come è l' UE. Infatti la scuola "non deve inseguire la tecnologia, ma ha l' urgenza di trovare una strada

diversa per coniugare insieme sapere scolastico ed extrascolastico, all' interno di un ecosistema, per cui l' interazione e la mediazione culturale risulta complessa.”

(63) cfr. Trattato di Maastricht

(64) Progetto Comunitario Socrates

(65) ANNA D' ARCANGELO E CLAUDIA MONTEDORO, *Le riforme in Europa Francia e Germania*, in *Professionalità* n.22/94, Ed. La Scuola, Brescia, p.3

(66) L.16/7/93 art.9

(67) CONSIGLIO NAZIONALE DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Pro-nuncia su propria iniziativa, sugli esiti della Conferenza nazionale sulla scuola*, in *Annali della Pubblica istruzione*, ed, Le Monnier, Roma.

(68) CONSIGLIO NAZIONALE DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *ivi*

(69) GIUSTINO BROCCOLINI, *Il problema dell' orientamento dei giovani, la scuola*, in *Cultura e scuola*, n.113/90, ed. Enciclopedia italiana Treccani, Roma, p. 136

(70) EMANUELE DI FIORE, ANTONELLA DI LEONARDO, M.PAOLA SURACI DI LORENZO, *Giudizio morale ed assetto dei valori in adolescenti devianti*, in *Rivista dell' Istruzione*, 3/90 p. 397

(71) UMBERTO VAIRETTI, *Vicenza , esame di qualità*, in *Il Sole 24 Ore*, sabato 5 novembre 1994, p.8

(72) UMBERTO VAIRETTI, *ivi*, p.8

(73) GUIDO GIUGNI, *La vita affettiva nel processo di formazione della persona*, in *Cultura e scuola*, n.112/89, ed enciclopedia italiana Treccani, Roma, p.143

(74) Ulteriori informazioni e analisi sono disponibili nel Rapporto Censis 94 e in *Sportello orientamento* di DINUBILA, ERLICHER, MACCARONI RIBOLZI edito da SIPI.

(75) GUIDO GIUGNI, *La vita affettiva nel processo di formazione della persona*, in *Cultura e scuola*, n.112/89, ed enciclopedia italiana Treccani, Roma, p.143 Il giovane deve, quindi, prendere coscienza degli aspetti più significativi della propria personalità, intesa come “fisionomia psichica, biologica e sociale della persona; la manifestazione dell' originalità e dell' irripetibilità delle sue caratteristiche; il suo volto concreto”.

(76) GUIDO GIUGNI, *ivi*, p.143 “L' autorealizzazione, l' interazione e la comunicazione con l' ambiente sono, infatti, le caratteristiche del processo di sviluppo della personalità ...L' intelligenza è appunto, la capacità di affrontare le situazioni nuove, che possono presentarsi nell' ambiente ”.

(77) GIUSEPPE ZANNIELLO, *La funzione orientativa della scuola media*, La scuola e l' uomo n.4, 1994, p. 95 Se l' affettività è la forza propulsiva, che sta alla base dello sviluppo della persona, l' educazione globale deve comprendere anche l' educazione all' affettività, così come rientra nel quadro di formazione del giovane il rafforzamento del carattere; al fine di renderlo capace di auto-orientarsi nella complessa civiltà in cui vive. "Il concetto di sé determina in buona misura la formulazione dei progetti professionali, orienta le scelte e contribuisce, sostanzialmente, alla soddisfazione o all' insoddisfazione".

(78) cfr. RICHARD BANDLER, JOHN GRINDER, *La metamorfosi terapeutica*, ed Astrolabio, 1979, Roma, p. 112,

(79) cfr. MARIO VIGLIETTI, *La concezione moderna dell' orientamento educativo*, in Annali della pubblica istruzione, n.3/90, ed. Le Monnier, Roma, p.275 Un' adeguata formazione disciplinare e del sé, sarà l' obiettivo dell' educatore efficace ed efficiente. Insegnare al giovane flessibilità di comportamento, capacità di adattamento a situazioni nuove, responsabilità e creatività di fronte a situazioni problematiche, vorrà dire determinare quel cambiamento auspicabile nell' atteggiamento del giovane alla base del percorso educativo. Non è il cambiamento per il cambiamento che si vuole, ma la capacità di adeguarsi di continuo alle dinamiche della vita, che si cresce solo nel rinnovamento continuo

(80) GIORGIO BOCCA, *ivi*, p.481

(81) GIORGIO BOCCA, *ivi*, p.486

(82) GABRIELLA DI FRANCESCO, *Media e strategie didattiche, nell' ambito di un sistema di supporto alla progettazione formativa*, in Osservatorio Isfol, n.2/94, p.65

(83) cfr. GABRIELLA DI FRANCESCO, *ivi*, p.68

(84) GABRIELLA DI FRANCESCO, *ivi*, p.70

(85) GABRIELLA DI FRANCESCO, *ivi*, p.72

(86) "Lavorare fa male, lo dicono tutti è meglio fare l' amore anche tutte le sere sì che fa bene. E lavorare fa male, male, male ..." dice una canzone di Irene Grandi del 1995. Quale evoluzione da "chi non lavora, non fa l' amore" cantata da Adriano Celentano negli anni '70.

(87) LORENZO PINNA, *Lavoro precario o lavoro flessibile?* in 2000 giorni al 2000, n.6 1994 , progetto editoriale Fiat., Comunicazione e Immagine, p. 8

(88) ENRICO AUTERI, *In prima elementare oggi, in prima fila domani*, in 2000 giorni al 2000, n.6 1994, progetto editoriale Fiat. Comunicazione e Immagine , p. 10

Con lo sviluppo della telematica è possibile realizzare tutta una gamma di lavoro

domiciliare. Si può prendere in considerazione la possibilità di trovare occupazione all' interno degli Stati della UE, soprattutto, se si possiedono competenze linguistiche adeguate. Il mercato globale e le richieste di trasformazione che vengono dalla società, rendono indispensabili l' inserimento in nuovi lavori. Il reclutamento non dovrà essere legato alle sole competenze, ma terrà conto dell' adattabilità a compiere mansioni diversificate, anche a seconda delle esigenze. "Sarebbe perciò un grave errore pensare al futuro proiettando conoscenze, modelli, esperienze passate e attuali".

(88) PAOLO CERI, *Mestiere che fai, ridefinizione che trovi*, in 2000 giorni al 2000, n.6 1994, progetto editoriale Fiat. Comunicazione e Immagine, p.17 "L' adozione di nuove tecnologie richiede, assieme a specializzazione crescente, capacità di adattamento attivo all' innovazione tecnologica, mentre consente flessibilità e modalità di lavoro fino a ieri inimmaginabili, basti pensare al telelavoro."

(89) AUTERI, *In prima elementare oggi, in prima fila domani*, in 2000 giorni al 2000, n.6 1994, progetto editoriale Fiat. Comunicazione e Immagine, p. 10 Sono possibili, comunque, delle indicazioni di massima, anche se è evidente la difficoltà dei diplomati a trovare un primo impiego, ma va detto che i diplomi tecnici dovrebbero, in linea di massima, essere competitivi, in quanto "l' orientamento tecnico sarà quello che potrà garantire il migliore raccordo tra domanda e offerta." in futuro.

(90) CESARE GANDIGLIO, *Dagli studenti lavoratori ai lavoratori studenti*, in 2000 giorni al 2000, n°6 1994, progetto editoriale Fiat. Comunicazione e Immagine, p.12

(91) RITA SANTARELLI, *Un filo diretto tra scuola e impresa*, in 2000 giorni al 2000, n°6 1994, progetto editoriale Fiat. Comunicazione Immagine, p. 11

(92) ALFREDO TAMBORLINI, *Relazione sullo stato della formazione professionale in Italia*, in Osservatorio Isfol annoXV, n. 4, 1993, p.22

(93) cfr. CECILIA BARTOLI, *Innovare per gestire o innovare per apprendere?*, in Rassegna Quaderni Irfed, 3/94, p.56

(94) Formazione manageriale, Confindustria.

(95) GIANCARLO LOMBARDI, *Convegno studi Imprese e dirigenti: strumenti per lo sviluppo della managerialità*, Roma 21 giugno 1994.

(96) Come ripetutamente evidenziato nel capitolo terzo la tematica relativa alla verifica della gestione dell' autonomia e della qualità del sistema risulta essere lo snodo su cui si infrangono molti progetti di legge. Arduo è le funzioni degli organi presenti o istituirne di nuovi.

(97) ENNIO BRAGHICCHIO, *Documento di sintesi del Provveditorato di Bergamo per la preparazione della Conferenza Nazionale sulla scuola*, in *Annali della pubblica istruzione*, ed. Le Monnier, Roma, p.325

(98) GIANCARLO LOMBARDI, *La realtà italiana del sistema della formazione professionale e la riforma dell'istruzione professionale*, in *Rivista dell'istruzione*, n. 4/93, ed. Maggioli, Rimini

(99) LUISA SANTELLI BECCEGATTO, *Pedagogia sociale: significati e linee di ricerca per la scuola degli anni Novanta*, in *Annali della pubblica istruzione*, n.6/93, ed. Le Monnier, Roma, p.604. Se un sistema centralistico può portare ad una eccessiva burocrazia e quindi ad una dispersione dei potenziali interventi, alcuni vedono con preoccupazione l'attuale propensione verso un sistema autonomo in cui la periferia possa operare usufruendo di una certa libertà. E' evidente che la realizzazione dell'autonomia potrebbe portare ad uno stato di potenziale anarchia solo nel caso limite in cui il sistema non sia verificato. Se un sistema centralistico può portare ad una eccessiva burocrazia e quindi ad una dispersione dei potenziali interventi, alcuni vedono con preoccupazione l'attuale propensione verso un sistema autonomo in cui la periferia possa operare usufruendo di una certa libertà.

CAPITOLO TERZO

RIFORMA E AUTONOMIA

SOMMARIO: § 1. Premessa. § 2. Ddl Manzini (A.S. 725) - § 3. Pdl Fini (A.C. 1674), Ddl Pontone (A.S. 1106), Ddl Pontone (A.S. 962). § 4. Pdl Alberici (A.C. 3158). § 5. Schema di Ddl Jervolin. § 6. L. 537/93 (Ciampi Jervolino). § 7. Ddl Salvi (A.S. 931), Pdl Jervolino (A.C. 103). § 8. Ddl Ladu (A.S. 634). § 9. Ddl D' Onofrio (A.S. 1093) e Schema. § 10. Ddl Palombi (A.S. 1167). § 11. Ddl Bergonzi (A.S. 676). § 12. Pdl Sbarbati (A.C. 1753) - § 13. Ddl Lombardi (A.S. 1810)

1. PREMESSA

1.1 - Riconosciuta da tutti i gruppi parlamentari l' esigenza di dare una risposta al diffuso malessere che emerge dal mondo della formazione, della scuola, diversi sono stati i tentativi di risposta delle ultime due legislature. Il dibattito si è arricchito degli studi relativi all' orientamento, che ha consentito di formulare una nuova dimensione ideologica del dibattito, dimensione che ha inquinato tutti i tentativi delle precedenti legislature, ancor più degli interessi di parte.

1.2 - Le risposte sono state molteplici e differenziate nei contenuti. La nostra analisi tende a privilegiare i progetti che prevedono almeno una delle seguenti variabili: innalzamento dell' obbligo scolastico, riforma della scuola secondaria superiore, autonomia scolastica.

Nel commento si segue la linea di non analizzare, ove non strettamente necessario per una corretta comprensione della stessa, la singola proposta nei minimi particolari, ma si è prestata particolare attenzione alle scelte di innalzamento dell' obbligo scolastico, ai contenuti dell' autonomia eventualmente proposti e, infine, alle modalità per affrontare la dispersione scolastica.

Da questi tre parametri, quando non esplicitato direttamente, si è dedotto il concetto di orientamento, che riteniamo centrale per una corretta riforma scolastica.

Per alcuni disegni più significativi si è operata un' analisi più completa e per tutti si sono, comunque, evidenziati gli elementi caratterizzanti.

§ 2. Ddl MANZINI (A.S. 725)

2.1. - Il disegno di legge n.725 del Senato della Repubblica è di iniziativa dei senatori Manzini, Zecchino, Zoso, Minicci Daria, Ferrari Bruno, De Rosa, Robol, Bernassola, e Doppio. E' intitolato: "Norme sull' ordinamento della scuola secondaria superiore e sul prolungamento dell' istruzione obbligatoria". La sua complessità è sicuramente considerevole, così come evidente è lo scopo di fornire un progetto che possa essere, a detta degli stessi proponenti, oggetto di successive discussioni e accordi, perché la riforma deve ottenere un vasto e largo consenso nelle forze parlamentari e politiche. Il disegno di legge è diviso in quattro titoli, volti rispettivamente a riformare la scuola secondaria, a prolungare l' istruzione obbligatoria, a determinarne le modalità di attuazione e, infine, -nelle norme finali- a specificare i vari concetti di autonomia e a regolamentare i corsi regionali.

Il disegno presenta delle linee di fondo ben chiare. E' possibile individuare una considerevole fiducia in una formazione di base unica, anche se continua ad essere problematica la previsione dell' art. 10 (modalità di assolvimento), che prevede una equipollenza, al fine dell' assolvimento dell' obbligo scolastico, tra i primi due anni delle scuole superiori ed i corsi regionali.

In secondo luogo viene definito il concetto di credito formativo, che comincia per la prima volta ad avere un significato autonomo, ben individuato e non meramente di facciata. Anche relativamente a questo secondo punto si dovrà rilevare, però, la non perfetta congruenza delle previsioni di cui all' art. 8 (passaggi e rientri).

In terzo luogo possiamo notare come il concetto di orientamento sia evidenziato, in una non sempre omogenea utilizzazione terminologica, così da essere previsto dagli artt. 1, 4, 9, 11.

Rilevante è, poi, il concetto di autonomia che è, però, volutamente attuata in termini meno radicali di quelli richiesti talora da alcuni operatori o da altri soggetti, espressione sempre della medesima area politica (gruppo democristiano).

Infine, il disegno di legge è caratterizzato da una fiducia nella decretazione di attuazione, che è frequentemente prevista.

2.2. - L' idea della formazione unica prende le mosse dal fatto che il percorso, adottato nelle scuole elementari, di definire in primo luogo i curricula, possa funzionare anche nelle Scuole superiori.

Il progetto prevede all' art. 2 la divisione in istruzione liceale, a durata quinquennale, e in istruzione professionale, a ciclo triennale.

Sono, così, previsti insegnamenti comuni per tutti gli Istituti, oppure solo per alcuni di essi, oppure specifici solo per i licei, istituti professionali o singoli indirizzi.

L' art. 14 specifica, coerentemente al progetto Brocca, un biennio unitario, con una limitata differenziazione per esigenze di identità, orientatività e propedeuticità dei processi formativi. Per raggiungere questo scopo, l' orario settimanale delle lezioni è previsto in 30-36 ore, per l' istruzione liceale, e in 30-40 ore, per quella professionale.

Di certo non interessa più al mondo dell' industria ed al mondo del lavoro in genere, un soggetto solo praticamente formato e debolmente orientato; corretta, quindi, necessaria è la ricerca della integrazione curricolare. Ci soddisfa solo parzialmente, invece, la risposta relativa al monte ore settimanale di lezioni. E' previsto il suo innalzamento per diversi tipi di licei, ma tuttora permane la possibilità delle 40 ore negli Istituti professionali. Là dove l' allievo è normalmente più debole e meno motivato allo studio o insofferente alla permanenza a scuola, maggiore è il monte ore. La normativa offre la possibilità, rispetto all' orario attuale, di una riduzione, che viene, però, demandata, nella sua potenziale realizzazione, alla decretazione del MPI. Le ore potrebbero, inoltre, ulteriormente aumentare, fino ad un massimo di 3, in attuazione della prevista autonomia didattica.

Quest' ultima è caratterizzata dalla previsione (art. 21) della facoltà, da parte dei colleghi docenti, di integrare i programmi nazionali in relazione ad interessi culturali professionali locali, nei limiti delle disponibilità di bilancio. Previsione, questa, che, da sola, non essendo prevista una reale autonomia finanziaria (vedi art. 19), esclude l' applicabilità della norma.

Prevedendo, inoltre, esclusivamente la possibilità di integrazione dei programmi attraverso corsi aggiuntivi, per un massimo di tre ore e nei limiti di bilancio (art. 21.2) e non di sostituzione, risulta essere realizzato solo un abbozzo di autonomia e non un vero passo avanti verso l' inserimento di insegnamenti opzionali fondamentali per rimotivare gli allievi, arricchirne gli interessi e migliorare la capacità relazionale con le istituzioni.

2.3. - La durata della scuola obbligatoria è innalzata alla frequenza dei primi due anni delle Scuole medie superiori. Può essere assolto l' obbligo scolastico attraverso la frequenza di 10 anni di scuola, anche tramite i corsi di orientamento e nuove opportunità (art. 11.1).

Significativa è l' inversione dei dieci anni complessivi e dei due anni successivi alla scuola media inferiore; ciò che interessa è quest' ultimo parametro che, correttamente, diviene la regola del progetto, favorendo eventualmente studenti più meritevoli. Sono previsti i concetti di multidisciplinarietà, integrazione, ricomposizione, unitarietà, despecializzazione, principi tutti che male si conciliano con quello, ugualmente previsto, della flessibilità.

Notiamo che l' istruzione professionale prende parte della sua specificità secondo i dettami del progetto Brocca, perché non viene ritenuta sufficientemente orientativa. Viene, però, interrotta con il diploma triennale, che non offre automatico accesso ai licei tecnologici -ai quali si potrà accedere solo con esame (art. 8.1 e)- e viene affiancata, inoltre, da corsi regionali di formazione professionale, di cui al 845/78, che sono ugualmente validi per l' assolvimento dell' obbligo scolastico.

Si crea, cioè, un sistema duale spurio o triale. Crediamo che il legislatore debba avere il coraggio delle sue scelte: o considera adeguata una formazione professionale "tradizionale" anche se parzialmente integrata ex art. 17.1 ed allora non sono utili le innovazioni dei programmi e degli insegnamenti ex progetto 92 o giovani 2000, oppure la considera inadeguata ed allora non ha senso prevedere -accanto agli istituti professionali- l' assolvimento dell' obbligo scolastico con corsi regionali poco formativi e per nulla orientativi.

2.4. - Grande enfasi è data all' orientamento interno' (art. 4.1), come contributo attraverso gli insegnamenti "alla promozione, sviluppo e maturazione di inclinazioni intellettuali e attitudini personali degli studenti, in funzione delle successive scelte formative e professionali."

L' orientamento scolastico e professionale è previsto anche tra le finalità del prolungamento dell' istruzione obbligatoria (art. 9).

A questo scopo (art. 4.2) sono previste attività informative sugli sbocchi professionali e l' utilizzazione di servizi di orientamento.

Sono, infine, previsti progetti di orientamento e di nuove opportunità (art. 11) finalizzati a rimotivare all' apprendimento, a scoraggiare l' abbandono, a favorire scelte professionali e l' acquisizione di abilità operative per coloro che non riescono a terminare gli studi; è un' attività, cioè, rivolta ai drop-out.

Molto contestata è, attualmente, l' idea di orientamento, basato sulle attitudini personali, sulle capacità innate del giovane, mentre più logico

appare assecondare le inclinazioni intellettuali. Si è già detto che lavorare sulle motivazioni degli allievi risulta essere, specialmente in questa epoca di appiattimento ideologico e transizione economica, l'azione più efficiente ed efficace per rimotivare allo studio.

Si delinea chiaramente la figura del Coordinatore di Istituto per i servizi di orientamento scolastico che trova, così, una diffusa utilizzazione e può crescere in professionalità.

2.5. - Di grande importanza, perché istituzionalizzano le modalità per affrontare il problema dei drop-out, sono le previsioni, di cui all' art. 11, sui corsi previsti dai progetti di orientamento di durata annuale. Essi sono previsti per ragazzi che abbiano compiuto i quattordici anni ma siano, fondamentalmente, incapaci di concludere i corsi della Scuola media inferiore. C'è, alla base della norma, la consapevolezza delle difficoltà che vengono incontrate da grande parte degli allievi più deboli, al momento della transizione tra la scuola media inferiore e quella superiore, licenziati dalle medie inferiori senza una sufficiente formazione.

2.6. - Un ultimo elemento: è sicuramente degno di nota l' art. 13 che prevede l' istituzione di osservatori regionali, formati da esperti, per verificare l' attuazione del prolungamento dell' obbligo scolastico e dei progetti di orientamento. Di fondamentale importanza sono il monitoraggio e il controllo, ma è previsto che lo stesso osservatorio abbia compito di verifica, di attuazione, di realizzazione e di studi-ricerche sull' assolvimento dell' obbligo, nonché di fornire i dati che dovranno essere raccolti e valutati dal comitato nazionale degli osservatori.

Sicuramente è più corretto e trasparente scindere le figure di coloro che forniscono le basi teoriche per le ricerche, le sperimentazioni, i progetti, da coloro che raccoglieranno i dati sugli stessi, al fine di consentirne una valutazione. Urgente è la riconsiderazione dei compiti degli IRRSAE.

§ 3. Pdl FINI ED ALTRI (A.C.1674), Ddl PONTONE (A.S.1106), Ddl PONTONE (962)

3.1. - Dal gruppo di Alleanza Nazionale provengono, in rapida successione, tre proposte che sviluppano, con successivi approfondimenti, una razionale visione della scuola. Le proposte hanno una forte identità e si distaccano decisamente da quelle presentate da esponenti di altri gruppi parlamentari. In particolare vengono delineate l' identità della scuola, i suoi

fini, la sua struttura, con l'individuazione di attività altrove pretermesse e con una particolare attenzione alla regolamentazione dell'handicap nella scuola.

Risulta esclusa ogni previsione riguardante l'autonomia della scuola, nonché interventi a sostegno dei drop-out; problematica è l'individuazione di un'idea di orientamento.

La prima proposta, a nome Fini, Tatarella, Poli Bortone e altri, è stata presentata alla Camera dei Deputati in data 2 ottobre 1992 con il numero 1674, e intitolata: "Riordinamento della scuola media superiore".

Il disegno di legge ad iniziativa Pontone, Resta, Danieli ed altri è presentato il 9 febbraio 1993 al Senato della Repubblica con titolo: "Ristrutturazione della scuola media" con numero 962. Questo è quasi identico al precedente per quanto riguarda la scuola media superiore, ma si differenzia dal primo perché prevede, al capo II, l'ordinamento della scuola media inferiore in quattordici articoli.

Dagli stessi verrà, successivamente, presentato, sempre al Senato della Repubblica, il disegno di legge n. 1106 a titolo "riordino della scuola dell'obbligo". Quest'ultimo prevede l'ordinamento della scuola elementare (capo I), della Scuola media inferiore e la previsione, al capo terzo, della Scuola superiore del lavoro.

3.2. - In tutte e tre le proposte ritroviamo il concetto di organismo scolastico che si deve adeguare alle esigenze della società nazionale e deve, perciò, corrispondere alle necessità di tutti (art. 1.1, prop. n. 1674). La stessa visione organistica si ritrova nella relazione introduttiva, che afferma l'inconcepibilità dell'egualitarismo e assemblearismo della partecipazione a scuola, ora vigenti ma sostituiti da una partecipazione meglio strutturata e gerarchica.² Si parla, poi, di possibilità di incidenza nella società dell'organismo scolastico.

Non sappiamo se si vuole qui riproporre, così come sembra, una visione organistica della scuola e del sistema scolastico tutto all'interno della società. Queste tesi avanzate, dal punto di vista sociologico, già dal Comte ai primi dell'ottocento, sono state sottoposte a severe critiche a causa della rigidità del modello interpretativo, incapace di descrivere realmente la società. Se si tratta, invece, di una metafora volta ad esemplificare la necessità di un intervento sulla scuola non settoriale, ma articolato e collegato a una visione più ampia dei compiti dell'istituzione, la valutazione non può che essere positiva.

3.3. - I proponenti vogliono dare alla scuola una chiara identità. Essi hanno la consapevolezza che ci troviamo di fronte ad una scuola che è di massa e non di élite, ma “ciò non significa che si debba rinunciare ad una scuola di selezione, senza la quale la nostra società sarebbe ineluttabilmente destinata a svolgere ruoli subalterni”.³ Questa scelta è ritenuta praticabile, non fortemente discriminante nei confronti dei soggetti più deboli (altrove considerati drop-out e problema istituzionale della scuola), perché per questi è prevista la scuola superiore del lavoro nel Ddl 1106.

L' aumento del contenuto culturale si realizza, in grande parte, attraverso l' introduzione obbligatoria del latino nei primi due anni delle Scuole medie inferiori (art. 4.2 disegno n. 962) e nella sua previsione, in alternativa all' approfondimento di una lingua straniera, negli ulteriori due anni della riformata Scuola media inferiore. Ulteriore rafforzamento contenutistico si coglie attraverso l' individuazione di un complesso di materie che vanno ad individuare un' area didattica comune nei licei e negli istituti tecnici. Nei licei questa è costituita da italiano, latino, filosofia, lingua straniera, matematica e fisica, ed. fisica, scienze (art. 27 dis. 962). Negli Istituti tecnici le materie dell' area didattica comune sono italiano, storia, lingua straniera, matematica ed ed. fisica; nella proposta n.1674 era prevista anche filosofia.

La serietà alla scuola è data anche dalla revisione delle modalità di passaggio, da un anno all' altro dello stesso ordine di scuola, e tra un grado e l' altro di istruzione. A quest' ultimo proposito si nota come non è sufficiente il superamento dell' esame di terza media per iscriversi alle scuole medie superiori, ma è necessario il superamento di un esame di ammissione (art. 7 prop. n.1674), è formulato in due prove scritte e in un colloquio interdisciplinare sulle materie dell' ultimo anno delle scuole medie superiori (7.2). Si deve notare come, nel disegno presentato successivamente al Senato, scompare l' indicazione del contenuto dell' esame orale interdisciplinare.

Per conseguire la promozione all' anno successivo è necessaria la sufficienza in tutte le materie (art. 24 prop. 1674), con la possibilità di sostenere l' esame in sessione autunnale per un massimo di due discipline.

Nel disegno n. 962, all' art. 13, è prevista, per la Scuola media inferiore, l' organizzazione di corsi estivi per gli alunni che non abbiano conseguito un sufficiente grado di preparazione globale, ma siano ugualmente stati promossi.

L'idea della valutazione permea tutto il progetto, tanto che riappaiono i trimestri (art. 23) ed è previsto un intero capo V dedicato agli esami di maturità.

3.4. - Individuati con chiarezza sono anche gli scopi della scuola, che ha una fortissima valenza sociale e una grande finalizzazione verso il progresso nazionale. La scuola media è “base morale e civile della società, momento essenziale nella formazione della coscienza e della personalità dei giovani” (art.1.1 Ddl.962). La Scuola media superiore costituisce “il momento fondamentale nel processo di adeguamento dell'organismo scolastico alle esigenze della società nazionale e deve perciò corrispondere alle necessità di tutti”. (art.1.1 Pdl 1674). E' evidente che, nonostante la previsione di concorrere alla formazione dei giovani, la scuola è vista come servizio all'intera società e non semplicemente al singolo individuo. Quest'ultimo ha, comunque, diritto, nel rispetto del principio di eguaglianza, all'intervento dello Stato, non solo se bisognoso ma anche se è capace e meritevole. (art. 3)

3.5. - Il terzo punto che caratterizza fortemente le proposte in analisi, è dato dalla divisione della Scuola media in due blocchi di quattro anni (artt. 3 e 21.5 Ddl. 962).

Si è ritenuto di allungare la scuola media inferiore, anche perché ostacolati e problematici sono i passaggi nella Scuola media superiore tra un indirizzo e l'altro e, quindi, era necessario posticipare la scelta degli indirizzi e favorire una maggiore formazione di base. La proposta in esame rifiuta, infatti, il concetto di flessibilità, prevede esami integrativi per il passaggio tra un corso e l'altro (art 6.6 e art.25 Ddl. 1674).

La scuola media superiore è divisa in Licei e in Istituti tecnici; sono invece soppressi gli Istituti professionali che: “hanno perduto la loro originaria funzione e sono divenuti in pratica delle brutte copie dei corrispondenti istituti tecnici”.⁴ Sia i Licei sia gli Istituti tecnici hanno come sbocco naturale l'Università, che non è più liberamente accessibile, ma è aperta ad indirizzi affini. Solo tenuto conto delle programmazioni nazionali, sarà possibile la frequenza di corsi di laurea anche per coloro che abbiano seguito indirizzi diversi (art. 8 e art. 16 Pdl 1674).

All'interno di questo ordinamento, limitato è lo spazio per l'orientamento, che è considerato di tipo disciplinare e volto a far seguire ai giovani “indirizzi maggiormente conformi alle attitudini rilevate nel quadriennio della scuola media”. Evidente è l'idea che, dominante, sia il concetto di

predisposizione, mentre in secondo piano viene la motivazione. E' l' idea dell' orientamento di tipo economico-sociale dell' uomo giusto al posto giusto.

La scuola media inferiore deve formulare, a conclusione dell' esame, una indicazione orientativa non vincolante per la scelta dell' area e dell' indirizzo.

3.6. - Per il raggiungimento di queste finalità, i parlamentari proponenti strutturano una serie di interventi, dotati di un' autonoma forza, e tali da poter essere neutralmente utilizzati, al di là della forte caratterizzazione finalistica qui prevista.

Grande rilievo è dato all' educazione fisica, considerata indispensabile (art. 19), alla formazione, non solo fisica, ma anche civile e morale dei giovani che si devono esercitare, sia a livello agonistico sia a livello preparatorio, per almeno due pomeriggi la settimana. Le ore di educazione fisica sono tre settimanali nella Scuola media inferiore.

Grande importanza orientativa ha per i giovani lo sport. In questa proposta è, però, visto al fine di "esaltare il ritmo delle manifestazioni vitali, accrescere il potenziale organico, elevare il valore biologico globale dell' organismo" (p.4); l' attività sportiva è, poi, vista come " vera e propria attività agonistica, intesa soprattutto a ricreare, nel quadro di una stimolante emulazione, quella mentalità sportiva che può costituire, nelle giovani generazioni, incentivo a modelli di vita spiritualmente e socialmente più elevati". (p. 3 Pdl 1674)

Altro interessante punto, che caratterizza le proposte, è la valorizzazione del turismo scolastico inteso a favorire l' ampliamento degli orizzonti intellettivi degli allievi. Il momento delle visite d' istruzione può divenire momento orientativo e non di mero svago. Innovativa è l' idea di scambi tra scuole di province diverse, che potrebbe essere la base per favorire una rete spontanea di informazioni e confronto di esperienze, di cui si avverte da tempo la necessità.

Ampio spazio deve, poi, essere riacquisito al lavoro all' interno della scuola, al fine di far considerare all' allievo scuola e lavoro come due aspetti ineliminabili della propria formazione. Per raggiungere questo scopo si ritiene che debba essere rivalorizzato il momento dell' educazione tecnica. E' giusto chiedersi se, nella società attuale, sia opportuno mantenere la finzione del lavoro, per quanto istruttiva, o non sia più opportuno valorizzare, potenziare e prevedere stabili collegamenti con le realtà produttive

reali e locali. La proposta di legge prevede stage per gli studenti di lingue; perché non prevedere analoghe forme, vista la capacità orientativa del lavoro, (cap. 4.6) anche in questo caso?

3.7. - Sono previste particolari disposizioni per i portatori di handicap, definiti, secondo terminologia italiana, ‘minorati’. Si fa tesoro dell’esperienza tedesca (considerata ghezzante dai nostri operatori), ma si rifiuta il sistema italiano di integrazione degli stessi all’ interno delle strutture scolastiche. In particolare, si rileva che nelle scuole elementari (art. 12 dis. 1106), salvo che per lievi minorazioni, siano previste classi di non più di otto alunni, fornite di adeguate attrezzature per i portatori di handicap. Analoga previsione si ha per le scuole medie inferiori (art. 26 Ddl 1106) mentre per le scuole medie superiori non sono, logicamente, previste disposizioni, essendo impensabile la loro permanenza all’ interno del circuito scolastico. E’ presente, invece, all’ interno della scuola superiore del lavoro, ma in previsione analoga a quelle precedenti.

3.8. - Il disegno di legge n°1106, comunicato alla Presidenza il 25 marzo 1993, sul “riordino della scuola dell’ obbligo” è successivo ai due in esame e permette di supplire ad alcuni degli inconvenienti che emergono come conseguenza della scelta di una scuola selettiva, dalla carenza di interventi a favore dell’ orientamento e dei drop-out ed, infine, dall’ eliminazione degli istituti professionali.

Probabilmente è stata anche notata l’ insufficiente attenzione all’ innalzamento dell’ obbligo scolastico e la macchinosità del passaggio tra la secondaria inferiore e le superiori.

La relazione al disegno 1106 muta decisamente i toni considerando: “non più dilazionabile di elevare l’ obbligo scolastico per adesso almeno di due anni...perché al massimo entro l’ anno duemila l’ obbligo dovrà essere elevato al diciottesimo anno compiuto di età e, quindi, dovrà prevedersi un ulteriore ciclo che con la nostra proposta si concretizza in una elevazione di tre anni”.⁵ La proposta di innalzamento è poi formulata nell’ art. 33 in cui si prevede che “le scuole superiori del lavoro costituiscono l’ ultimo ciclo della scuola media superiore”. L’ art. 35 prevede la sua durata biennale e, quindi, gli anni dell’ obbligo diventerebbero 11, il giovane terminerà gli studi a 17 anni.

3.9. - Nelle precedenti proposte era stato previsto, per l’ accesso alle Scuole superiori, un esame di ammissione successivo al diploma della scuola media inferiore. Rimaneva, così, fuori da ogni possibilità di istruzio-

ne, la grande parte degli studenti incapaci di inserirsi nel circuito scolastico. A questo fine viene creata la Scuola superiore del lavoro, sostitutiva dell'ultimo ciclo dell'obbligo scolastico (art. 33), di durata biennale (art. 35), e ad accesso privo di esame di ammissione (art. 34).

Il progetto prevede un percorso formativo all'interno delle strutture scolastiche e contemporaneamente, il lavoro -come apprendista- presso imprenditori pubblici o privati, nonché aziende familiari nei settori dell'industria, dell'agricoltura, artigianato, commercio e servizi (art. 37)

Qualora non vi siano possibilità di collocamento, l'alunno è utilizzato in lavori di pubblica utilità (art. 37.2).

Il progetto, poi, prevede una forte flessibilità sia di orari di lavoro degli allievi, sia di insegnamento che, comunque, non può essere inferiore a dieci ore settimanali, per non meno di due giorni. Le lezioni potranno essere sia mattutine sia pomeridiane (art. 38) e la loro frequenza è gratuita ed obbligatoria (art. 39) per non meno dei due terzi delle lezioni.

Al termine del biennio è presente un esame teorico-pratico di verifica che consente, comunque, di ricevere un attestato di assolvimento di obbligo scolastico a cui segue un attestato di qualifica professionale (art. 43).

Scopo di questo impianto normativo è “ l'integrazione tra studio e apprendistato lavorativo” come soluzione di scuola che non deve essere parcheggio temporaneo, ma finalizzato ad obiettivi concreti e raggiungibili e diviene momento formativo e propedeutico al lavoro, alle arti, alle professioni.

3.10. - Sicuramente grande valore orientativo e formativo ha il lavoro, anche se in questa proposta non è valorizzato nelle sue diverse possibilità.

Ad una prima analisi emergono diversi problemi. In primo luogo di correlazione con la normativa prevista per le Scuole superiori; nulla è detto relativamente ai drop-out di quest'ultima, che aumenteranno nel numero a causa della prevista selettività e che potrebbero finire totalmente fuori dal circuito scolastico, senza crediti formativi neanche per la scuola del lavoro.

In secondo luogo l'idea dell'innalzamento dell'obbligo scolastico è chiaramente frustrata nella previsione di poter lavorare nell'impresa familiare. Avremmo, così, oltre alla dispersione scolastica tipica delle zone del meridione, anche una nuova forma di abbandono, che già caratterizza regioni come Marche e Veneto, di giovani figli di piccoli imprenditori, che non terminano gli studi attratti dal facile e redditizio ingresso nel mondo produttivo paterno.

E' previsto, per le scuole del lavoro, un collegamento tra scuola e mondo produttivo, ma non è cercato, conformemente ai due precedenti progetti, nessun coinvolgimento strutturale con enti quali Regioni, Sindacati, Confindustria o altre associazioni effettivamente operanti sul territorio.

Il lavoro, inoltre, è solo fine a se stesso. Il momento passato nell' impresa o, addirittura, in servizi di pubblica utilità (giardiniere, operatore ecologico) non è finalizzato a fare sì che l' allievo recuperi le sue capacità, prosegua l' opera di chiarificazione delle sue aspettative, si reimmetta nel circuito scolastico arricchito dell' esperienza fatta e con dei crediti formativi da spendere all' interno del circuito stesso. Il lavoro, cioè, non può che essere al centro di un processo di orientamento e non di inquadramento. Al termine del biennio l' allievo è disorientato, ha una preparazione scarsa e, forse, un lavoro non qualificato.

Un' ultima incongruenza: nozioni di economia politica e diritto pubblico sono presenti nei curricoli della Scuola del lavoro, perché? Questa materia, richiesta dagli alunni che la sentono come necessaria (cfr. TABTEST item 4.4), è ritenuta alla base della formazione degli allievi ed è prevista in quasi tutte le proposte di biennio unico; viene qui inserita nella Scuola superiore del lavoro, ma non nella Scuola media superiore tecnologica.

§ 4. Pdl ALBERICI ED ALTRI (A.C.3158)

4.1. - Il Senato della Repubblica riesce ad approvare il 22 Settembre 1993, in un testo unificato, la "legge quadro per il riordino dell' istruzione secondaria superiore e per il prolungamento dell' obbligo scolastico". Questa viene trasmessa alla Camera dei Deputati ed è numerata quale proposta di legge n°3158, ma non vedrà la definitiva approvazione a causa delle note vicende politiche, che porteranno allo scioglimento del Parlamento.

La proposta di legge, in soli diciotto articoli, si propone di rivisitare complessivamente il sistema scolastico superiore, ponendo forte attenzione alla necessità di un aumento generale dell' istruzione, attraverso l' innalzamento dell' obbligo scolastico, l' orientamento scolastico, il recupero dei drop-out e il reinserimento, nel circuito formativo, anche di coloro che già lavorano.

Secondo momento di forza della norma è la proposizione di un' autonomia scolastica, non disancorata da un forte collegamento con gli organi

delle autonomie locali (in primo luogo le Regioni) e da una chiara redistribuzione dei compiti degli organismi interni alla scuola, con una marginale partecipazione anche degli studenti.

4.2. - Analizzando specificatamente il primo punto, possiamo notare che l' elevazione dell' obbligo di istruzione a dieci anni complessivi, è previsto dall' art. 8. Lo stesso si può considerare assolto mediante la frequenza positiva dei primi due anni di scuola superiore o il compimento del sedicesimo anno di età. Si sono tenute, cioè, presenti sia la situazione di coloro che iniziano le scuole dell' obbligo a cinque anni, sia dei soggetti che hanno ripetuto uno o più anni scolastici.

4.3. - La centralità dell' orientamento, nell' accezione che vedremo emergere dal complesso della legge, si evince già dal primo comma dell' art. 1, che afferma essere obiettivo della scuola secondaria superiore quello di “promuovere lo sviluppo della personalità degli studenti, attraverso un orientamento e una formazione che consentano l' acquisizione di capacità autonome di apprendimento e di giudizio critico” (art. 1.1). Inizialmente, l' orientamento, quindi, pare essere un mezzo per raggiungere dei fini e non uno scopo autonomo.

Il comma quinto dello stesso articolo evidenzia che i primi due anni della scuola secondaria superiore sono finalizzati anche “alla promozione delle capacità di orientamento, alla responsabilizzazione dello studente rispetto alle scelte scolastiche e professionali ed al rafforzamento delle motivazioni.” Per questo fine orientativo è prevista una collaborazione tra lo Stato, le Regioni e gli Enti locali, con modalità di attuazione di progetti extracurricolari di orientamento scolastico (art. 2.1 lettera d e g).

L' articolo 10 prevede, poi, specificatamente, l' organizzazione di iniziative da effettuare in orario extracurricolare, al fine di rendere concreta un' azione di orientamento scolastico e professionale o di rimotivazione all' apprendimento. Da questo contesto possiamo desumere un' idea di orientamento centrale nella scuola, ma strumentale al mantenimento dello studente, all' interno del complesso scolastico; una visione di orientamento, cioè, spuria, perché non riesce a definirsi in base a contenuti autonomi, che cerca di realizzare, perdendo, quindi, di identità. L' orientamento diventa, cioè, l' attività anti-dispersione scolastica, con una visione che pretermette parte del dibattito teorico degli ultimi quindici anni.

Strettamente collegata all' orientamento, a cui in parte si sovrappone, è l' attenzione al recupero dei drop-out e ad un reale innalzamento dell' età

scolastica. Questa finalità caratterizza la norma ed il suo filo conduttore, che permette di ricondurre ad unità i diciotto articoli di cui è composta e consente di affrontare, con minori strumentalizzazioni politiche, anche il problema della dichiarata autonomia scolastica, vista spesso come pericolosa per le fasce sociali più deboli.

Prima importante affermazione, che mostra differente e più intensa volontà del legislatore di contrastare la dispersione, la troviamo nell' art. 2 lett. e) con cui si pone, tra le finalità da raggiungere, la collaborazione tra Stato, Regioni ed Enti locali, da attuare attraverso "concrete azioni di prevenzione della dispersione e di supporto alla effettiva attuazione dell' obbligo di istruzione, anche mediante interventi volti a rimuovere i fattori di svantaggio sociale, economico e culturale". Non è più una finalità della scuola, soltanto, e dello Stato. Emerge la consapevolezza della necessità della concertazione di azione.

Centro decisionale all' interno delle scuole rimane il Consiglio di istituto che, su proposta del Collegio dei docenti, individua "azioni positive" contro la dispersione scolastica. Questo termine, approvato dalle comunità europee alle politiche contro la discriminazione delle donne, viene ora utilizzato nel campo scolastico.

Nella sua formulazione verrebbe individuata un' attività non di mero contenimento della situazione attuale, ma di autentica progettualità con finalità specifiche ben determinate.

L' art. 4, che prevede la realizzazione di un sistema nazionale di verifica e valutazione, individua, tra gli obiettivi da verificare, anche quelli relativi all' efficacia e quelli "di sottoporre a verifica la rispondenza dei piani di studio e dei programmi della scuola secondaria superiore alle trasformazioni sociali, culturali, scientifiche, produttive e professionali" (art. 4.1 lettera b).

Tra le prime azioni positive potremmo considerare quella della previsione di un piano straordinario di aggiornamento del personale direttivo docente e non docente, finalizzato anche a sviluppare: "le capacità relazionali necessarie per instaurare un dialogo educativo con lo studente, per valorizzare personalità, inclinazioni e capacità degli studenti stessi attraverso interventi, sia di prevenzione del disagio e dello svantaggio scolastico sia di riconoscimento dell' eccellenza" (art. 5, 2 lettera c).

Vi sono, poi, disposizioni in cui l' idea dell' orientamento risente dell' esigenza di ridurre la dispersione scolastica, come negli artt. 7, 8 o nell' art.

10 che prevede interventi specifici per l' attivazione di progetti volti alla motivazione e rimotivazione all' apprendimento (art. 1 lettera b). Evidente è la continuità con il progetto Brocca e la centralità dell' orientamento disciplinare.

Nell' ottica del reale adempimento dell' obbligo scolastico, non viene dimenticato il rientro di giovani e adulti non inseriti nel circuito formativo (10.2 lettera b), nonché il recupero di eventuali ritardi, abbandoni e difficoltà (10.2 lettera c).

Innovativa per il sistema italiano è, inoltre, la predisposizione di aree complementari “individuate con l' obiettivo di rendere possibile per lo studente la costruzione di un percorso formativo individualizzato” (art. 7.7).

Rileviamo un duplice aspetto del progetto.

In parte (7.1) segue gli aspetti più significativi del progetto Brocca, che prevede di attuare l' orientamento all' interno delle discipline, in parte si proietta nella realtà anglosassone, che prevede la possibilità di scelta di alcune materie, al fine di rendere l' allievo partecipe e coautore del suo percorso formativo. La prima ricaduta si ha, chiaramente, nel rafforzamento delle motivazioni e della partecipazione spontanea e non coattiva, se si può ancora chiamare partecipazione.

Ecco che le aree complementari, l' area di orientamento, l' area di progetto possono rappresentare una potenziale apertura verso una partecipazione didattica, che potrebbe successivamente aprirsi alla scelta di certe discipline complementari.

L' area di orientamento ha le solite finalità, con la previsione di interventi individualizzati, mentre quelle di progetto sono volte a promuovere capacità di cooperazione e progettazione.

4.4. - Valutata la necessità di incrementare i momenti di crescita e di partecipazione degli allievi alla reale vita della scuola, è prevista l' istituzione di un Comitato degli studenti (art. 3.8) composto da due rappresentanti per ogni classe.

Il Comitato ha funzioni solo propositive e consultive, attinenti alle più importanti scelte didattiche di inizio anno scolastico, quali i criteri di formazione delle classi e la definizione degli orari, oltre alla predisposizione dei piani di studio. Anche con questo disegno di legge i proponenti, pur ritenendo di dover potenziare i momenti partecipativi degli allievi, non ritengono opportuno rendere effettivamente rilevante la volontà da loro espressa. La scelta appare sicuramente opportuna, considerata la pletoricità

dell' organo chiamato ad esprimersi. E', però, opportuno chiedersi se organi, così composti e senza reali poteri, non siano ulteriore fonte di frustrazione per i loro componenti o sede ideale per strumentalizzazioni delle scelte, eventualmente corrette, degli organi deliberativi.

4.5. - Il secondo punto caratterizzante la proposta di legge riguarda la previsione di una reale autonomia. L' art. 3 prevede che gli Istituti di istruzione secondaria superiore non solo siano dotati di personalità giuridica, ma godano di autonomia organizzativa finanziaria e didattica.

Ancor prima di analizzare i suoi reali contenuti, possiamo evidenziare come, da un rinnovato ed intenso rapporto con gli enti locali, essa possa divenire reale. L' art. 2, infatti, prevede che Stato, Regioni ed Enti locali si coordinino alle Scuole secondarie, mediante accordi di programma, da realizzare anche tramite proprie risorse finanziarie. Centrale diventa il rapporto con il territorio. Le Scuole superiori sono costrette a ragionare non più nei termini di utenza del lontano Ministero della P.I., ma in termini di coautori di uno "sviluppo qualitativo della scuola" stessa (art. 2.1). Gli accordi con Stato, Regioni ed Enti locali possono avere diverse finalità, tra cui l' efficace ed adeguata distribuzione degli indirizzi di studio; alle scuole viene già riconosciuta in nuce un' autonomia didattica ed organizzativa, nel momento stesso in cui sono coautrici di una simile scelta. Sempre in collaborazione con gli enti locali, si devono determinare le modalità di attuazione dei progetti extracurricolari di orientamento scolastico. La scuola, cioè, si proietta nella realtà esterna e diviene parte integrante dello sviluppo della società.

Sempre tramite accordi di programma, si potranno individuare le modalità di collaborazione tra i diversi soggetti scolastici, formativi, istituzionali e sociali (art. 2.1 lettera h). Questa possibilità presuppone, chiaramente, una scuola dotata di ampia autonomia organizzativa, capace di gestire in modo innovativo le risorse interne, soprattutto umane.

E' presente il problema dell' organizzazione delle competenze; la proposta di legge individua, quali effettivi organi che potranno stipulare gli accordi di programma, l' Ufficio scolastico regionale -a livello regionale- e l' Ufficio scolastico provinciale -a livello provinciale o sub-provinciale. Tutta la capacità progettuale, che può emergere, cioè, dai singoli istituti, dovrebbe essere strutturata (o frustrata) dall' intermediazione burocratica degli organi periferici del ministero della P.I..

L' art. 3, provvede a individuare un' ampia autonomia, anche attraverso

una redistribuzione delle competenze tra il Consiglio di istituto ed il Collegio dei docenti. Nel suo ambito il Collegio dei docenti diviene fondamentalmente l'organo propositivo ed il Consiglio di istituto l'organo deliberativo che, peraltro, nomina, al suo interno, una giunta esecutiva. Il Collegio dei docenti provvede a presentare proposte di carattere didattico o relative all'organizzazione didattica. Non è prevista la possibilità di creare comitati o gruppi di lavoro istituzionali, che permettano effettivamente, al collegio dei docenti, di conformarsi alla realtà della norma. Un organo propositivo deve essere efficiente, deve favorire il dibattito interno attraverso il quale sintetizzare le diverse proposte, deve elaborare progetti organici; deve lavorare secondo i tempi della vita dei giovani e non del Ministero. Il Collegio dei docenti, di una scuola di media grandezza, composto da centocinquanta insegnanti, non ha queste facoltà. Devono essere offerte delle possibilità organizzative autonome, affinché le singole scuole possano assumere una struttura flessibile. Il disegno di legge prevede, invece, una possibilità di delega -in senso verticale- alla giunta esecutiva, da parte del Consiglio di istituto, con creazione di un effettivo organo di governo, sempre non democratico, all'interno della scuola.

Importante momento di realizzazione dell'autonomia didattica è la valorizzazione delle sperimentazioni previste dall'art. 14. Sia pure in conformità con il DPR 419/74, il presente disegno ne ipotizza lo sviluppo in eventuale collaborazione con le regioni interessate. Le nuove sperimentazioni possono riguardare sia progetti di particolare rilevanza distrettuale, provinciale o regionale, sia progetti tematici, sia, infine, coinvolgere diversi ordini e gradi di istruzioni (art. 14.3 lettera c). E' interessante quest'ultima eventualità, perché offre alle scuole la possibilità di collegarsi in rete, scambiare esperienze, migliorare la capacità progettuale, innovare effettivamente il sistema, con la realizzazione, sia pure non esplicitata, di un'autonomia di ricerca e sviluppo.

4.6. - Ulteriore momento di autonomia è quello che riguarda la finanza scolastica; il disegno amplia le possibilità di entrata degli Istituti di istruzione secondaria superiore. Sono previsti contributi solo da parte degli studenti del triennio, in conformità all'innalzamento dell'obbligo scolastico a sedici anni. E' prevista la possibilità di realizzare entrate in conseguenza di convenzioni con enti pubblici o privati, in relazione all'utilizzazione sia di strutture sia di personale. Alla scuola si offre, cioè, la possibilità di valorizzare le professionalità, che possiede all'interno e di

ammortizzare più facilmente gli strumenti acquistati, facendoli usare anche all' esterno. E' prevista esplicitamente anche la possibilità di ottenere contributi da parte degli enti locali, in seguito ai già menzionati accordi di programma.

Ultima innovazione: per le donazioni, i lasciti o i legati, inferiori ai cento milioni, è sufficiente l' autorizzazione del Provveditore agli studi, previa valutazione dell' ufficio tecnico del comune o della provincia competente. Fino ad oggi tutti i tentativi dei genitori, singoli o associati in comitati, sono naufragati, infatti, di fronte alle difficoltà burocratiche di fare acquisire, in tempi brevi, alla scuola frequentata dai figli, eventuali donazioni. Nell' eventualità di accordi di programma tra scuola ed ente locale, in attuazione della norma, si sarebbero potute determinare positive dinamiche finanziarie tra utenti e istituzioni.

4.7. - L' ultimo punto, che veramente qualifica la norma, approvata al Senato e presentata non faustamente alla Camera, riguarda la creazione di un sistema nazionale di verifica (art. 4) diretto alla valutazione dell' efficacia qualitativa e quantitativa del servizio scolastico. Il sistema, diretto in primo luogo a verificare il raggiungimento degli obiettivi formativi, posto che questi siano effettivamente definiti, dovrebbe verificare (lettera b) anche l' attualità dei piani di studi.

Positivo è il tentativo di non prevedere l' immediata ristrutturazione dei sistemi di valutazione esistenti e di individuare precise aree da controllare.

Corretto è anche il collegamento con le Università, ma, come sempre, si fa genericamente riferimento anche a IRRSAE, BDP, e CEDE che mantengono la loro struttura spuria di organi di ricerca, documentazione, progettazione e verifica dei medesimi studi, progetti e ricerche.

§ 5. SCHEMA DI Ddl JERVOLINO

5.1. - Lo schema di decreto legislativo sull' autonomia della scuola del Ministro Iervolino; presentato all' attenzione della scuola per il relativo parere, è il primo che affronta con coraggio l' importante problematica. L' impostazione di questo progetto di autonomia della scuola è alla base di una specifica norma inserita all' interno della finanziaria 1994, presentata dal governo Ciampi il 14 settembre 1993. L' art. 3 del Ddl riguarda l' autonomia ed è intitolato "Istituzione del Sistema nazionale di istruzione e autonomia degli istituti e scuole e altre norme in materia di scuola". Così

come la proposta Manieri (A.S. 684 XI legislatura) affrontava solo il problema dell'innalzamento dell'obbligo scolastico, la proposta Jervolino cerca di affrontare e risolvere i problemi della scuola partendo dall'autonomia, analizzata e valorizzata nella molteplicità dei suoi aspetti.

L'autonomia, nel pensiero dei proponenti, può essere la chiave di volta per la creazione di un reale ambiente educativo, del luogo geometrico dell'orientamento. Proprio per la sua forte caratterizzazione, che la rende indipendente dai contenuti e dai programmi insegnati, anche se realmente interfunzionalmente ad essi connessa, la proposta non è rimasta indifferente alle diverse componenti del mondo dell'istruzione.

La proposta, cioè, trova la sua forza nella predisposizione di analitiche forme di autonomia e al tempo stesso, il suo limite nel non avere già valutato la necessità di redistribuzione di competenze tra gli organi e nel non essere ancorata normativamente ad una visione più generale.

5.2. - Il primo comma provvede ad attribuire personalità giuridica alle unità scolastiche di ciascun ordine e grado. Diversi sono i punti rilevanti. In primo luogo la riforma parla di unità scolastiche. La riforma non riguarda, cioè, solo le scuole secondarie superiori, ma tutto il complesso di istruzione italiana. L'impatto della cultura dell'autonomia, nell'idea del legislatore proponente, deve essere globale. C'è un tentativo di creare una cultura dell'autonomia che operi ad ampio raggio e che si possa diffondere attraverso reti di scuole, non solo di tipo orizzontale, ma anche verticale, riguardante, cioè, anche diversi ordini e gradi di istruzione.

Questo primo articolo attribuisce personalità giuridica alle unità scolastiche; offre la possibilità ad esse di essere interlocutori contrattuali di altri soggetti pubblici o privati. La personalità giuridica è il presupposto di tutte le successive forme di autonomia, senza la quale la scuola non potrebbe agire direttamente nel mondo del diritto.

Mentre il primo punto è il presupposto dell'intera proposta, il secondo rappresenta sicuramente il principio di base, perché riguarda l'attribuzione dell'autonomia finanziaria senza la quale non si potrà mai avere la migliore allocazione di risorse e una decisa apertura verso nuove forme di reperimento di risorse finanziarie.

Il punto tre prevede l'autonomia amministrativa, che in primo luogo è diretta, oltre che all'amministrazione delle risorse finanziarie, al pagamento del personale.⁶ Sicuramente più interessante è l'ipotesi dell'amministrazione autonoma delle risorse finanziarie, che deve essere specificata sia per

quanto riguarda l' entità delle somme oggetto dell' attività di amministrazione, sia per quanto riguarda le modalità di amministrazione. Relativamente all' entità delle risorse da amministrare, si rileva che queste sono date sia dal contributo statale (comma 3) sia dalle così dette tasse di iscrizione a carico degli studenti, sia da ogni altro movimento attribuito alla scuola da enti o terzi a qualunque titolo. Questa norma si pone come fortemente innovativa. E' il Consiglio di istituto a determinare i contributi a carico degli studenti, con il solo criterio legislativo predeterminato della distinzione per fasce di reddito. Ad essi potrà essere chiesto un contributo non più simbolico, ma sostanziale, per partecipare alla istruzione. Se, da un lato, è sicuramente positivo motivare studenti e genitori ad essere più attenti alla risposta formativa offerta dalla scuola, attraverso lo stimolo finanziario, dall' altro lato è grande il rischio della creazione di scuole che cerchino di darsi connotazioni elitarie, attraverso una selezione annonaria.

Altro principio di rilievo della proposta di legge è quello di permettere alla scuola di ricevere proventi anche da terzi. La scuola, cioè, può ricercare nuove forme di finanziamento all' esterno del suo mondo, anche attraverso, ipotizziamo, la fornitura di servizi a privati o la sponsorizzazione di questi ultimi a scuole ritenute interessanti. Un' ulteriore ipotesi potrebbe essere offerta dall' allocazione di strutture in orari extrascolastici. Non sono condivisibili le proteste di coloro che vedono nella normativa una forma di prostituzione della scuola agli interessi del privato e una abdicazione del proprio ruolo educativo. Il mondo dell' impresa non è necessariamente il mondo del ladrocinio e la fornitura di servizi o l' effettuazione di ricerche a favore di determinate imprese; non è necessariamente prostituzione, ma può anche rappresentare valorizzazione delle competenze interne.

Si ribadisce, infine, che, solo attraverso una, almeno parziale, capacità di autofinanziamento delle scuole, si può avere una reale autonomia didattica e di organizzazione. Va bene analizzata, però, la finalità che ha spinto il legislatore proponente a formulare questa normativa: potrebbe essere la necessità di favorire l' effettiva predisposizione di piani di lavoro autonomo o potrebbe essere la già evidenziata necessità di ridurre il carico di spese del M.P.I. sul bilancio dello Stato. Questa seconda eventualità presuppone la scelta di fondo di garantire, quanto più possibile, il servizio minimo. Conseguentemente saranno le scuole a doversi porre sul mercato per procurarsi i fondi e si assisterà alla creazione di scuole con forte disomogeneità dei servizi offerti, indipendentemente dalle risorse umane

presenti, in conseguenza, invece, dell' allocazione fisica della scuola, della capacità manageriale della presidenza, dell' interesse che specifici terzi possono avere sul singolo Istituto. La norma non prevede interventi compensativi e perequativi a favore delle scuole disagiate, situate in aree depresse, non interessanti per il mercato o incapaci di fare ricerche od offrire servizi a terzi. In questa ottica sicuramente più facile può essere il reperimento di fondi da parte degli Istituti tecnici e professionali, piuttosto che degli Istituti classici o scientifici.

Interconnessa all' autonomia amministrativa è l' autonomia di bilancio, che rappresenta la possibilità dell' Ente di poter programmare la propria attività e di verificare i risultati di gestione in relazione alle risorse presenti. E' il bilancio a consentire la formalizzazione e l' esplicazione dell' autonomia scolastica, evidenziando le scelte strategiche del manager.

Una considerevole innovazione nell' ambito dell' istruzione scolastica è rappresentata dalla possibilità di prevedere bilanci annuali in passivo, sia pur con il controllo della Corte dei Conti e dalla Ragioneria dei Provveditorati. L' innovazione reale è di fondamentale importanza, anche se scontata in una qualsiasi comune impresa. Solo attraverso un indebitamento iniziale, attraverso, cioè, un' acquisizione sul mercato di risorse finanziarie, si può innovare parte del presente e strutturare un migliore servizio per l' utenza.

Si possono ipotizzare possibilità di creare deficit di bilancio per l' apertura di nuovi corsi, prevedendo il ripiano dei conti negli anni successivi, attraverso il ricorso ad un aumento delle tasse di iscrizione per i nuovi iscritti e sponsorizzazioni pluriennali alla fornitura di servizi a terzi, tramite nuove strutture tecnologiche.

5.3. - Massima espressione dell' autonomia, all' interno della scuola, è quella didattica. Sicuramente correlata alla libertà di insegnamento, che si va caratterizzando sempre più quale diritto soggettivo collettivo, è prevista con grande ampiezza e con la specificazione delle diverse libertà. L' autonomia didattica comporta la migliore utilizzazione delle risorse interne per la realizzazione di interventi didattici e formativi effettivamente coerenti con le realtà ed esigenze locali. Presuppone una progettualità di istituto, una competenza dei singoli insegnanti, una conoscenza del tessuto sociale; è correlata, cioè, anche all' autonomia di sperimentazione e aggiornamento, di funzionamento, di gestione e incentivazione finanziaria del personale. L' autonomia scolastica prevede la possibilità di modificare

i piani di studio nazionali e quindi di sfuggire alla lentezza delle modifiche dei programmi ministeriali. E' prevista la possibilità di modificare gli orari delle lezioni decidendo, per esempio, se distribuire l' orario in cinque o sei giorni, se favorire il tempo pieno, se operare delle sospensioni durante l' anno, correlate ad esigenze locali oppure alla necessità di inserire corsi di recupero.

Si esplica tenendo conto degli interessi culturali e professionali degli studenti e delle loro aspirazioni. Complessa, logicamente, risulta essere la procedura per la sua attuazione. Organo propositivo è il Collegio dei docenti, organi consultivi sono i Consigli di classe, interclasse e sezione; organo decisionale -previo parere del Consiglio scolastico provinciale- risulta essere l' IRRSAE. Molto interessante è la previsione della possibilità di assumere nuovo personale nell' unità scolastica, per l' attuazione dei piani di studio dei nuovi orari. Si affronta, così, in modo realistico l' autonomia didattica, tenendo in dovuta considerazione le necessità di gestione del personale. Come sempre, si deve rilevare, che agli IRRSAE continuano ad attribuirsi talora compiti decisionali, talora di studio e talaltra di controllo. Anche questa norma prosegue su questo solco normativo, aumentandone il carattere spurio.

Rileviamo che è prevista anche l' autonomia sperimentale e di aggiornamento.

La prima è volta a recuperare quella capacità di ricerca, che non è mai stata effettivamente attribuita alle scuole superiori, ma solo all' università all' art. 1 del TU 1592/33.⁷

Questa facoltà, da parte dell' istituto, sentito il parere vincolante dell' IRRSAE, può radicalmente innovare le prassi di aggiornamento tuttora consolidate, permettendo di inserire questi momenti effettivamente all' interno di un PEI. Le modalità di aggiornamento sono attualmente rimesse alla buona volontà dei docenti, sono estemporanee e, soprattutto, comportano una costante differenziazione di preparazione tra i docenti, la quale non sempre è vista come ricchezza, ma anzi considerata talora elemento di disturbo e incomprensione. La determinazione, da parte dell' Istituto, di piani di aggiornamento, può consentire azioni non estemporanee, ma volte a uniformare i comportamenti relativamente all' individuazione di fini, alle modalità di programmazione, alla utilizzazione di metodologie didattiche, infine, ad un uniforme sistema di valutazione.

5.4. - Ulteriore forma di autonomia è quella che riguarda il funzionamen-

to dell' unità scolastica ovvero la sua possibilità di interagire con altre scuole, enti o privati, al fine "di elevare la formazione della popolazione scolastica". Finalmente si offrono i mezzi per "una più stretta integrazione tra organi collegiali della scuola ed enti locali".⁸ Ogni unità scolastica può stipulare convenzioni; organo decisionale è il Consiglio di Istituto (o di Circolo); organo propositivo è il Collegio dei docenti, che si attiva a seguito di proposte dei Consigli di classe, sezione ecc. L' autonomia di funzionamento è strettamente correlata a quella di bilancio e a quella didattica. Qualora si sviluppi nel rapporto con altre scuole, può essere la base della configurazione di una rete non piramidale, ma policentrica, finalizzata al passaggio di esperienze, informazioni e alla diminuzione di costi⁹, attraverso la comune utilizzazione di strutture o di risorse umane. Qualora riguardi i rapporti con enti o con terzi, può anche essere finalizzata al reperimento di risorse finanziarie o diretta alla fornitura di servizi nell' ambito delle professionalità assenti all' interno della scuola. Da un punto di vista passivo, può essere diretta all' acquisizione di servizi non riproducibili all' interno.

5.5. - Ultima forma di autonomia scolastica è quella regolamentare: dal minimo di potestà di autorganizzazione, necessariamente presente in ogni ente pubblico¹⁰, si passa ad una sua ampia previsione. Organo decisionale è il Consiglio di istituto, ma la funzione può essere delegata alla Giunta esecutiva.

Il legislatore proponente, normalmente attento ad un bilanciamento di poteri e di compiti tra gli organi elettivi degli Istituti, pretermette, in questo caso, ogni parere al Collegio dei docenti. La funzione è, però, di fondamentale importanza per quanto riguarda la gestione delle prassi e la regolamentazione della quotidiana attività istituzionale. Difficilmente, allo stato attuale, il collegio dei docenti può offrire un forte contributo alla formazione di un regolamento interno e, pertanto, la delega alla Giunta esecutiva pone sicuramente problemi.

Importante, a questo proposito, sarebbe stata l' emanazione di regolamenti governativi ai sensi dell' art. 17 DPR 400/88, che uniforma l' esercizio dell' autonomia.

5.6. - Gli ultimi articoli della norma riguardano modifiche agli organi dell' unità scolastica.

Il Preside la rappresenta legalmente e la dirige, amministrando il personale ed esercitando tutti i poteri attribuitigli dalle leggi vigenti. In una

scuola con questa autonomia, in un sistema di amministrazione pubblica, sempre più volta a valorizzare il momento manageriale e a responsabilizzare il dirigente, ci chiediamo se sia opportuna la scelta dell'attribuzione specifica di poteri o non sia meglio considerare il preside figura residualmente titolare di tutte le funzioni e dei poteri non attribuiti ad altri organi.

Si specifica che la gestione dell'unità scolastica è affidata agli organi collegiali, di cui al DPR 416/74.¹¹ Si deve notare, a questo proposito, che pochi autori ritengono non determinante la redistribuzione dei compiti e delle funzioni all'interno di una nuova autonomia e rilevano che quasi tutte le bozze di decreti legislativi "lascino irrisolti alcuni nodi inerenti la determinazione degli spazi di responsabilità e competenza".¹²

Sono, quindi, previste una commissione di verifica e un'agenzia nazionale per la valutazione del servizio. La prima, presieduta dal Preside, (o dal Direttore didattico, logicamente) ha la funzione di redigere la relazione sull'attività didattica svolta nell'anno scolastico. Questa viene presentata all'IRRSAE, che ha il compito di approvarla, di esprimere pareri -dice la norma- o di respingerla, costringendo l'unità scolastica a modificare l'attività nell'anno successivo. Ci accorgiamo che non è previsto un controllo di efficienza ed efficacia, che non potrebbe essere effettuato dagli IRRSAE, i quali sono organi di studio e di rilevamento. Ci chiediamo, quindi, chi dovrà effettuare le verifiche relative ai risultati di gestione degli Istituti. Il problema non è meramente teorico, poiché si assisterà ad una moltiplicazione dei centri di spesa all'interno del Ministero della pubblica istruzione.¹³

L'Agenzia nazionale per la valutazione del servizio dovrebbe valutare e verificare il servizio svolto dai docenti nell'unità scolastica.

L'assurdità formale della disposizione non si comprende neanche verificandone i componenti che sono gli ispettori e i dirigenti (Direttori didattici e Presidi), dislocati nell'ambito regionale, ma che verranno comandati all'agenzia sulla base di una graduatoria per titoli. Quale rilevanza ed importanza potranno avere pareri e relazioni sul servizio svolto dalla generalità dei docenti effettuate al Ministro della pubblica istruzione?

Le ultime norme riguardano il personale della scuola, che potrà essere assunto direttamente dall'unità scolastica. Interessante l'ipotesi di effettuare richieste di personale docente appartenente ad altre unità didattiche, per fronteggiare esigenze particolari. Al di là della difficoltà di una

regolamentazione della chiamata, è sicuramente una previsione che offre un ulteriore positivo elemento di flessibilità.

Strettamente correlata all' utilizzazione del personale e all' autonomia finanziaria, è la possibilità di determinare, con delibera del Consiglio di istituto, premi di produttività per il personale. In una scuola, che ha vissuto e vive di pseudo volontariato, è sicuramente una previsione sensata.

La proposta è organica, ma sceglie di analizzare un solo aspetto del problema scolastico. Non troviamo tutte le problematiche relative all' orientamento e questo appare logico, considerata l' intrinseca struttura della proposta. E' preoccupante rilevare la mancanza di coraggio nella determinazione di competenze e responsabilità, nella valutazione di efficacia efficienza ed economicità: gli studenti hanno occupato le scuole, perché non vi hanno visto un' anima, ma hanno sentito solo il tecnicismo dell' amministrazione.

§ 6. LEGGE 537/93 (CIAMPI JERVOLINO)

6.1. - Mentre al Senato si discuteva l' ampia proposta di riforma della scuola che otterrà una plebiscitaria approvazione da parte dei senatori, il governo Ciampi, con la legge 537/93, facente parte della manovra economica 1994, innovava formalmente e profondamente il sistema della pubblica istruzione. Il disegno di legge presentato al Senato il 14 dicembre 1993 (n. 1508) recepiva chiaramente le proposte del Ministro della pubblica istruzione Rosa Russo Jervolino. L' art. 4 è intitolato "Pubblica Istruzione". Lo scopo governativo era sempre quello di coordinare l' aumento del numero degli studenti per classe (razionalizzazione), l' autonomia della scuola per ottenere un innalzamento dell' obbligo scolastico a sedici anni a costo zero.

Il comma 1° dell' art. 4 di questa legge, volta ad apportare interventi correttivi nella finanza pubblica, attribuisce agli istituti e alle scuole di ogni ordine e grado (e ad altri ancora conformemente all' art. 33 della Costituzione), personalità giuridica e li dota di autonomia organizzativa, finanziaria, didattica, di ricerca e sviluppo, da attuarsi con successivi decreti legislativi (art. 4.6). L' innovazione è forte, ma meramente formale, perché fino ad oggi non sono stati emanati i relativi decreti attuativi. Nell' ambito dell' autonomia finanziaria il Consiglio di istituto (o di Circolo) determina le forme di autofinanziamento ed approva il bilancio. Questo comma è,

però, parzialmente contraddetto dal n. 22 dello stesso articolo, che prevede che sia il Ministero delle finanze, di concerto con il Ministro del tesoro e della P.I., a determinare le tasse di iscrizione e di frequenza. L' opposizione, rivolta verso la precedente proposta, spaventa ancora, probabilmente, il legislatore.

Conformemente all' art.77 della Costituzione, i decreti legislativi, di cui al sesto comma, avrebbero dovuto attuarsi seguendo i tredici principi -di cui al comma settimo- nei nove mesi successivi all' emanazione della legge.

In primo luogo l' attuazione dell' autonomia (comma c lett. a) deve portare alla razionalizzazione e al ridimensionamento degli Istituti. Se *prior in tempore potior in iure*, è evidente che la finalità del legislatore, sia pur tenendo presente il numero degli handicappati e le zone a rischio di devianza, è quella di ridurre ulteriormente la spesa per la pubblica istruzione, che già, in rapporto al Pil, è una delle più basse tra tutti i paesi industrializzati. Identica finalità suole avere la lettera f), volta ad una razionalizzazione della gestione del personale.

6.2. - La lettera d) del comma 7 prevede la necessità di attribuire alle istituzioni scolastiche la diretta gestione dei beni patrimoniali e la capacità di stipulare convenzioni con gli enti locali per la gestione di servizi. Difficilmente valutabile nella sua portata è l' ipotesi dell' impiego di personale su reti di scuole(lettera e). Il criterio è talmente generico che non si riesce ad individuare né la finalità diretta alla condivisione tra più istituti di specifiche professionalità, né quella volta alla riedizione, come ci pare di dovere interpretare, conformemente alle lettere a) ed f), delle così dette cattedre spezzate, tra le quali deve operare un docente che non riesca a coprire in altro modo l' orario di servizio di 18, 24 o 36 ore settimanali.

L' art. 4 alla lettera g) recepisce le forti opposizioni alla proposta Jervolino, criticata come creatrice di scuole di serie A di serie B e prevede l' individuazione sia di un contributo ordinario, sia di un contributo perequativo, che consenta la piena realizzazione del diritto allo studio. Correttamente il legislatore ipotizza l' eventualità e la necessità che Istituti, soprattutto nelle aree più disagiate, non riescano a reperire risorse che non permettano loro neppure l' ordinaria amministrazione.

L' esercizio dell' autonomia didattica si articola principalmente intorno alla valorizzazione del piano educativo di istituto (PEI), che rappresenta un progetto strutturato degli interventi didattici ed educativo offerto dall' Istituto allo studente, così che questi possa sviluppare un proprio progetto

autoformativo. Il PEI analizza i bisogni formativi e dovrebbe contribuire a valorizzare le risorse umane, migliorando decisamente l' offerta qualitativa dei servizi delle istituzioni scolastiche. A questo fine si valorizzano l' organizzazione modulare, la procedura di valutazione e la flessibilità curricolare. Si deve notare che, non riuscendo l' istituzione a controllare ancora la qualità 'in uscita', conformemente alla 241/90, va verso una procedimentalizzazione e si propone di controllare l' azione in itinere.

Tra i principi troviamo anche la ricerca di modalità di attuazione della collaborazione tra istituzioni scolastiche ed altri enti e associazioni, che potrebbe divenire il presupposto di quelle reti di scuole che sono ancora ipotetiche, nonostante dal 1990 sia stato affidato, all' Italsiel l' incarico di progettare e realizzare, entro il 1996, un nuovo sistema informativo.¹⁴

6.3. - Un ulteriore criterio, nello sviluppo della proposta Jervolino, è quello dell' attribuzione ai Capi di istituto di compiti di direzione, promozione, coordinamento, valorizzazione delle risorse umane connesse, però, in questo caso, alla responsabilità in ordine alla gestione dei risultati conseguenti all' utilizzazione delle risorse finanziarie e strumentali (art. 4 lett. a).

Questo principio valorizza maggiormente la figura del Preside e l' avvicina a quella del manager pubblico. Non sono, però, determinati criteri e principi per il legislatore delegato, volti a valorizzare finanziariamente l' attività dei presidi che conseguono positivi risultati di gestione; così come non sono neanche previste possibilità di carriera all' interno dell' amministrazione stessa. Il legislatore delegante non si è posto il problema della cosiddetta rimozione del tappo della bottiglia: è presente una strozzatura nella carriera del docente, che ha solo la possibilità di divenire Preside; e manca, inoltre, qualsiasi proiezione futura per il Preside, che può solo morire come tale.

Il legislatore delegante prevede innovazioni relative a tutte le componenti del processo educativo e così, all' art. 4 lett. m), prevede la definizione dello "statuto dello studente, con indicazione dei diritti e doveri, delle modalità di partecipazione alla vita della scuola". Dopo l' individuazione dei diritti del malato, dei diritti dell' anziano, si è sentita la necessità di individuare specifici diritti per una categoria ritenuta debole nei confronti della macchina burocratica istituzionale. L' attuazione di questa previsione necessita, però, di una visione considerevolmente più complessa. Partendo dal presupposto dello studente, quale parte debole, si corre il rischio di

determinarne delle tutele post assistenziali e non di renderlo titolare di diritti effettivamente azionabili. Che l' idea di base sia effettivamente questa, lo si desume dal contesto dell' articolo, che individua, come compito del costituendo comitato studentesco, quello di esprimere pareri e di formulare proposte. Il titolare di diritti soggettivi ha anche diritto di azione, è parte negoziale, partecipa in maniera attiva al processo decisionale. Se il legislatore non ha fiducia nella componente studentesca, è opportuno che chiarifichi le sue proposte, mentre, se si vuole effettivamente superare l' approccio meramente pedagogico per raggiungere quello organizzativo-gestionale e valorizzare la cultura di processo⁵, bisogna avere il coraggio di rendere gli studenti effettivamente partecipi del processo educativo, forse anche trovando forme di responsabilità finanziaria a carico degli stessi e solidalmente delle loro famiglie.

Altri soggetti che dovevano essere oggetto di riforma, nell' idea del legislatore delegante, dovevano essere gli organi collegiali della scuola, valorizzati in funzione dell' autonomia e ristrutturati nelle procedure di elezione, al fine di renderli effettivamente rispondenti alla nuova idea della scuola; non più pletorici e burocratici organi recettori delle direttive ministeriali, ma fautori attivi del processo formativo.

6.4. - Ridefiniti, inoltre, dovevano essere i compiti degli IRSSAE, della BDP, della CEE della cui natura spuria, soprattutto riguardo al primo, si è già detto. Gli ulteriori articoli sono di matrice prevalentemente finanziaria, ma si deve notare come sia presente una norma, formalmente di tutela, e, sostanzialmente, discriminatoria. Il comma 16 dell' art. 4 prevede l' inapplicabilità dei trasferimenti ad altre amministrazioni degli insegnanti. Si preferisce individuare modalità di mobilità interprovinciale da Lecce a Foggia, da Como a Piacenza, piuttosto che rischiare la colonizzazione di altre amministrazioni nei loro livelli medio-alti, da parte del personale scolastico in esubero.

§ 7. Ddl SALVI (A.S. 931) E Pdl JERVOLINO (A.C.103)

7.1. - L' undicesima legislatura, chiusasi anticipatamente, aveva frustrato per l' ennesima volta il desiderio e le possibilità di riforma della scuola, impedendo la definitiva approvazione, da parte della Camera dei Deputati, del disegno di legge licenziato al Senato il 22 Settembre 1993. Il testo, all' apertura della dodicesima legislatura, risultava in parte superato dall'

approvazione dell' art. 4 della 537/94, che comportava già la previsione legislativa dell' autonomia scolastica.

Nonostante questa mutata situazione legislativa, riconosciuta dagli stessi promotori nella relazione introduttiva, i senatori Salvi, Ronchi, Gualtieri e Sellitti comunicano alla presidenza del Senato il disegno di legge n.931, titolato "legge quadro per il riordino dell' istruzione secondaria superiore e per il prolungamento dell' obbligo scolastico", che è l' esatta riproduzione di quello già approvato nella precedente legislatura.

7.2. - Analoga iniziativa (n.103), presentata il 21 ottobre 1994 alla Camera dei Deputati, è attuata dai parlamentari Jervolino Russo, Monticone e Zen. E' evidente il tentativo di riaprire immediatamente il dibattito, usufruendo anche al Senato delle procedure abbreviate.

§ 8. Ddl LADU ED ALTRI (A.S. 634)

8.1. - La L.537/94 aveva inserito una considerevole possibilità, da parte del Governo, di svolgere attività legislative delegate, con riferimento anche alla definizione dello statuto dello studente art. 4.7 lettera m).

In relazione alla delega è presentato il disegno di legge n. 634 (20 LUGLIO 1994), titolato "delega al governo per l' emanazione di norme sullo stato giuridico del soggetto dell' educazione", a firma dei senatori Ladu, Doppio, Vaccarini, Camo, Borgia, Cusumano e Coviello. Gli stessi evidenziano come la delega del 537/93 non debba considerarsi costituzionalmente legittima, ai sensi dell' art. 66 della Costituzione, per eccesso di genericità, per mancanza di sufficiente specificazione dei principi.

Il disegno di legge è, in eguale testo, proposto alla Camera dei deputati (n.1144 del 4 agosto 1994) di iniziativa dei deputati Zen, Monticone.

8.2. - Il progetto legislativo parte del presupposto che, nella attuale legislazione, lo studente sia giuridicamente assente quale soggetto dell' educazione.¹⁶

I progetti di legge si sviluppano cercando di fuoriuscire dall' ottica di una scuola apparato per inserirsi in quella di scuola-servizio allo studente. Questa evoluzione si può verificare solo attraverso un processo di democratizzazione, conforme agli articoli 2 e 3 della nostra Costituzione. In questi termini, il legislatore proponente, vede anche l' effettiva possibilità di attuarsi dell' autonomia come potestà di provvedere alla cura degli interessi propri e come mezzo e non fine dell' attività; si ritiene, infatti, che

questa sia utile per conoscere problemi e bisogni, per adeguare repentinamente l'attività amministrativa agli stessi e, infine, per educare alla democrazia e al riconoscimento di libertà democratiche.

E' così che, in ultima analisi, al soggetto dell'educazione devono essere riconosciuti sia diritti soggettivi, sia una propria soggettività politica, che permetta una incisiva azione -anche dei genitori- di compartecipazione all'attività scolastica.

L'ultimo tipo di autonomia, che risulta in premessa, è quello che riconosce il valore della famiglia quale società naturale, su cui si basa l'intero ordinamento statale. Una famiglia non è creata dallo Stato, ma viene riconosciuta dallo Stato stesso; nel riconoscere uno status al discendente, il progetto di delega al Governo vuole ridare spazio al ruolo che ha la famiglia nei confronti del giovane, determinato in conformità ai dettati che la Costituzione pone e riconosce ai genitori.

8.3. - Il disegno di legge è composto di soli tre articoli, il primo dei quali è rivolto ad attribuire la delega al Governo, con la specificazione che lo stato giuridico del soggetto dell'educazione si applica ad ogni ordine di scuola, esclusa l'Università.

L'art. 2 individua i diritti e i doveri del soggetto dell'educazione. Soggetto, non più oggetto, e quindi titolare di diritti e non solo di promesse o, giuridicamente, interessi legittimi.

Il primo ad essere tratteggiato nella lettera a) è quello relativo alla prestazione didattica conforme ai programmi, rispettosa dei diritti della persona. Il concetto del diritto alla prestazione didattica indica non semplicemente il diritto alla presenza di un insegnante, ma il diritto ad un insegnamento di qualità. Questo è anche ribadito alla lettera b), dove si parla di diritto alla libertà di apprendimento. Questa può esistere solo e in quanto l'istituzione scolastica ponga in essere esattamente le condizioni che mettano il giovane in condizione di poter apprendere secondo le sue capacità, secondo i suoi desideri, secondo i suoi bisogni.

In questo caso il diritto alla libertà di apprendimento è realizzato anche attraverso la formulazione dei programmi didattici e tramite una corretta adozione dei libri di testo. Diventa, pertanto, diritto anche quello alla continuità dell'apprendimento; per aversi il quale è necessaria una riforma globale dell'intero sistema scolastico. Non si devono avere cesure che ampliano, chiaramente, gli ampi momenti di disorientamento che sono presenti dopo la quinta elementare e, soprattutto, al momento dell'inseri-

mento nelle Scuole secondarie superiori. Opportuno sarebbe specificare il fatto che, nel diritto alla continuità nell' apprendimento, debba essere strutturato anche il diritto a mantenere lo stesso insegnante per la stessa materia negli anni successivi; si assiste, infatti, costantemente all' alternarsi di docenti nella stessa cattedra per i motivi più diversi.¹⁷

Sempre al primo comma lettera b), si evidenzia il diritto alla riservatezza, che coinvolge non solo il soggetto dell' educazione, ma anche la famiglia, e che si rapporta in termini di dovere per il personale docente, che può chiedere informazioni all' utenza solo "esclusivamente per comprovate ragioni di ordine didattico".

Un ulteriore diritto, specificato nel tentativo di individuare lo studente inteso come soggetto, non poteva non essere quello al rispetto della propria personalità e della propria diversità. Fine della scuola dovrebbe essere proprio quello di aiutare ogni singolo discente a realizzare, migliorare, far crescere, orientare la propria personalità, in conformità alle proprie aspettative.

Perché non siano mere dichiarazioni, il legislatore propriamente chiede di attivare forme "individualizzate o differenziate di prestazioni didattiche". E' chiaro che tali diritti si scontrano con le successive rideterminazioni del rapporto alunni-insegnanti e con l' aumento costante del numero di studenti per classe, che comporta massificazioni, impossibilità di tenere conto del singolo soggetto dell' educazione. Lo studente rischia di diventare un numero.

Altro diritto di grande rilevanza pratica è quello previsto alla lettera i), che vede l' orario delle lezioni determinato, nel rispetto del soggetto all' educazione e correlato con i suoi ritmi di apprendimento. Le attuali modalità di scelta dell' esame sono formalmente analoghe, ma sostanzialmente rivolte alla tutela del corpo docente.

Il punto h) evidenzia il diritto ai processi sperimentali. E' presente una positiva inversione di ottica nell' approccio alla sperimentazione, che veniva problematicamente approvata in caso di dimostrata utilità e che, adesso, invece, è individuata quale diritto dello studente. Ed è un altro dovere dell' istituzione scolastica.

Ulteriore diritto, in conformità con gli ultimi sviluppi dell' azione, dell' attività della Pubblica Amministrazione, è quello individuato alle lettere o), t), che riguarda il diritto di essere informato sul proprio rendimento, sui criteri di valutazione, nonché il diritto di impugnare i provvedimenti lesivi

dei propri diritti dinanzi ad una specifica commissione, la cosiddetta Commissione tutoria provinciale o interdistrettuale. Il diritto ad essere informato comporta una maggior chiarificazione di un momento fondamentale dell' attività didattica, da parte dell' insegnante e comporta una maggiore consapevolezza del soggetto dell' educazione.

8.4. - Possiamo, inoltre, rilevare che, se alcuni diritti sono scontati -quali quello di presentare proposte, avere spazi sportivi, culturali e sociali, di scegliere l' insegnamento della religione- altri sono innovativi, quali quelli offerti ad enti o associazioni, che hanno possibilità di presentare proposte all' istituto scolastico, per finalità di sviluppo del sistema stesso o quelli relativi alla famiglia e ai genitori a cui compete di svolgere un ruolo di collaborazione e di presentare proposte, anche riguardo all' attività didattica, di sperimentazione o di aggiornamento di personale docente, in funzione della soddisfazione della domanda formativa dei discenti.

Grande attenzione è volta ai portatori di handicap, per i quali il diritto alla propria diversità è caratterizzato da quello di poter stare in classi normali, pur ricevendo una prestazione didattica differenziata (art. 2.1 lettera F) che consenta loro, comunque, di apprendere in modo proficuo e sereno. Affinché i propositi non rimangano parole, è previsto che possano essere differenziati i programmi di studio vigenti e che siano individuati itinerari didattici diversificati. Questo non vorrà dire promozioni e passaggi di anni senza preparazione (art. 2 punto 1 lettera h p.3), perché i livelli di apprendimento raggiunti dovranno essere valutati come quelli di tutti gli altri soggetti dell' educazione.

8.5. - Sono, poi, previsti i doveri che variano in funzione della soggettività, della qualità del soggetto discente e che, quindi, mutano in rapporto all' età o all' ordine di scuole frequentate e al loro grado (art. 2.11). I doveri sono quelli soliti, di puntualità, disciplina, rispetto di sé, di altri e dell' istituzione, rispetto della legalità, dovere di partecipazione positiva, di acquisire consapevolezza dell' importanza dell' adempimento dei propri doveri.

8.6. - Altro punto rilevante del decreto è quello che riguarda le Commissioni tutorie; alle quali è direttamente riferibile la tutela dei diritti del soggetto e che sono competenti per tutte le questioni che non consentono la piena "fruizione del diritto alla prestazione didattica"(2.5). La commissione esprime un parere motivato vincolante, al fine di consentire la reiterazione della pienezza della prestazione didattica. L' istituzione dovrà

seguire l' indicazione con comportamenti concreti; all' interno della commissione tutoria sono rappresentate sia la componente genitori (due membri), sia la componente degli insegnanti con due membri, sia la componente dirigente con la presenza di un dirigente scolastico.

L' ultimo punto qualificante della proposta è quello che riguarda le sanzioni disciplinari, che dovranno essere ridefinite, perché risalgono, incredibilmente, al periodo della legislazione fascista ed, in particolare, degli anni 1925-1928; ridefinizione che dovrà portare una diversa gestione del potere disciplinare.

Criteri di base sono quelli volti a non violare l' integrità della prestazione didattica, di ridefinirla in rapporto all' età, alla scuola e al grado di autonomia di giudizio acquisito, oltre che, infine, al ruolo assegnatogli all' interno dell' istituzione scolastica. Si deve notare che gli stessi parametri valgono sia nella valutazione del dovere, sia nella valutazione della sanzione: si ha una duplicazione dello stesso parametro. Probabilmente il legislatore dovrà decidere quando e come impiegare i criteri.

§ 9. Ddl MINISTRO D' ONOFRIO E SCHEMA (A.S. 1093)

9.1. - Sotto la Presidenza del Consiglio Berlusconi, si sviluppano due interessanti proposte fortemente interconnesse, volte l' una ad elevare l' obbligo scolastico e a riordinare gli ordinamenti scolastici, e l' altra a attribuire alla scuola un' ampia autonomia.

Il disegno di legge n.1093 del Senato della Repubblica parte dalla considerazione che è generalmente ritenuto necessario approntare una riforma della scuola, che non pretenda di essere esaustiva, ma che "ne fissi i principi informatori e le linee portanti demandandone la concreta attuazione alla normativa regolamentare"¹⁸. Questo è possibile perché lo schema del decreto legislativo sull' autonomia scolastica tratteggia ampiamente i diritti e i doveri degli studenti, le forme dell' autonomia, il governo della stessa e gli organi del Ministero della P.I.

9.2. - Il disegno di legge, che innalza l' obbligo scolastico, è caratterizzato da un' ampia delegificazione, da un forte coordinamento con gli enti locali, dalla ridefinizione delle finalità della scuola e dai principi di unitarietà, pari dignità, flessibilità, continuità. L' art. 1 eleva l' obbligo scolastico, che diviene di dieci anni complessivi, che si completano tramite

la frequenza dei primi due anni di scuola media secondaria superiore. E', comunque, prosciolto dall' obbligo scolastico chi frequenta la scuola per complessivi dieci anni o chi raggiunge i sedici anni di età. Conformemente allo spirito del dettato costituzionale, che prevede la gratuità dell' istruzione obbligatoria stabilita nel minimo in otto anni, il legislatore proponente prevede la gratuità del biennio. Questa previsione, però, si pone in contrasto con l' autonomia finanziaria della scuola, che è limitata nelle sue possibilità di autofinanziamento.

Molto interessante è il tentativo di motivare gli studenti alla frequenza, prevedendo un' apposita attestazione al termine della frequenza obbligatoria, alla quale, successivi decreti, dovrebbero attribuire un valore, sia per l' accesso ai pubblici concorsi, sia per i contratti collettivi di lavoro.

L' obbligo scolastico può anche essere adempiuto attraverso la frequenza di progetti realizzati da strutture di formazione professionale, individuate in sede di programmazione regionale (art. 1.7). La struttura, formalmente, assomiglia ad un avviamento al lavoro, ma questa attività fornirà al giovane un credito formativo, sia per il reingresso ai corsi di formazione professionale sia per la prosecuzione degli studi. Si nota già ora che, effettivamente, è presente flessibilità nel percorso e ampia possibilità di rientro nel circuito formativo senza ghettizzazione, almeno formale, dell' allievo, che ha inizialmente optato per la sospensione degli studi tradizionali.

9.3 Lo schema del disegno di legge ridefinisce le finalità dell' istruzione secondaria superiore e vi conforma anche quella delle scuole materne, elementari e medie (7.1). In questa attività definitoria, sicuramente grande rilevanza assume l' orientamento che, insieme ad una formazione culturale consente, l' acquisizione di capacità autonome di apprendimento e giudizio critico. (art. 2.1).

L' orientamento è, cioè, essenziale per raggiungere il fine dell' istruzione secondaria superiore, che è quello di promuovere lo sviluppo della personalità dello studente. Dell' importanza dell' orientamento è intessuta anche la successiva parte dell' articolo che propone alla lettera c) il raccordo con regioni, università e imprese, al fine di realizzare interventi di formazione professionale. Emerge da questo contesto l' idea di un orientamento legato fortemente alla sola accezione lavorativa. E' un fine della scuola quello di orientare al lavoro, ma non è recepita la capacità orientativa del lavoro relativamente allo studio (cfr. cap. 5) Questo rapporto, euristicamente

bidirezionale, continua ad essere valorizzato solo nella sua parte più tradizionale, impedendo al sistema produttivo di contribuire effettivamente alle finalità di formazione del singolo studente e frustrando possibilità di feedback per l'intero sistema dell'istruzione.

L'idea dell'orientamento viene traslata addirittura alla scuola materna in termini di ridefinizione dell'attività educativa che, secondo quanto afferma l'art. 7.1, deve essere adeguata agli obiettivi complessivi disciplinati dal disegno di legge in commento. Così l'istruzione secondaria deve consolidare la formazione generale già acquisita dagli allievi nei precedenti gradi di istruzione (art. 2 lett. a), fornire professionalità di base, soddisfare tutte quelle diverse esigenze di formazione che possano emergere durante il processo educativo. La scuola favorisce il contatto con gli enti locali e, addirittura, contribuisce alla conoscenza della cultura e dei processi di sviluppo locali. Probabilmente quest'ultimo scopo si potrà realizzare grazie alla possibilità determinata, nel titolo secondo art. 1.2 lettera d) dello schema di d. l.vo (sullo statuto dello studente dello stesso Ministro) di inserire, in aggiunta alle materie obbligatorie, aree disciplinari facoltative.

Nella ridefinizione delle finalità emerge anche la proiezione della scuola superiore verso il futuro, per una rafforzata attenzione al contributo dato alla evoluzione della formazione culturale italiana e alla formazione continua degli adulti. (art. 2.1 lett. h) E' una proiezione verso la società che potrebbe consentire non solo di affrontare l'analfabetismo di ritorno, o di formare adulti dalla formazione professionale obsoleta, ma anche di diminuire le incomprensioni tra generazioni, contribuendo positivamente ad un confronto intergenerazionale.

9.4. - Relativamente al principio dell'unitarietà, si rileva che l'idea è quella di un ciclo unitario quinquennale (art. 2. 2).

Il percorso non è, però, rigido perché è presente il principio della flessibilità attraverso la valorizzazione della formazione professionale (triennio più biennio) e attraverso la possibilità, prevista dall'art. 4, di favorire passaggi da un ordinamento all'altro oppure rientri nel sistema formativo per effetto di un ampio utilizzo dei crediti formativi. Altro elemento di flessibilità è dato dalla spendibilità, all'interno dell'istituzione scolastica, della formazione professionale individuata in sede di programmazione regionale.

Strettamente coordinato alla flessibilità e all'unitarietà è il principio della pari dignità. Tutti i corsi prevedono, al termine del quinto anno, un

esame di stato e consentono l'accesso agli studi universitari. Solo attraverso questo principio si possono effettivamente realizzare anche i principi di flessibilità ed unitarietà che verrebbero in caso contrario frustrati dalla perdita di chance per l'allievo.

Il d.d.l. prevede, quindi, la continuità tra tutti gli studi (art. 7) e si propone di realizzare un'armonizzazione dei percorsi educativi e formativi rispondenti all'esigenza dell'autonomia scolastica proposta a fine settembre 1994 ed, infine, di potenziare la formazione linguistica degli allievi.

Ulteriore elemento evidenziato è il forte collegamento con le regioni e gli enti locali, previsto dall'art. 1.7 con i corsi regionali dall'art. 2.1 lettere d) ed e) dirette a valorizzare la cultura e i corsi regionali; dall'art. 2.5 che prevede una collaborazione costante tra i diversi enti, al fine di raggiungere uno sviluppo qualitativo della scuola; dall'art. 4 ultimo comma che prevede ugualmente collaborazione nella determinazione dei crediti formativi da attribuire alle qualifiche professionali regionali; dall'art.5 ultimo comma, che prevede l'intervento delle regioni relativamente alla determinazione dei corsi post-secondari ovvero delle lauree brevi.

9.5. - L'ultimo principio riguarda un'ampia delegificazione, fondamentale per poter aggiornare frequentemente il mondo dell'innovazione scolastica.

Coordinato a questo disegno di legge è lo schema del disegno sull'autonomia scolastica presentato il 30 settembre.

Con esso si mira ad attuare ampiamente l'autonomia scolastica prevista nella 537/93 definendo lo studente, la scuola e il Ministero, nei loro compiti e nelle loro funzioni.

Il progetto D'Onofrio si differenzia da quelli precedenti in alcuni punti fondamentali.

In primo luogo è pervaso dalla idea di insinuare, all'interno della scuola, i criteri di efficienza, efficacia ed economicità che emergono, sia come diritto dello studente (titolo primo), come criterio dell'esercizio dell'autonomia didattica (tit. secondo 1.2), sia di quella organizzativa (tit. secondo 1.3) e di quella finanziaria (tit. secondo 1.4), come principio da seguire per la riorganizzazione delle istituzioni scolastiche (tit. secondo 1.7) e come criterio di monitoraggio per il Servizio nazionale di valutazione.

Un secondo elemento di differenza è rappresentato dalla non frammentazione delle analisi di chi governa l'autonomia, tanto che emerge

la ridefinizione globale dei compiti degli organi previsti dal TU 297/94. Vengono, cioè, specificati i compiti degli organi dell' autonomia e attribuite maggiori responsabilità al Capo di istituto. (tit. secondo 2.2) e al Consiglio di istituto (tit. secondo 2.1). Un terzo momento, di differenza dalle proposte precedenti Jervolino, è l' attribuzione delle responsabilità attinenti l' autonomia, sia pure con scarso coraggio, individuato in proposte quali quella di consentire ulteriore assunzione di personale da parte dell' unità scolastica e di contrarre debiti chiudendo il bilancio in deficit.

Ultimo punto di differenza, anche con la proposta Jervolino, è la dichiarata centralità dello studente nel sistema scolastico. Tutta la normativa, poi, rileva una congruenza di fondo.

9.7. - Il titolo primo afferma che gli studenti concorrono a determinare gli indirizzi della vita scolastica, del PEI ed arricchiscono l' esperienza culturale offerta dai programmi scolastici. Per realizzare questo scopo sono individuati una serie di diritti e doveri.

9.7.1. - Lo studente ha diritto ad una scuola organizzata e gestita in funzione dei suoi bisogni di formazione e di istruzione; da questa affermazione emergono tre ordini di problemi.

In primo luogo bisogna decidere qual è la committenza, se lo studente, le famiglie o la società ovvero tutti e tre i gruppi qualora non siano compatibili le richieste. Troppo spesso assistiamo a reazioni emotive determinate dalla protesta delle famiglie, di coloro cioè che votano.

Un secondo tipo di problema è offerto dalla mancanza di considerazione delle altre componenti della scuola, la quale non può sicuramente essere organizzata e gestita solo in funzione dei bisogni dello studente, perché il malessere che può caratterizzare gli insegnanti o il personale dirigente, sicuramente ricadrà sugli allievi stessi e sulla qualità del servizio. La scuola deve essere, cioè, organizzata in funzione dei bisogni formativi degli alunni, tenute ben presenti le necessità di crescita interna, in particolare della classe docente, costantemente pretermessa.

Il terzo punto problematico è volto all' individuazione dei bisogni. E' lo studente che deve individuare i suoi bisogni oppure il Ministero, oppure la componente docente o di altri soggetti ancora?

Bisogna, inoltre, differenziare il bisogno dalla domanda di formazione, che è più soggetta a mode e più variabile.

9.7.2. - Lo studente ha, quindi, diritto alla valorizzazione della propria identità, attraverso una buona qualità ed efficienza del servizio, che

dovrebbe consentirgli di acquisire le conoscenze e le competenze necessarie all' esercizio dell' autonomia personale della cittadinanza e della professione. E' il termine centrale "cittadinanza" che lascia un attimo perplessi. Che valenza ha il termine in una scuola aperta, senza alcun problema burocratico, per i cittadini dei quindici paesi del UE e che fornisce servizi sempre più frequentemente anche a soggetti extracomunitari, oppure esso è diretto a valorizzare la formazione delle conoscenze di particolari diritti soggettivi pubblici ed allora quale ricaduta può avere sui programmi dei corsi?

9.7.3. - Lo studente ha, poi, diritto anche ad un insegnamento individualizzato.

Quale congruenza tra questa affermazione e il piano di rideterminazione del numero degli alunni per classe, che ha creato patologiche situazioni di sovraffollamento in molti Istituti?

Ultimo diritto, veramente rilevante, è quello ad una formazione chiara e completa, sia sul funzionamento della scuola sia sulla valutazione. Questo sviluppo conforme alla legge 241/90, per essere attuato, dovrà comportare un vero cambiamento di mentalità da parte del docente che è interprete unico della preparazione dell' allievo. Sono, quindi, determinati i doveri che partono dal rispetto e dalla valorizzazione della personalità di tutte le componenti per giungere al rispetto del patrimonio della scuola, passando attraverso una fattiva collaborazione e partecipazione alle attività scolastiche.

L' ultimo tipo di autonomia presente è quello di ricerca e sviluppo (art. 1.5 tit. II). Già prevista nella Jervolino va, però, individuata mediante l' organizzazione di un' attività sistematica di ricerca, che riguarda sia gli aspetti pedagogici-didattici sia organizzativi, sia, infine, di aggiornamento culturale e professionale di tutte le componenti della scuola.

Nell' ambito del concetto di autonomia di ricerca e di sviluppo il legislatore analizza anche quelli che dovrebbero essere gli scopi di questa autonomia; in particolare, sempre nel titolo secondo art. 1.6, si nota quello che dovrebbe essere lo studio delle metodologie e della programmazione e delle procedure di verifica della valutazione, cioè di tutte quelle componenti che non fanno normalmente parte della formazione culturale del docente, che è più un esperto dei contenuti della materia che un suo comunicatore. L' insegnante ha questo gap culturale iniziale, derivante da una mancata differenziazione del suo percorso formativo che, secondo lo

schema del decreto legislativo, potrebbe essere sanato grazie all' autonomia ricerca-sviluppo.

9.9. - Altro momento qualificante nella normativa proposta, è quello che riguarda l' istituzione del progetto educativo di istituto (PEI). In esso sono enunciate le scelte fondamentali in ordine all' autonomia e indicate finalità, obiettivi, metodi, tempi, strumenti e risorse dell' attività. Il progetto educativo di istituto è alla base della esplicitazione del servizio offerto e delle modalità con cui viene offerto. E' , cioè, la base, secondo il Ministro della pubblica istruzione, di quello che dovrebbe essere il contratto stipulato con l' utenza.

Negli anni successivi l' idea del PEI si svilupperà in maniera diversa, ma in questa proposta assume la sua valenza massima, anche perché diventa il riferimento di ciò che poi sarà valutato dal Servizio nazionale di valutazione. Il PEI è alla base della valutazione delle Istituzioni Scolastiche; potranno essere rideterminate le dimensioni secondo criteri di efficienza e produttività seguendo quella idea, che aveva mosso la proposta Fini Tatarella, volta alla ricerca di una dimensione ottimale.

Ciò che pare emergere da questa proposta, però, è che si vada verso un' aggregazione di scuole e non verso scuole con un numero massimo di classi per favorirne la governabilità.

L' ultimo punto che riguarda il PEI è quello di individuare precisamente la singola scuola. Non è semplicemente il PEI, come da molti sperato, un figlio di burocratica carta, ma anche la base -come previsto nel titolo III art. 1.3- dell' intervento sostitutivo del Ministero, nel caso di forti inadempimenti da parte degli istituti scolastici.

Ulteriore chiaro punto, che caratterizza la proposta D' Onofrio è quello di individuare chi governa l' autonomia. Assumono un ruolo centrale il Consiglio di istituto e il Capo di istituto. Attenzione è anche data al Collegio dei docenti.

In primo luogo dobbiamo notare che il Consiglio di istituto è composto per la metà da rappresentanti dei docenti e, quindi, lo studente è formalmente al centro della scuola, ma contribuisce al suo governo in maniera marginale.

E' il Consiglio di istituto che approva il PEI, cioè il documento di base di programmazione e di gestione dell' autonomia della scuola. E' il Consiglio di istituto che stabilisce gli indirizzi generali, che determina le forme di autofinanziamento, che approva il bilancio il Consiglio di istituto,

presieduto dal capo dello stesso, è, cioè, il cuore del l' Unità Scolastica. La direzione del Preside, non solo della Giunta esecutiva come previsto dell' art. 8.7 dpr. 297/94, ma anche del Consiglio stesso, è una innovazione voluta dal Ministro d'Onofrio, che ritiene necessario innovare la normativa precedente (art. 8.6 DPR 297/94) eliminando una presidenza onorifica, al fine di favorire una anche formale responsabilizzazione del manager.

I membri del centro decisionale dell' istituto sono, finalmente, anche responsabili delle decisioni prese visto che è prevista (al 2.1) una responsabilità personale per i danni arrecati all' amministrazione per decisioni illegittime o per dolo o per colpa grave, causate da eventuali spese in eccedenza rispetto ai fondi disponibili. L' attività di gestione e di individuazione del PEI, da parte del Consiglio di istituto, è così importante che è l' oggetto primo della valutazione del Servizio nazionale di valutazione. E' previsto addirittura (tit. terzo art. 1.3 comma terzo) che, in caso di mancata definizione del progetto di istituto o di gravi inadempienze, il servizio nazionale di valutazione possa suggerire interventi al Consiglio di istituto, al fine di ovviare a inadempienze e irregolarità. E' previsto addirittura che, in caso del perdurare di quella situazione di illegittimo o di irregolarità, su parere del Consiglio nazionale della p.i., il Ministero possa surrogarsi al Consiglio di istituto, per assicurare la funzionalità del servizio scolastico. Questa è una innovazione fondamentale, che riguarda sia l' attività manageriale sia l' effettività del controllo e una reale valutazione dell' esercizio dell' autonomia e della managerialità della componente scolastica. Ulteriore organo, ristrutturato in parte nelle sue funzioni, è il Collegio dei docenti, che formalmente ha competenza esclusiva per quanto concerne la programmazione didattica (titolo secondo art. 2.3). Difficile capire (vi avrebbero dovuto provvedere i decreti delegati), quale ripartizione di competenze vi sia tra il Collegio dei docenti, nella sua competenza esclusiva, e il Consiglio di istituto che, redigendo il PEI -il quale contiene tutte le linee fondamentali in ordine all' autonomia in genere- individua gli obiettivi e le strategie dell' offerta formativa. Non si comprende se, per la parte didattica, il Consiglio di istituto è organo meramente recettivo, oppure il Collegio dei docenti ha, in realtà, un potere di sola proposta.

Sicuramente interessante è il fatto che il Collegio dei docenti possa deliberare una sua articolazione interna in gruppi di lavoro, la qual cosa lo renderebbe effettivamente un organo funzionale e non, come tuttora avviene, un mero centro di vaniloquio o inutile momento di plebiscitaria

accoglienza delle proposte della presidenza. Sono, poi, previsti un Comitato genitori e un Comitato degli studenti. Entrambi gli organi hanno funzione consultiva di iniziativa e proposta. Interessante la facoltà che, all'interno del Comitato dei genitori (art. 2.5) possano essere nominati anche degli esperti.

E' chiaro che la loro utilità sarà limitata, visto che il Comitato non ha effettive funzioni deliberative.

9.11. - Il terzo titolo riguarda il Ministero, che dovrebbe essere riformato sia nei suoi compiti sia nelle funzioni. Interessante è vedere come cambi la proiezione dello stesso, perché (alla lettera a) è previsto che concorra alla elaborazione e all'attuazione delle politiche educative dell'UE.

Altre sue fondamentali funzioni sono quelle di definire obiettivi, determinare gli ordinamenti, determinare i programmi delle scuole e, soprattutto, finalmente, (tit. III, art. 1.3 lett. d) ed e) gli standard di qualità del sistema scolastico nazionale e la verifica del rispetto degli stessi, attraverso il Servizio nazionale di valutazione.

Al di là del giudizio sulla ripartizione dei compiti è opportuno ribadire che la proposta d'Onofrio è la prima ad affrontare seriamente la necessità di verifiche di qualità e di rendimento del sistema scolastico.

Il Servizio nazionale di valutazione è visto come un'unità funzionale autonoma (titolo terzo art. 1.3 comma 2°) ed agisce sia attraverso la verifica del rendimento del servizio scolastico, sia dei risultati.

Il SNV suggerisce anche, come già rilevato, l'esercizio del potere sostitutivo da parte del Ministro. Il Servizio può monitorare il sistema, partecipa a tutte le indagini valutative degli organismi, elabora i sistemi di qualità e valuta i singoli PEI.

Offrendo, infine, anche un'azione di collaborazione con la periferia, attraverso la costituzione e la cura di una banca informatica dei dati relativi a ciascun istituto autonomo oppure offre alla scuola strumenti per autovalutare il processo e quindi fornisce, fondamentalmente, supporti all'autonomia.

Il Dipartimento centrale di valutazione e verifica attuerà le sue funzioni attraverso ispettorati regionali e Nuclei di valutazione presso i Provveditorati, e usufruirà anche dell'Università; della CEDE della BDP e degli IRRSAE ecc. Questi ultimi organi, comunque, non vengono, come sempre, abbandonati a se stessi, ma è previsto che siano, entro breve termine, rideterminati nei loro compiti.

§ 10. Ddl PALOMBI (A.S. 1167)

10.1. - Il disegno di legge n.1167, d' iniziativa dei senatori Palombi, Brienza, Bonansea e Napoli, è comunicato alla Presidenza del Senato della Repubblica il 23 novembre 1994 ed è titolato: "legge quadro per il riordino dell' istruzione secondaria superiore e per il prolungamento dell' obbligo scolastico".

Questa proposta, specificano i promotori nella relazione introduttiva, è suggerita dal mondo del sindacalismo scolastico che si riconosce nello Snals. E' la prima volta che, esplicitamente, gli insegnanti cercano di farsi valere quale lobby, forse consapevoli delle sconfitte finora subite e dell' essere costantemente pretermessi da ogni serio dibattito sull' istruzione secondaria.

Proprio questa matrice fa sì che il progetto sia caratterizzato da una notevole differenza rispetto a quelli fin qui esaminati.

10.2. - In primo luogo vediamo emergere, quale portatore della domanda a cui l' istruzione scolastica deve dare risposta, non semplicemente lo studente, titolare di diritti soggettivi, ma l' intera collettività. Dal sindacalismo scaturisce, cioè, l' idea della funzione sociale dell' insegnamento e forse anche il timore del confronto diretto e quotidiano con l' utenza, non indifferenziata, ma individuata e portatrice di diritti soggettivi.

Un secondo punto caratterizzante la proposta è contenuto nella determinazione degli scopi che, individuati nella trasmissione-acquisizione di saperi, finalizzano l' attività per "garantire l' uso personale e attivo creativo dei saperi-abilità conquistati e posseduti" .¹⁹

Un terzo momento significativo è il rifiuto dell' egualitarismo che, secondo i proponenti, pare emergere dalle ultime proposte di riforma anche dai progetti Brocca, Giovani 92 ecc.. Si vuole, cioè, differenziare l' offerta tra le diverse tipologie di Istituti, superare il biennio unico, realizzare un serio e precoce 'orientamento' iniziale, valorizzando i diversi curricula, offrire diplomi elevati, perché contenutisticamente validi, ed eliminare, così, la surrogata effettuata da agenzie di formazione e di specializzazione esterne. Gli indirizzi sono ridotti a cinque e sono fortemente differenziati.

In sintesi, l' idea che sottende questo progetto è che l' insegnante sia il portatore di contenuti specifici, l' esperto del contenuto e non del contenente, attento all' effettivo trasferimento di conoscenza e non al loro processo di trasferimento.

Diviene, infine, orientatore tramite i contenuti della materia. Il disegno di legge è costituito di nove articoli, oltre quello riguardante le province autonome e quelli relativi alle norme finali e finanziarie. Questo innalzamento è volto a conseguire il fine preminente della scuola, individuato nella promozione de “il pieno sviluppo della personalità degli studenti attraverso una formazione culturale che consenta l’ acquisizione i competenze generali e particolari, la formazione civile e sociale e l’ elevazione professionale” (art. 1.1).

10.2. - Il primo punto rilevante riguarda l’ individuazione delle finalità della scuola il cui obbligo scolastico è finalizzato alla frequenza positiva dei primi due anni degli Istituti secondari superiori, ma si può essere prosciolti dall’ obbligo anche al raggiungimento del sedicesimo anno di età (art. 1.2).

E’ evidente, già dalle finalità qui specificate, un diverso rapporto di rilevanza normativa tra il soggetto e la società. Uno dei fini è quello della formazione civile e sociale. Il committente, il destinatario del servizio, non è soltanto o prevalentemente lo studente, o la sua famiglia, quanto l’ intero corpo sociale. Questa analisi è confermata dal comma terzo, che prevede la formazione specifica offerta dalla scuola in conformità all’ interesse generale della collettività, allo sviluppo di una corretta convivenza civile e, sia pur nel rispetto delle diversità individuali, “ai bisogni formativi della comunità nella prospettiva dell’ inserimento dei giovani nel mondo del lavoro...”. Appare evidente che, in questi termini, non si può parlare di soggetto dell’ educazione e che, al centro del processo educativo, rimane fermo il contenuto della disciplina e l’ insegnante portatore della conoscenza specifica.

10.3. - Una certa attenzione è, comunque, rivolta allo sviluppo della personalità dello studente e al suo orientamento (art. 1.4.) e ad azioni contrastanti il fenomeno della dispersione scolastica (art. 1.6), da effettuarsi anche tramite l’ integrazione dei piani di studio. L’ attenzione al fenomeno è, dunque, inferiore, rispetto ad altri progetti di legge, conformemente all’ impostazione generale di non portatore di diritti soggettivi da parte dello studente.

In una generale assenza di effettivo collegamento e codecisione con gli enti locali, si colloca l’ art. 2, titolato “collaborazione tra soggetti istituzionali”. Emerge un tentativo di integrazione di sistemi, rivolto più a tentare di coprire tutta la domanda formativa che affiora dalla società civile, piuttosto che a valorizzare le autonomie e le risorse locali. C’ è un

coordinamento di piani, un' integrazione di sistemi attuata tramite periodiche intese tra Ministero della p.i. e Conferenza dei Presidenti delle Regioni (art. 2.2), ma l' unica vera attività svolta, in rispetto degli enti locali, è quella di individuazione di bacini di utenza e di modelli integrati di formazione, con particolare riferimento ai corsi post-secondari di perfezionamento culturale e di specializzazione professionale (art. 3 lett. a) e b).

Un ultimo livello di collaborazione, in relazione alle dimensioni regionali, è quello che riguarda programmi integrati relativi all' orientamento scolastico e professionale, al fine di prevenire la dispersione scolastica e il disagio, di valorizzare gli studenti meritevoli e di favorire la nascita e lo sviluppo della formazione continua.

Sempre all' art. 2 è prevista la possibilità di effettuare accordi di programma tra Provveditorati, Comuni o Province.

Pretermessa è ogni analisi e possibilità di autonomia delle singole istituzioni scolastiche.

L' art. 3 individua azioni formative volte prevalentemente all' orientamento, alla motivazione all' apprendimento e al più efficiente assolvimento dell' obbligo scolastico.

Sono, quindi, individuati moduli integrativi per le scuole medie inferiori, specifici corsi di studio nel primo biennio, valutabili quali crediti formativi e, per coloro che siano già stati prosciolti, l' effettuazione di corsi pomeridiani o serali, corsi a distanza la cui valorizzazione è nel concetto di credito formativo.

Non si ha cioè innovazione se non nell' inserimento dei corsi a distanza.

Saranno, quindi, il Ministero, oppure le previsioni di contratti collettivi, ad individuare il valore ai crediti (art. 6.5) per l' accesso al collocamento o a pubblici concorsi.

Possiamo individuare l' assenza del concetto di orientamento in uscita e rivolto, cioè, soprattutto agli studenti delle classi terminali.

Va rilevato, inoltre, che l' orientamento è previsto prevalentemente come oggetto di una formazione specifica e non è inserito strutturalmente nelle diverse discipline.

L' ultimo comma dell' art. 3 amplia i corsi curricolari della Scuola secondaria di primo grado, consentendo l' istituzione di corsi per l' informatica, di istruzione musicale e quelli relativi ad una seconda lingua straniera. Sicuramente molto positiva è l' attenzione all' importanza che queste discipline possono avere per il singolo allievo, considerato lo

sviluppo della società; più incerta è la motivazione che ha spinto i proponenti ad inserirla nell' art. 3.

Infine dobbiamo rilevare che, probabilmente, provenendo la proposta da uno stimolo sindacale, è misconosciuta qualsiasi valenza formativa del lavoro e temuto e omesso qualsiasi collegamento con la Confindustria o con altri soggetti diretta espressione del mondo produttivo.

10.4. - L' art. 4 prevede l' innalzamento dell' obbligo scolastico, così da consentire di dividere la formazione in percorsi di due più tre anni, fatta salva la specificità degli Istituti professionali e artistici, che rilasciano un diploma di primo livello anche al termine del terzo anno, denominato di "istruzione professionale polivalente o di istruzione d' arte polivalente".

L' art. 4 individua cinque tipologie di scuole di pari dignità culturali e formative. Quest' ultima affermazione, contenuta all' art. 4, non è, però, perfettamente conforme alle previsioni dell' art. 6, che prevede, al comma primo, la possibilità di accesso agli studi universitari e ai corsi di perfezionamento e specializzazione, secondo criteri di affinità e congruità (art. 6.1). Per i diplomi non affini e congrui, possono essere previsti esami integrativi da parte delle Università in accesso.

Non si può non rilevare come il progetto di legge vada, in realtà, ad inserire implicitamente un reale sistema duale. Si vuole orientare precocemente l' allievo attraverso il rifiuto del biennio unitario, si differenziano fortemente le offerte formative nei trienni, si rende difficoltoso anche l' accesso a facoltà non conformi alla preparazione ricevuta. In sostanza, si impedisce, a colui che non ha individuato all' età di quattordici anni la propria personalità e non ha progettato il proprio percorso formativo, fors' anche per l' assenza del progetto di famiglia (cfr. cap. 4 §3), di realizzare aspirazioni e possibilità di crescita. All' art. 7 è previsto un piano generale di aggiornamento del personale, nel rispetto del protocollo di intesa con le organizzazioni sindacali.

La proposta è nuova ed è volta ad un rispetto della componente fondamentale della scuola, che è data dal personale, sempre più generalmente considerato scarsamente competente e oggetto di vendette collettive.

Il piano nazionale di aggiornamento è diretto a sviluppare le competenze inerenti i programmi e le capacità che permettano la gestione dell' autonomia, stabilita dal DPR 537/93 e infine, finalmente, a migliorare le tecniche relazionali rivolte a consentire un miglior dialogo con la componente studentesca.

§ 11. Ddl BERGONZI ED ALTRI (A.S. 676)

11.1 - Il 25 luglio 1994 viene presentato, alla Presidenza del Senato della Repubblica, il Disegno di Legge n.676, ad iniziativa dei senatori Bergonzi Cuffaro, Salvato, Dionisi, Caponoi e Marchetti, titolato: “norme per il riordino dell’ istruzione secondaria superiore”.

Analoga proposta di legge viene presentata il 2 agosto 1994 da parte dei deputati Commisso, Crucianelli, De Murtas, Lenti, Nappi, Vignali, Bolognesi, appartenenti allo stesso gruppo parlamentare (Rifondazione comunista) Individuata con il n.1085 e titolata “riforma della scuola secondaria superiore”, questa proposta di legge è composta da diciassette articoli.

Possiamo individuare cinque idee di fondo: la prima mostra come intento il raggiungimento di una scuola efficace, egualitaria, solidaristica, con unicità di insegnamenti e trasparenza di gestione; si può notare già una definizione dei principi nella relazione introduttiva, nella quale si pongano alcune determinanti differenze tra questa proposta e quella che verrà presentata il 23 novembre 1994, sempre al Senato della Repubblica col n.1167. La scuola deve risultare fortemente inserita nella società e svolgere una funzione sociale (cfr. art. 5).

Secondo principio determinante è quello, tra gli obiettivi prioritari, di eliminare la dispersione scolastica. Tra le attività che hanno, nell’ idea del legislatore proponente, forte possibilità di influenzare l’ orientamento, e quindi la permanenza all’ interno del circuito scolastico dell’ allievo, vi è un’ attenta distribuzione delle discipline nei cinque anni di corso. Al di là dell’ elencazione dei dati italiani attinenti la diversità di chance di raggiungere la laurea da parte delle differenti classi sociali, i proponenti vedono la priorità dell’ obiettivo di accrescere la formazione di base degli allievi con particolare considerazione la dispersione che colpisce i meno abbienti.

Terza idea di fondo è data dall’ innalzamento progressivo dell’ obbligo scolastico, prima a sedici anni, poi a diciotto anni; per questo fine è importante un biennio di orientamento comune.

Quarta idea di fondo è individuata in attuazione di un’ autonomia, intesa come positiva forma di autogoverno, strumento democratico di responsabilizzazione di soggetti, senza alcun inserimento dell’ etica della competizione (relazione introduttiva p.3) e neppure della equiparazione tra le scuole pubbliche e le scuole private. Competizione, questa, che -secondo i proponenti- nulla può avere a che fare con una scuola di qualità.

Ultima decisa idea, per la prima volta presente, è quella che non può aversi una riforma solo della scuola, ma questa deve accompagnarsi a altri interventi di riforma attinenti sia l' edilizia scolastica, sia la valorizzazione del ruolo dei docenti.

11.2 - L' art. 1 del disegno di legge individua le finalità della Scuola secondaria superiore, gli strumenti diretti a promuovere la crescita culturale ed intellettuale dell' allievo, la sua capacità di elaborazione critica del sapere, così da fornire all' allievo capacità di scelta, sia per l' accesso agli studi universitari, sia per l' ingresso nel mondo del lavoro, contribuendo alla sua formazione di cittadino. Le due proposte sono lievemente differenziate per quanto riguarda il secondo comma, poiché la n. 676 individua, tra le proprie finalità, quella di prescindere dalle differenze di sesso, etnia ecc. mentre la proposta 1085 vuole valorizzare le differenze, così, ancora, la 676 vuole fornire pari opportunità a tutti gli studenti, mentre la 1085 prevede l' adozione di programmi di azioni positive per le applicazioni concrete delle pari opportunità; si vede, cioè, che la 1085 contiene lo sviluppo, sia pure lievemente successivo, sia pur lievemente riformato del precedente.

L' art. 2 si caratterizza per il principio dell' unitarietà propria della scuola a durata quinquennale. Sopprime tutte le differenze, l' impatto di una simile riforma sarà sicuramente enorme e conforme al tentativo di offrire identiche opportunità alle diverse classi sociali. Integrato in questo obiettivo è anche il reale innalzamento dell' obbligo scolastico, previsto all' art. 3. Esso deve essere adempiuto con i primi due anni delle superiori oppure con il compimento del diciottesimo anno di età. La differenza è considerevole: molto più probabile è il fatto che molti allievi giungano effettivamente al secondo anno delle superiori; la scuola obbligatoria risulta così gratuita.

Sempre nell' ottica di favorire il reale innalzamento dell' obbligo scolastico è il contenuto dell' art. 4, con la possibilità d' interventi per favorire la progressione scolastica, per rendere reale il diritto allo studio, i cui principi si applicano anche alle province autonome di Trento e Bolzano.

11.3 - L' art. 5 individua il rapporto tra la scuola e la società, concependo la scuola quale sede di educazione permanente dei cittadini. Nella relazione introduttiva i proponenti rifiutavano l' ottica di una scuola in termini aziendalistici, anche se aperta alla formazione permanente, conforme agli interessi e alle aspettative del mondo industriale e produttivo; la scuola dovrebbe essere sede dei lavoratori studenti, di iniziative culturali, rendendo fruibili le proprie attrezzature. La scuola, troppo spesso dimenticata,

considerata luogo obsoleto, cercherebbe, così, di reinserirsi come spazio vivo all' interno della società. Si rileva che non è prevista la possibilità di remunerare l' utilizzazione delle attrezzature da parte di terzi. Si sceglie, pertanto, di rinunciare a grandi forme di autofinanziamento, nel timore, già esplicitato in premessa, di creare scuole di serie A e scuole di serie B.

11.4 - L' art. 6, e i successivi 7, 8 e 9, individuano l' idea dell' ordinamento della scuola superiore, divisa in un biennio di orientamento e in un triennio di indirizzo. Si nota come l' idea sottesa è l' opposto del sistema duale, che conduce ad una precisa differenziazione di percorsi, senza consentire normalmente, ai soggetti economicamente più deboli e non portatori di un progetto di famiglia, di raggiungere i livelli più alti di istruzione. L' art. 6, comma IV, evidenzia quattro aree di attività, di cui una comune, una di orientamento, una formativa di indirizzo ed, infine, una di attività elettive o facoltative, da distribuire su un orario flessibile, determinato in funzione delle esigenze di socializzazione, di recupero, di sostegno degli studenti, nell' ambito dei limiti massimi, decisi in venticinque ore per il biennio e trenta ore per il triennio (art. 6.6). Il legislatore determina anche i rapporti che devono esserci tra le varie attività. All' area comune (art. 7 commi 2, 3, 4) dovrà essere dedicata la totalità del tempo, il primo anno; i due terzi, il secondo anno e, almeno un terzo del tempo, nel triennio. L' area comune è costituita dalle discipline di base della comunicazione di linguaggi del pensiero filosofico e matematico, dalle discipline storiche-sociali e ed economiche della scienza e della tecnica, dalla educazione fisica e sportiva (comma 1 lettera a-e).

11.4.1 - L' articolo 8 destina all' orientamento un terzo delle ore del secondo anno del biennio (8.1). Interessante è la possibilità di poter determinare intese con altri Consigli di istituto nel distretto: l' orientamento è visto in un' accezione piuttosto ampia, quale approfondimento di discipline, organizzazione di ricerche interdisciplinari e di attività informative relative al mondo lavorativo, dirette anche a far conoscere gli "aspetti culturali, sociali scientifici più significativi nel mondo contemporaneo ai fini di una più adeguata formazione civica"(art. 8.3 lett. d). Nell' ottica della massima flessibilità e fluidità curricolare le attività di orientamento conducono alla scelta dell' indirizzo del triennio (art. 8.4).

Vi sono, poi, le attività di indirizzo, che caratterizzano il triennio secondo quattro aree: delle scienze umane, delle scienze naturali fisiche e matematiche, delle scienze della tecnica, delle tecnologie delle arti. Si

rileva come esse diano, comunque, libero accesso ai corsi di laurea o ai diplomi post-secondari e debbano tutte, comunque, consentire una conoscenza del mondo contemporaneo per favorire un “consapevole e critico esercizio dei diritti civili e politici” (art. 9.4).

Particolarmente interessante è l’attività, prevista nell’ art. 10, della scelta di attività elettive facoltative richieste autonomamente dagli studenti, che adesso possono destinare annualmente un decimo dell’ orario scolastico complessivo. Anche qui è possibile operare, da parte dei Consigli di istituto, in collaborazione con varie scuole appartenenti allo stesso Distretto. Si ricorda come abbia grande importanza questa possibilità, perché permette all’ allievo di ritrovare interessi, fiducia in se stesso, rimotivandosi allo studio, eliminando le frustrazioni che spesso lo tormentano.

11.5. - L’ art. 12 prevede l’ autonomia didattico-organizzativa di ricerca e sviluppo; manca l’ autonomia così detta finanziaria o amministrativa o di bilancio, il rifiuto dell’ ottica aziendalistica. I proponenti preferiscono forse non individuare aree di autonomia da utilizzare da parte degli Istituti. L’ autonomia didattica, particolarmente rilevante per le previsioni degli articoli 6, 7, 8, 9, si può cogliere attraverso il programma educativo di istituto (PEI), “che indica le modalità, attraverso cui garantire il raggiungimento degli obiettivi formativi determinanti a livello nazionale, secondo la tipologia dell’ istituto”. Il PEI offre la possibilità di ampliare il piano curricolare, per sfruttare, con flessibilità, la individuazione degli insegnanti, di cui agli articoli precedenti, per la possibilità di modularizzare le attività didattiche attraverso gestione di tempi, di percorsi, di cicli. Il PEI individua anche, con grande attenzione, il recupero, il sostegno e la dispersione, con l’ istituzionalizzazione del recupero stesso grazie alla presenza dei tutor.²⁰

Si può qui rilevare come l’ espressione venga eliminata nella proposta 1085, in cui si prevedono, invece, figure di insegnanti con funzioni specifiche di consulenza per gli studenti. Italianizzata è anche l’ espressione di cui al punto e), che vede nel PEI il fondamento per le attività extra curricolari, definite nel progetto 1085 come non previste nei programmi di studio. Forte è l’ idea della scuola come agenzia formativa per l’ esterno (art.12.3 lett.e), anche se, poi, il legislatore non prevede costanti e molteplici collegamenti istituzionali. Ci chiediamo se l’ idea non nasca zoppa: per il timore di ritrovarsi di fronte ad una scuola dipendente dall’ esterno si

corre il rischio di auto-isolarla. L' unica previsione è quella del collegamento con gli enti locali, anche attraverso la stipula, con le regioni, di apposite convenzioni per l' utilizzazione di sedi e di attrezzature didattiche prevista all' art.15.

11.6 - In attuazione di questa riforma l' art. 16 prevede un piano per l' aggiornamento e la qualificazione del personale in servizio, elaborato d' intesa con i sindacati o le associazioni di categoria. Altri piani di ammodernamento potranno riguardare attrezzature, dotazioni tecniche od altro.

Il progetto, in conclusione, vuole porre le basi di una scuola in crescita e vuole essere costantemente riaggiornato essendo contenuta, tra le norme finali della riforma, la disposizione che possa essere rivista l' intera disciplina dell' obbligo scolastico: la scuola inizierebbe all' età di cinque anni, con l' iniziale obbligo di frequenza di dieci anni, che prosegue però, fino al quindicesimo anno di età, e comprende, successivamente, l' intero ciclo di scuola secondaria superiore, per una durata di tredici anni di studi.

§ 12 Pdl SBARBATI (A.C. 1753)

12.1 - La proposta di legge, di iniziativa del deputato Sbarbati, presentata il 10 dicembre 1994, n.1753 è intitolata "autonomia didattica di ricerca organizzativa e finanziaria della scuola secondaria superiore. Norme concernenti l' avvio nell' anno scolastico." La proposta di legge è composta di soli dieci articoli e si muove su tre idee di fondo.

In primo luogo, quasi che fosse una operatrice della scuola che si è scontrata con il dramma della quotidianità, evidenzia come debbano essere affrontate compiutamente le diversità di stili di apprendimento degli allievi e come debbano essere tenute in considerazione le differenti motivazioni degli stessi.

Alla consapevolizzazione del problema, il legislatore proponente prevede un' ampia diversificazione delle didattiche e una decisa azione antidispersione anche di tipo preventivo.

La seconda idea di fondo è la valorizzazione dell' autonomia, vista non per "stabilire nuovi equilibri di potere" tra centro e periferia tra privato e pubblico, ma per perseguire l' obiettivo della piena scolarità. Per questa finalità il legislatore proponente redistribuisce verso il basso la responsabilità dei poteri didattici all' interno della scuola, valorizzando i Consigli

di classe. L'idea è di raggiungere la centralità dell'alunno, della scuola, della didattica.

Il terzo punto riguarda il tentativo di dare flessibilità all'azione didattica, nel rispetto dei programmi legali, al fine di raggiungere, però, una preparazione effettivamente valida e riconosciuta. Non sono espresse forti enunciazioni di centralità dello studente, ma è posta grande attenzione alla sua preparazione, alla possibilità che possa disperdersi, alla valorizzazione dell'eccellenza.

12.2 - L'art. 1 del capo I (autonomia della scuola secondaria superiore), individua, per le Scuole secondarie superiori l'autonomia didattica e di ricerca, organizzativa, finanziaria. Il fine di questa autonomia è quello di produrre percorsi formativi per gli allievi, tali da consentire loro di raggiungere gli obiettivi di istruzione, determinati prevenendo e rimuovendo le carenze e i ritardi che possono ostacolare il raggiungimento. Tutta l'autonomia ruota, cioè, intorno al tentativo di raggiungere un effettivo adempimento dell'obbligo scolastico. Il problema relativo al suo innalzamento non è affrontato dal deputato proponente.

Il centro della proposta è sicuramente determinato all'art. 2, riguardante l'autonomia didattica di ricerca. Si rileva che vengono sempre considerate come dati strettamente correlati. Se l'autonomia didattica presuppone una recuperata creatività dei docenti, essa non può essere scissa da un percorso di ricerca da effettuarsi sul campo, tenendo presente le esatte e differenziate esigenze degli allievi. Così, alla lettera A, è prevista la possibilità di rendere flessibili i percorsi formativi, tenute presenti le condizioni dei singoli alunni delle diverse classi. Oltre le affermazioni di principio, è presente la consapevolezza che è essenziale calibrare la proposta didattica, in effettiva correlazione con l'esigenza dell'utenza.

Anche l'autonomia didattica si attua in relazione all'esigenza di prevenire disagi ed abbandoni.

Tra gli altri è prevista la necessità di promuovere e valorizzare le situazioni di eccellenza (art.2.1 lettera e). Si deve rilevare, però, che, dalla nuova organizzazione delle funzioni tra gli organi dell'autonomia, non trova spazio il concetto di orientamento dello studente. L'idea di fondo è di porre in essere le condizioni per un forte miglioramento del servizio, per una responsabilizzazione di tutte le componenti, per la realizzazione della migliore didattica, ma rimane in secondo piano l'esigenza di partecipazione attiva della componente studentesca, che vuole essere valorizzata nelle

sue aspettative e vuole essere posta nelle condizioni di conoscere sé e la realtà esterna.

Anche l' autonomia organizzativa (art. 1 lettera a) è finalizzata all' esercizio dell' autonomia didattica. A questo proposito si prevede una parziale flessibilità dell' orario scolastico, la possibilità di intervenire all' interno delle classi anche in piccoli gruppi di studenti, di predisporre progetti individuando i relativi responsabili, con stabili strutture di sostegno all' innovazione didattica.

Dovrebbe essere l' autonomia finanziaria a sostenere le possibilità di una flessibile e articolata gestione del servizio (art.3.1 lettera g), ma quest' ultima, art. 4, non pare individuare particolari nuove fonti di risorse in un momento in cui il legislatore sta riducendo i fondi alla scuola sempre più considerata, solo formalmente, risorsa della collettività.

12.3 - L' autonomia finanziaria prevede un limitato ampliamento delle entrate, con l' autonoma gestione anche dei fondi provenienti da terzi per prestazioni rese.

Non sono previste contribuzioni differenziate da parte degli studenti né possibilità di locare attrezzature; nulla è detto in relazione alla gestione delle poste in bilancio e, quindi, in rapporto ad una effettiva autonomia di programmazione degli Istituti. Interessante è, invece, la ripartizione di fondi, non solo nel rispetto del numero di studenti presenti, ma anche delle situazioni di disagio socio-ambientale ed economico delle aree interessate. Si rileva, infine, che questi fondi perequativi devono essere gestiti per favorire una piena scolarizzazione con riferimento al biennio. La proposta non innalza l' obbligo scolastico, ma cerca di favorire le condizioni che rendano possibile la prosecuzione degli studi.

12.4 - Gli organi di gestione dell' autonomia sono: il Consiglio di classe, il Collegio dei docenti, il Consiglio di istituto ed il Preside. E' soprattutto il primo, che diviene l' organo motore della autonomia e quindi della didattica. E' il Consiglio di classe, che elabora un progetto operativo (PO), che permette di rapportare i programmi ministeriali all' istruzione della classe. L' ottica della programmazione diviene collettiva, responsabile e verificabile. Il Consiglio di classe, in questa azione, cerca anche di rimuovere gli ostacoli presenti e di valorizzare tutte le risorse attivabili. Si può chiaramente notare come l' organo più bistrattato, tra quelli previsti dal DPR537/93, divenga il centro motore del servizio e la base di ogni ulteriore azione dell' autonomia. Il Collegio dei docenti, infatti (Art.5.2), è posto al

coordinamento delle attività dei singoli Consigli di classe, alla predisposizione delle condizioni tecniche per la loro realizzazione e alla verifica. Il Collegio dei docenti, inoltre, cerca di operare un' accurata analisi delle situazioni di sofferenza, a cui, poi, i Consigli di classe dovranno offrire risposta.

Il Consiglio di istituto, invece, si pone come l' effettivo organo deliberante ed approva ogni anno un piano "di fattibilità delle proposte". Dobbiamo ipotizzare che questo piano sia equiparabile per prospettive al PEI, evidenziato in altri disegni di legge, ma che sia caratterizzato in parte dalla limitazione ai contenuti, conseguenti alla contenuta autonomia finanziaria, ed in parte, sia differenziato nelle procedure che valorizzano i Consigli di classe, quali organi fortemente propositivi. E' il Consiglio di istituto che risulta essere l' organo decisionale, che stipula con l' esterno convenzioni finalizzate alla realizzazione di una migliore azione didattica, formativa e di ricerca del personale docente (art.5.3). Ultimo organo, di cui vengono rideterminate le funzioni, è il Preside, che diviene organo esecutivo dell' Istituzione scolastica. Una scelta, quest' ultima, che pare violare i più recenti sviluppi del dibattito che ricerca un manager responsabile, ma che ha la positiva caratteristica di chiarificarne le funzioni.

L' art 6 si ricollega alla realizzazione dell' autonomia didattica attraverso una precisa 'procedimentalizzazione' delle attività, con l' esigenza di individuare in modo preciso i compiti dell' organo che il legislatore proponente ha scelto per gestire l' autonomia. In questi termini è specificata, alle lettere a), b) e c), la scadenza degli incontri e delle attività dei Consigli di classe. A questi ultimi partecipano studenti e genitori limitatamente alla discussione delle proposte e in ogni altro momento in cui sia ritenuto necessario (art.6.2). In particolare è considerata essenziale la loro presenza quando devono essere determinate attività integrative di recupero e sostegno (art.7.3), ai quali gli studenti potrebbero sottrarsi solo tramite un' assunzione scritta di responsabilità, indirizzata al preside da parte dei genitori (art.7.4).

Ai corsi integrativi è dedicata ulteriore attenzione anche dall' art.9, perché sono ritenuti fondamentali per rimuovere non solo le carenze scolastiche, ma anche le cause di disagio. Questi corsi dovrebbero essere affidati ad un docente tutore. Interessante, infine, è il capo secondo, relativo all' avvio dell' anno scolastico. In un solo articolo il legislatore proponente cerca di porre date certe relativamente ad adempimenti riguardanti il

personale, l'iscrizione degli alunni, la situazione giuridica della scuola, tutti termini capaci di influenzare fortemente i ritmi dell'azione didattica, rallentando l'attività e distraendo risorse.

§ 13 Ddl LOMBARDI (A.S. 1810)

13.1 - Sotto la Presidenza Dini, il Ministro della pubblica istruzione G. Lombardi trasmette alla Presidenza del Senato, il 2 giugno 95, il disegno di legge n.1810, titolato "Delega al Governo per l'attuazione dell'autonomia scolastica e per il riordinamento dell'amministrazione scolastica."

Il disegno di legge, che offre delle affinità con quelli presentati dai precedenti Governi, cerca di affrontare i tre temi dell'autonomia, della riforma, dello statuto degli studenti.

Il progetto ha il pregio della snellezza, essendo di soli cinque articoli, e di prevedere, esaurita la prima delega, la possibilità di emanare, entro due anni, disposizioni modificative o integrative ed entro i successivi sei mesi disposizioni modificative del DL n.297/94. Non prevede, infine, oneri aggiuntivi a carico dello Stato.²¹

Che il proponente conosca il mondo della scuola lo si comprende anche dal momento scelto per avviare il dibattito. Le scuole si sono appena chiuse, l'attenzione è ormai distolta verso altri problemi o mirata agli esami di maturità e, quindi, il dibattito può iniziare in maniera meno conflittuale per le azioni di studenti e di insegnanti.

13.2 - L'articolo 1, al comma I, prevede l'attribuzione, alle scuole di ogni ordine e grado, della personalità giuridica e dell'autonomia organizzativa, finanziaria, didattica, di ricerca e sviluppo.

La personalità giuridica, già presente in Università, in Istituti tecnici e professionali e in diversi Istituti d'arte, viene estesa a ogni ordine e grado di scuola. In realtà il decreto evolve le precedenti proposte, perchè prevede la possibilità della sua attribuzione anche a consorzi creati tra scuole di dimensione non adeguata all'attuale sistema formativo. Il Ministro, pertanto, invece di prevedere tout-court la soppressione di singoli Istituti, resa sempre problematica a causa di molteplici pressioni campanilistiche, obbliga ad una integrazione attraverso la forma consorziale e attraverso l'attribuzione di un'unica capacità di rapportarsi giuridicamente con l'esterno. La L.142/90 prevedeva la possibilità di consorziarsi tra Comuni di

esiguo numero di abitanti, al fine di favorire il miglioramento del servizio e al fine di ridurre i costi di gestione, pur nel rispetto delle specificità locali; sarebbe interessante sapere quale attuazione ha avuto la legge del 90. Il consorzio avrebbe dei suoi organi e, in particolare, è prevista la creazione di un Consiglio del consorzio (ex Istituto.), nel quale deve essere garantita la rappresentanza di tutte le scuole consorziate (art. 1.6 lettera b).

13.3 - L a flessibilità didattica si struttura intorno al PEI (art.1.2 lettera b).

Interessante la previsione di una flessibilità curricolare che trova le sue motivazioni sia nelle esigenze locali, sia nell'evoluzione del mercato del lavoro nazionale ed internazionale e incontra il suo limite nelle disponibilità di organico. Interessante è questa possibilità di adeguamento verticale, sia verso l'alto, sia verso il basso dei curricoli; purtroppo non è stato ripresentata la possibilità di assumere nuovo personale di fronte a comprovate nuove esigenze didattiche - già presente in altre proposte- né la possibilità di condividere o mettere in mobilità personale qualificato tra diverse scuole. Lo stesso comma prevede che il PEI consenta forme di organizzazione didattica modulare (art.1.4 let. b.2). Il legislatore, conformemente alla corrente di pensiero didattico dominante, provvede ad una istituzionalizzazione della modulistica che rappresenta il mito degli anni Novanta, anche perché miglior presupposto per una verificabilità dell'azione del docente attraverso l'adozione di prove in parallelo nelle diverse classi. Il legislatore istituzionalizza quella che è considerata una delle possibili forme di didattica e, quindi, cristallizza la possibile ricerca e sperimentazione sul campo e si pone sulla linea di limitare la costituzionale libertà di insegnamento.

Nella relazione introduttiva si prevedeva "la programmazione didattica rispettosa dei tempi e dei diversi stili di apprendimento degli alunni", ma pare emergere una certa contraddittorietà tra le aspirazioni della relazione e la sua realizzazione normativa.

E', poi, prevista la possibilità di organizzare autonomamente il calendario e l'orario, salvaguardando, però, sia il numero minimo di giorni di insegnamento, sia il monte ore annuale.

E', quindi, prevista la necessità di procedure di verifica e valutazione che, con il riferimento all'art. 603 della 297/94, dovrà riguardare sia l'efficacia della spesa sia, soprattutto, i livelli qualitativi d'istruzione determinati, in termini di preparazione generale e preparazione specifica.

La lettera h) prevede la valorizzazione del ruolo e delle responsabilità dei

docenti in ordine all' autonomia didattica. Non essendo previsto aumento di spesa, dobbiamo ipotizzare che la valorizzazione abbia un contenuto altamente simbolico ed è probabilmente per questo motivo che non sono spesi altri significativi commi per specificare il valore dell' autonomia di ricerca e di sviluppo.

13.4 - L' autonomia amministrativa si realizza, in primo luogo, attraverso l' attribuzione, oltre che della personalità giuridica, dell' amministrazione dei beni patrimoniali, fatto salvo quanto attribuito agli enti locali (art. 1.4 lett.c). Alle unità scolastiche spettano diverse entrate: oltre al contributo ordinario è previsto, come in tutte le proposte post 'pantera 93' , un contributo perequativo. Sono previsti altri proventi quali contributi e tasse. La formulazione è molto ampia e non permette di comprendere quanto sarà riservato all' autonomia della scuola; interessante è l' idea che l' autonomia finanziaria si attui "perseguendo l' obiettivo della piena realizzazione del diritto allo studio". La norma prevede, alle lettere i), l) ed m), una semplificazione a livello di imputazione di costi, specialmente del personale, così da evitare doppi passaggi con successiva semplificazione nel controllo del bilancio.

La previsione è, peraltro, già parzialmente realizzata. Manca, però, qualsiasi forma di corresponsabilità degli enti locali e si realizza l' ennesima centralizzazione burocratica.

13.5 - Il disegno di legge prevede, poi, un parziale riassetto degli organi collegiali (art. 1.1 lett.b) oltre alla valorizzazione della figura del Capo di istituto. Il disegno di legge, ricalcando quasi l' analoga previsione della 537/93, prevede, per quest' ultima figura, un aumento dei compiti. Si passa dall' idea di un Preside, promotore e coordinatore di attività ed esecutore di delibere, a un Capo di istituto con compiti "di direzione, promozione, coordinamento e valorizzazione delle risorse umane e professionali e di gestione delle risorse finanziarie e strumentali." La figura del Capo di istituto viene, così, valorizzata nel suo effettivo ruolo manageriale. Netto è il salto normativo rispetto alla previsione del D.L. 279/94, che limita i compiti al coordinamento e all' esecuzione. Nei fatti il ruolo della presidenza si sta già da tempo evolvendo, ma importante è, comunque, la connessione - al riconoscimento del nuovo ruolo - di una responsabilità in ordine ai risultati. Di conseguenza, gli viene affiancato personale in servizio nella scuola, fornito delle sufficienti competenze. In altre parole dobbiamo ipotizzare, visto che la riforma è a costo zero, anche una considerevole

valorizzazione della figura istituzionale del segretario. Il decreto legislativo prevede il riassetto degli organi collegiali nei quali “si esplica la professionalità dei docenti attraverso la programmazione educativa e didattica”.²² Scompare la previsione della 537/93, che prevedeva il potenziamento degli organi collegiali nel rispetto della libertà di insegnamento, ma è finalmente prevista, oltre alla revisione della composizione degli organi, anche la semplificazione delle procedure di formazione. Il riassetto degli organi collegiali realizzerà il potenziamento del Consiglio dell’ unità scolastica (ex istituto), la valorizzazione del Consiglio di classe, quale organo di programmazione didattica, il potenziamento delle funzioni del Collegio dei docenti ed infine la riforma degli organi territoriali, diretta a valorizzare le componenti sociali. Si cerca, dunque, una valorizzazione di tutti gli organi della scuola ed un loro generale potenziamento. Non è dato sapere quale redistribuzione di poteri avvenga all’ interno degli stessi e quale mutamento delle farraginose procedure partecipative, la cui modifica è prevista per il solo Collegio docenti articolabile al suo interno (art. 1.6 lett.d).

13.6 - L’ articolo 2 prevede la delega per la riforma del Ministero, attraverso il suo riordino, sia a livello centrale sia a livello periferico.

E’ prevista un’ attribuzione agli organi centrali delle funzioni di indirizzamento, coordinamento, verifica e valutazione.

Viene, inoltre, istituito il SNVSS, (Servizio Nazionale di Valutazione del Sistema Scolastico). La proposta prevede (art. 2.4) che la decretazione delegata definisca gli ambiti, le procedure e le strutture che si possano utilizzare, per questa valutazione, del sistema scolastico e delle singole unità. Sicuramente sarebbe opportuno individuare con chiarezza i soggetti che avranno il potere di esprimere valutazioni, per evitare le costanti sovrapposizioni di ruoli e funzioni tuttora presenti, che impediscono un’ attività di verifica credibile. Va, quindi, vista, in termini molto positivi, la proposta di un servizio di valutazione, purché questo possa godere di una indipendenza strutturale. Strettamente correlata è la revisione delle funzioni degli IRSAEE, che hanno tuttora svolto funzioni di studio, di progetto, nonché di verifica. All’ articolo 2.5 si prevede, inoltre, la revisione del CEDE e della BDP ponendone in risalto, in particolare, le “funzione di sostegno all’ autonomia didattica, di ricerca di sviluppo delle istituzioni scolastiche, nonché di aggiornamento e di formazione di servizio del personale”.

NOTE

(1) dove per orientamento interno si intende quello effettuato dalla scuola tramite le singole discipline per effetto di una corretta didattica.

(2) Relazione introduttiva al disegno di legge n.962 p.2. Si rileva, inoltre, che questa partecipazione deve essere secondo la “natura dei valori, delle dignità e delle funzioni che volitivamente affermano i meriti e l’ intelligenza”. La partecipazione deve essere favorita, ma deve essere anche una conquista.

(3) Relazione introduttiva alla proposta di legge n.1674 p.1. La stessa affermazione la si ritrova nel disegno n.962 (p.5), che ricollega a questa scelta la suddivisione delle Scuole medie superiori in Licei e in Istituti tecnici.

(4) Relazione introduttiva alla proposta di legge n.1674 p.2

(5) Relazione introduttiva, p.8

(6) Questa norma è stata già in parte superata, per quanto riguarda il pagamento degli stipendi che è stato trasferito dal mese di settembre 95 al ministero del Tesoro.

(7) cfr. NICOLA DANIELE, *L’ ordinamento scolastico italiano*, Cedam, Padova, 1988, p.93ss

(8) GIANFRANCO BRANCHI, *Scuola ed enti locali: quale rapporto?*, in Rivista dell’ istruzione, n°3/90, p.454

(9) cfr. MPI, *Proposta organica sulla scuola*, in Annali della pubblica istruzione, n.6 /93, ed. Le Monnier, Firenze, p.669

(10) cfr. A.M. SANDULLI, *Trattato di diritto amministrativo*, Jovene, Napoli, 1989

(11) si fa presente che il 16 aprile 1994 è stato approvato con il D.leg.tivo n°297 il T.U. che ha raccolto grande parte della normativa relativa agli organi collegiali, all’ ordinamento didattico ed al personale della scuola.

(12) ENRICO TEZZA, *Le azioni e i destinatari del nuovo FSE*, in Professionalità n°22, 1994, Ed. La scuola, p.135,

(13) cfr. ENRICO TEZZA, *ivi*, p.135. L’ autore ricorda che rimangono irrisolti, oltre alle verifiche di efficacia del sistema, anche la determinazione delle responsabilità gestionali e della partecipazione degli organi collegiali.

(14) cfr. *Rapporto conclusivo del governo Ciampi*, a cura del Segretario Generale della Presidenza del Consiglio dei ministri, in Vita Italiana-documenti informazioni, allegato al n.4-aprile1994, Istituto poligrafico e Zecca dello Stato p.126

(15) cfr. *ivi*, p.112

(16) I proponenti, nella relazione al ddl n. 634, fanno che un’ attenta analisi della legislazione previgente, giungendo anche ad affermare che “il soggetto dell’

educazione non risulta ancora oggi quotato alla borsa valori della nostra democrazia scolastica”

(17) Attenzione in questo senso era stata posta nelle precedenti legislature dai progetti provenienti dal gruppo parlamentare di Alleanza Nazionale.

(18) Relazione al disegno di legge n.1093, p.4

(19) Relazione introduttiva al Ddl, p.3

(20) In data 11 gennaio 1995 viene presentata alla Camera dei Deputati la Pdl 1862 ad iniziativa dei deputati Lauber, Faverio, Hullweck, Oreste Rossi e Stroili per l' istituzione del tutore scolastico.

La Pdl, in sei articoli, prevede la nuova figura, e determina i compiti, i doveri e la formazione.

La figura ha il compito di collaborare con il discente al fine di aiutarlo a superare le sue difficoltà personali. Il tutore ha il compito di interagire con la famiglia oltre che con la scuola con particolare riguardo al Consiglio di classe.

(21) non molto tempo è trascorso da quando l' attuale Ministro della pubblica istruzione, Lombardi, esaltava l' idea di una cultura dello sviluppo e la centralità del sistema formativo ed educativo. Il presente disegno non richiede la relazione tecnica di accompagnamento, poiché non presenta oneri aggiuntivi per il bilancio dello Stato. Esiste una seria riforma a costo zero?

(22) relazione introduttiva, p 3. Interessante è la previsione di questa riforma, anche al fine di aggiungere livelli culturali e formativi di interesse nazionale. Si riconosce implicitamente quella rilevanza che, per l' intera collettività, dovrebbe avere la scuola, divenendo “cellula della vocazione allo sviluppo dell' intero paese” come affermato dal Lombardi il 19/3/93, nella sua relazione al Convegno di Venezia in “La formazione del futuro cultura dello sviluppo e politica delle risorse umane” pubblicato recentemente da Confindustria.

CAPITOLO QUARTO

ANALISI E SINTESI

SOMMARIO: § 1. Ragioni del TABTEST. § 2. Metodologia TABTEST. § 3. TABTEST. § 4. Settori di analisi. § 5 Rilevazione del disagio e del bisogno di orientatività. § 6. Sintesi. § 7. Orientamento.

§ 1. RAGIONI DEL TABTEST

1.1. - Alla luce dei principali problemi della Scuola Media Secondaria e di alcune proposte di soluzione, più o meno settoriali, nonché dell'analisi del concetto di orientamento nelle sue diverse accezioni, è certamente significativo considerare il problema anche dal punto di vista di quella parte di utenza che è rappresentata dagli studenti. Questi ultimi, ribadiamo, devono poter trovare nella scuola un servizio orientativo, attuale e completo, anche se non possono essere il centro del sistema, pena l'impossibilità per l'istituzione, di divenire 'luogo geometrico dell'orientamento', a causa dell'incapacità di valorizzare tutte le sue risorse.

I giovani, con particolare riferimento agli studenti, possono essere un primo reale indicatore della qualità del servizio orientativo, attraverso la rilevazione di una serie di parametri complessi.

E' stato così strutturato un questionario denominato TABTEST. Tutto il test è rivolto ad una prima valutazione, sia dell'offerta orientativa, sia della percezione della stessa; sono stati inseriti, cioè, items diretti ad individuare sia l'orientamento-disorientamento del giovane, sia un suo giudizio sull'orientamento ricevuto, sia, infine, eventuali ipotesi risolutive, soprattutto relativamente alla didattica orientativa.

1.2. - Il test è diviso in sette aree tematiche che sono, però, fortemente interconnesse dall'unitarietà degli items e dalla presenza di domande di verifica.

La prima area (1.1/1.7) è rivolta ad individuare dati strutturali del testato e della sua famiglia, con particolare riferimento ai soggetti o ai gruppi che possono avere, o avere avuto, un'influenza sull'orientamento.

La seconda area (2.1/2.9) è diretta ad individuare i dati ambientali e la relazione tra ambiente e famiglia. Sono presenti in questa sezione items

diretti ad analizzare gli elementi di disagio e il bisogno di orientatività.

La terza area (3.1/3.7) è volta ad individuare l'idea che il testato ha dell'orientamento, il suo grado di conoscenza delle fonti di orientamento e, infine, il grado attuale di orientamento.

La quarta area (4.1/4.6) è diretta a rilevare la formazione scolastica ed in particolare il conseguente grado di soddisfazione.

La quinta area (4bis.1/4bis.7) è diretta specificatamente a valutare il grado di orientamento e soddisfazione espressi dai già diplomati, relativamente al sistema formativo.¹

La sesta area (5.1/5.5) è diretta alla rilevazione della conoscenza, da parte degli alunni, di alcune chance di orientamento.

L'ultima area (5bis.1/5bis.12) è specificatamente diretta ad un'analisi dell'ESL (esperienza scuola lavoro) e della sua efficacia orientante.

§ 2. METODOLOGIA TABTEST

2.1 - Questo questionario è stato distribuito, nella stessa versione, a studenti degli anni terminali delle Scuole medie secondarie superiori.

Il campionamento iniziale è stato effettuato a grappolo ed ha coperto tutte le classi quinte delle scuole di Pesaro, fatto salvo l'Istituto magistrale, del quale sono state selezionate le classi quarte quali terminali.

Questi dati dovrebbero risultare significativi non solo per effettuare un'analisi approssimativa, ma anche per una rilettura critica del sistema scolastico in sé e per sé, e per valutare l'impatto che esso ha sull'identità personale, sull'evoluzione delle motivazioni e, quindi, sulle scelte operate.

2.2 - Il questionario è costituito da sei moduli, due dei quali sono, però, indirizzati solo a chi ha già terminato gli studi secondari e a chi ha avuto la possibilità di partecipare ad un'esperienza scuola-lavoro.

Tutte le parti hanno una specifica struttura interna, coerente con il contesto; sono presenti "domande di mobilitazione" per aumentare il grado di consapevolezza sui vari argomenti, "domande filtro" per discriminare i vari rispondenti e "domande di verifica" (comunque impostate in modo tale da cogliere aspetti leggermente diversi della stessa problematica).²

Particolare attenzione si è posta alla terminologia del testo, così da limitare al minimo i casi di non risposta, sia a causa della reticenza, sia della mancata comprensione o scarsa conoscenza del problema oggetto d'analisi.

Ad uno scaling di tipo numerico si è preferito l' uso di tecniche più consone alla misurazione degli atteggiamenti, usando scale Likert ed altre configurazioni, che potrebbero ridurre al minimo anche le sole risposte 'sino' (indicante unicamente la direzione dell' atteggiamento).

Il questionario, semistrutturato, integra sia domande chiuse con risposta precodificata, sia domande con risposta aperta, offrendo così la possibilità - specialmente in questa prima prova del test - di inserire commenti personali su argomenti non tenuti in adeguata considerazione.

2.3 - I primi due moduli sono centrati su dati strutturali e di auto-descrizione; il terzo modulo comincia a considerare le varie "agenzie informativo-formative" e gli effetti dell' orientamento sulla scelta dell' individuo; il quarto ed il quinto modulo mettono meglio a fuoco la situazione scolastica e le sue effettive opportunità di orientamento; i moduli 4 bis e 5 bis analizzano, invece, due aspetti più specifici quali l' esperienza scuola-lavoro e la valutazione delle scuole superiori (solo per alcuni aspetti particolari) da parte di studenti che hanno già concluso questa fase di istruzione.

Il questionario sarà ridefinito in base alle nuove esigenze riscontrate, anche se è già stato distribuito e da essi compilato.

Parafrasando l' impostazione di Weber³, speriamo che i nostri atteggiamenti ideologici, il nostro paradigma e la concezione della scuola non abbiano influito sulla validità dello strumento di ricerca, lasciando che le nostre posizioni, a loro volta indichino solo in fase di definizione il problema e la lettura critica dei dati.

Il test è diretto anche a:

a) studenti di scuola secondaria che abbiano già effettuato un' esperienza scuola -lavoro;

b-c) giovani che abbiano già conseguito il diploma da due o quattro anni, in parti uguali tra quelli che abbiano comunque effettuato l' esperienza scuola-lavoro.

La distribuzione di un' unica versione del questionario a quattro categorie così diverse, senza con essa prevedere moduli separati, è dovuta al fatto che si vuole analizzare, globalmente, come l' esperienza ed il tempo intervengano a incidere e modificare la visione che una persona riesce ad avere della realtà.

[barrare una sola casella, (nonne dove indicato diversamente)]

-- } --

1.1 - Sesso

maschio	<input type="checkbox"/>
femminà	<input type="checkbox"/>

1.2 - Et 

17	18	19	20	21
22	23	24	25	altre

1.3 - Citt  dove risiedi

1.4 - Posizione

studente	-scuola secondaria superiore	<input type="checkbox"/>
	-universit�	<input type="checkbox"/>
occupato		<input type="checkbox"/>
occupato part-time		<input type="checkbox"/>
disoccupato		<input type="checkbox"/>

1.5 - Numero di tutti i componenti della famiglia (genitori + figli anche se sposati)

1.6 - Frequenti regolarmente (almeno due volte a settimana) ?

	SI	NO
a) gruppi sportivi (scolastici-extrascolastici)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) comunit� religiose o parrocchiali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) organizzazioni politiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) associazioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) "la compagnia"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.7 - Occupazione principale dei familiari (metti una crocetta per ogni familiare)

occupazione	padre	madre	fratelli	sorelle
a) studente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) disoccupato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) pensionato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) insegnante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) operaio o bracciante agricolo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) impiegato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) commerciante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) dirigente funzionario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) libero professionista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) imprenditore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) collaboratore domestico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) lavoro a domicilio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) lavoro stagionale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) casalinga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) coltivatore diretto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) artigiano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s) altro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t) deceduto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.1 - Sei a tuo agio nell'ambiente in cui ti trovi ?

	per niente	poco	abbastanza	molto
a) scuola				
b) lavoro				

2.2 - Quando devi affrontare un problema a chi ti rivolgi più spesso per chiedere aiuto ?
(barrare al massimo tre risposte)

a) professori	
b) compagni di classe	
c) amici	
d) genitori	
e) fratelli - sorelle	
f) datore di lavoro	
g) assistente sociale	
h) fai da solo (recandoti in centri di formazione)	
i) strutture ecclesiali (parrocchie, ecc.)	
l) associazioni	
m) altro (specificare)	

2.3 - Cosa ti disturba maggiormente della società attuale ? (barrare al massimo due risposte)

a) indifferenza	
b) complessità	
c) incertezza nel futuro	
d) difficoltà nella scelta dell'indirizzo scolastico e degli studi successivi	
e) delinquenza	
f) difficoltà a trovare lavoro	
g) problemi nel proseguire gli studi (spostamento, costi eccessivi)	
h) solitudine	
i) altro (specificare)	

2.4 - Vorresti cambiare la tua situazione scolastica o lavorativa ?

si	(specificare il motivo)	
no	sono soddisfatto	
	non saprei cosa scegliere di alternativo	
	mancano le possibilità per cambiare	
	non ho adeguata formazione (scolastica - professionale)	
	altro (specificare)	

2.5 - Valuta le seguenti affermazioni barrando la casella più appropriata

	molto in disaccordo	abbastanza in disaccordo	in pari in disaccordo	né in disaccordo né d'accordo	un po' d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo
a) sono soddisfatto di quello che sto facendo							
b) so già cosa farò in futuro							
c) i "mestieri" mi hanno suggerito cosa fare							
d) sono in una certa situazione (ma se potessi cambierei)							
e) vorrei avere imparato qualcosa di diverso							
f) sono stato adeguatamente informato sulle opportunità							
g) ancora sto cercando cosa fare							
h) la formazione scolastica è formale							

2.6 - Se tu potessi ritornare indietro, rifaresti la stessa scelta (scuola, lavoro) ?

si	no
----	----

2.7 - Le informazioni che avevi a disposizione quando hai fatto la tua scelta erano esaurienti ?

si	no
----	----

2.8 - Grado di corrispondenza di ciò che ti aspettavi con la realtà

per niente	poco	abbastanza	molto
------------	------	------------	-------

2.9 - Ora cosa farai ?

a) cercherò di specializzarmi	
b) farò l'università	
c) cercherò un lavoro	
d) continuerò a fare lo stesso lavoro	
e) cercherò un nuovo lavoro	
f) non so	

- 3 -

3.1 - Ritieni le seguenti affermazioni legate al concetto di orientamento ?

	si	no
a) approfondire la conoscenza di sé		
b) approfondire la conoscenza del mercato del lavoro e delle professioni		
c) approfondire la conoscenza dell'opportunità di formazione		
d) conoscere i propri interessi		
e) individuare i lavori più redditizi		
f) conoscere tutte le opportunità a livello universitario		

3.2 - Quanto hanno influito le seguenti "fonti" nella tua scelta (scuola, lavoro) ?

	per niente	poco	abbastanza	molto
a) banche dati su reti telematiche				
b) professori				
c) organismi religiosi o parrocchiali				
d) università				
e) psicologi				
f) consigli di classe				
g) grafologi				
h) centri inform. - giovani				
i) amici				
l) libri, depliant, guide				
m) associazioni sportive				
n) scuole (come istituzione)				
o) associazioni varie				
p) confindustria				
q) genitori				
r) sindacati				
s) famiglia				
l) aziende				
tu altro (specificare)				

3.3 - Ritieni sufficienti le strutture a cui ti rivolgi per avere aiuto nella tua scelta ?

SI NO

3.4 - Hai già scelto cosa fare in futuro ?

SI NO

3.5 - Vorresti cambiare più lavori nell'arco della tua vita?

SI NO

3.6 - Pensi che dovrai cambiare più lavori nell'arco della tua vita?

SI NO

3.7 - So già quello che vorrò fare (barra la casella appropriata).

molto in disaccordo	abbastanza in disaccordo	un po' in disaccordo	né in disaccordo né d'accordo	un po' d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo
---------------------	--------------------------	----------------------	-------------------------------	------------------	----------------------	-----------------

-- 4 --

4.1 - Quale tipo di istituto secondario hai frequentato o frequenterai?

4.2 - Sei soddisfatto del sistema di insegnamento scolastico ?

si	
no (specificare il motivo)	
.....	
.....	

4.3 - Ritieni la preparazione ricevuta attuale ?

per niente		poco		abbastanza		molto	
------------	--	------	--	------------	--	-------	--

4.4 - Indica due materie che ritieni importanti per la tua formazione (personale e professionale) e che avresti voluto approfondire maggiormente

- a)
- b)

4.5 - Pensi che 14 anni siano troppo pochi per scegliere di smettere di studiare?

si	no
----	----

4.6 - Pensi che a 14 anni si sia in grado di scegliere il giusto indirizzo scolastico?

si	no
----	----

**Se hai già conseguito il diploma compila anche la parte 4 bis,
altrimenti passa alla 5**

— 4 bis —

4bis.1 - Hai avuto modo di mettere in pratica, nella realtà in cui ti trovi, quello che ti è stato insegnato a scuola ?

per niente		poco		abbastanza		molto	
------------	--	------	--	------------	--	-------	--

4bis.2 - La scuola ti ha dato prevalentemente (barrare al massimo 3 risposte) :

a) informazioni	
b) capacità pratiche	
c) capacità di concentrazione	
d) ha migliorato il tuo carattere	
e) ha chiarito quello che cercavi	
f) ha migliorato la tua capacità di organizzazione	
g) altro (specificare)	

4bis.3 - La scuola che hai frequentato ha influenzato la scelta successiva ?

per niente		poco		abbastanza		molto	
------------	--	------	--	------------	--	-------	--

4bis.4 - Esistono delle esperienze particolari all'interno della scuola che hanno influenzato la tua scelta successiva ? (es. esperimenti di laboratorio, attività extrascolastiche, esperienza scuola-lavoro, sport, giornalini, ecc.)

si	(specificare il motivo)	<input type="checkbox"/>
	
	
no		<input type="checkbox"/>

4bis.5 - Sei soddisfatto della scelta fatta (lavoro che fai, università) ?

si		<input type="checkbox"/>
no	(specificare il motivo)	<input type="checkbox"/>
	
	

4bis.6 - Se potessi cambiare ora, faresti una scelta diversa ?

si		<input type="checkbox"/>
no	per mancanza di informazioni	<input type="checkbox"/>
	per poca chiarezza di idee	<input type="checkbox"/>
	perche sono abituato a quello che sto facendo	<input type="checkbox"/>
	non vedo alternative migliori	<input type="checkbox"/>
	altro (specificare)	<input type="checkbox"/>

4bis.7 - Pensi che una scuola diversa ti avrebbe offerto opportunità migliori ?

si	<input type="checkbox"/>
no	<input type="checkbox"/>

-- 5 --

5.1 - Esistono organismi specifici, all'interno della tua scuola, rivolti all'orientamento scolastico-professionale?

si	(specificare)	<input type="checkbox"/>
	
	
no		<input type="checkbox"/>
non so		<input type="checkbox"/>

5.2 - Esiste la possibilità effettiva di influire sui programmi svolti adeguandoli alle nuove esigenze? (es. se voglio seguire "seminari" su nuove tecnologie, un corso specifico della storia contemporanea...)

si	
no	
forse mai chiesto succede raramente	

5.3 - Sai se esistono iniziative per metterti in contatto con la società, permettendoti una scelta più ragionata?

si (specificare)	
.....	
no	
non so	

5.4 - Esiste la possibilità di fare esperienza scuola-lavoro nel tuo istituto?

a) si	
b) no	
c) non so	

5.5 - Hai mai fatto un'esperienza scuola-lavoro?

si	no
----	----

Se hai risposto "si" alla domanda 5.5, compila anche la parte 5bis.

-- 5bis --

5bis.1 - I familiari ti hanno aiutato nella scelta?

si	no
----	----

5bis.2 - Erano favorevoli?

per niente	poco	abbastanza	molto
------------	------	------------	-------

5bis.3 - Quanti anni fa hai fatto l'esperienza?

5bis.4 - Questa esperienza ha aumentato la conoscenza di te?

per niente	poco	abbastanza	molto
------------	------	------------	-------

5bis.5 - Ha aumentato la tua voglia di studiare?

per niente	poco	abbastanza	molto
------------	------	------------	-------

5bis.6 - Ha aumentato la tua voglia di lavorare?

per niente	poco	abbastanza	molto
------------	------	------------	-------

5bis.7 - Ha migliorato alcune di queste abilità ?

	per niente	poco	abbastanza	molto
a) efficienza				
b) disponibilità nei confronti degli altri				
c) disponibilità ad apprendere				
d) saper affrontare situazioni nuove o problematiche				
e) accettare la gerarchia				
f) capacità di organizzazione				
g) creatività				
h) flessibilità				
i) altro (specificare)				

5bis.8 - Dopo l'esperienza hai :

a) cominciato a lavorare	
b) proseguito gli studi	

5bis.9 - Dopo questa esperienza il lavoro ti appare :

	molto in disaccordo	abbastanza in disaccordo	in pieno disaccordo	ne in disaccordo né in accordo	in pieno accordo	abbastanza in accordo	molto in accordo
a) più carico di responsabilità							
b) più interessante							
c) più lontano dal mondo scolastico							

5bis.10 - Quanto l'esperienza scuola-lavoro ha influenzato la tua scelta successiva ?

per niente	poco	abbastanza	molto
------------	------	------------	-------

5bis.11 - Pensi che sarebbe stata più utile in un momento diverso ?

si	prima	
	dopo	
no		

5bis.12 - Prima dell'esperienza scuola-lavoro avevi già svolto altre attività lavorative?

si	no
----	----

§ 4. SETTORI DI ANALISI.

4.1. - rilevazione del disagio e del bisogno di orientatività.

In rapporto alla rilevazione del disagio abbiamo considerato prima di tutto la sezione -2- del test.

a) - La domanda 2.3 è diretta a valutare il dato di disturbo relativo alla società in generale e ad individuare la, più o meno esatta, percezione dei problemi della società e il posizionamento dello studente rispetto ad essa.

b) - L' item 2.4 è volto a rilevare la percezione del disagio e la relativa motivazione a cambiare la propria situazione scolastica o lavorativa.

c) - Riteniamo che potrebbe essere interessante analizzare la domanda 2.4 in parallelo con domande come la 5.5, al fine di verificare se, coloro che hanno fatto l' esperienza scuola-lavoro, hanno la stessa percezione di disagio o se hanno, invece, un maggiore indice di soddisfazione rilevabile dalla risposta 'no sono soddisfatto'.

d) - Abbiamo, quindi, pensato di verificare se vi fosse correlazione tra il grado di soddisfazione dello studente (item 2.4) e il grado di chiarezza del suo futuro (item 3.4).

Il dato sarebbe interessante per decidere se rafforzare la componente orientativa alle medie o posticipare la scelta di un indirizzo scolastico ad un momento successivo, attraverso, ad esempio, un aumento della flessibilità dei curricula.

e) - E' importante anche riflettere rispetto alla diversità di questo dato tra le diverse scuole, per verificare se sono presenti degli Istituti che sono maggiormente collegati al disorientamento o al disagio dello studente.⁴

f) - Abbiamo poi valutato l' efficacia orientativa delle Scuole medie inferiori, con particolare attenzione al momento della scelta.

Si è cercato di individuare chiaramente il grado di soddisfazione della scelta attraverso la domanda 2.6.

Si è cercato di analizzare il giudizio sulla precocità o meno della stessa, con l' item 4.5 relativo alla possibilità di scegliere se continuare o meno a studiare a quattordici anni e l' item 4.6 relativo alla possibilità di scegliere il giusto indirizzo scolastico, sempre a quattordici anni.

Si è provveduto alla comparazione degli item 2.7 relativo alla presenza di sufficienti informazioni al momento della scelta con il 4.6 per individuare

l' influenza del momento conoscitivo sul giudizio di precocità o meno della stessa e per verificare la rilevanza che questa componente ha sull' orientamento.

4.2. - percezione della qualità orientativa come offerta e come percepita

Il primo gruppo di items è diretto alla valutazione dell' azione orientativa (lettere a-c), mentre gli altri permettono una maggiore focalizzazione dell' attenzione sulla qualità (lettere d-h). Relativamente a queste ultime si è cercato di separare gli indicatori della qualità percepita da quelli della qualità reale.

a) - Lo scopo del quesito 1.6 era quello di individuare come i giovani si rapportano nella quotidianità e quali sono le relazioni stabili che instaurano.

L' item può anche essere il presupposto di un riposizionamento dell' offerta orientativa tra i vari gruppi, cercando delle azioni positive in rapporto ai gruppi maggiormente frequentati. Si rileva, però, che solo dalla 2.2 si può verificare se la frequenza del gruppo è collegata ad un' effettiva capacità di influenzare le scelte mentre dalla 3.2 emerge la capacità orientante del gruppo stesso; analisi effettuata al 5.4.3 lettera d).

b) - L' item 2.2 è diretto a rilevare i fattori di influenza sulle scelte del giovane soprattutto nel momento del disagio, in particolare, si evidenzia il naturale destinatario della richiesta di aiuto da parte del giovane. La risposta non va confusa con quella della 3.2 che verifica, poi, l' effettiva influenza sulla scelta. E' prevista una possibilità massima di tre risposte.

c) - La successiva analisi valuta l' influenza dell' esperienza SL sulla crescita del giovane, intesa come capacità di chiedere aiuto in modo flessibile a diversi interlocutori; si verifica, cioè, se gli ESL si rivolgono maggiormente a soggetti altrimenti poco utilizzati quali i professori, i centri di informazione e la categoria 'altro' .

Abbiamo, così, confrontato il campione ESL della 5.5 con la 2.2 a), h) e m).

d) - L' item 2.4 permette una prima rilevazione, attraverso il grado di soddisfazione della qualità; il dato va, però, confrontato con gli item 4.2 e 4.3, diretti rispettivamente ad individuare la soddisfazione nel sistema scolastico e l' attualità della preparazione ricevuta. Questa comparazione è importante per la rilevazione della qualità percepita.

e) - Deve essere comparato il dato, emergente dall' item 3.7, che

evidenzia la progettualità del testato, con quelli emergenti dagli items 4.2 e 4.3, indicanti il grado di soddisfazione e l'attualità della preparazione. Il dato può essere rilevante per valutare l'eventuale possibilità che la scuola, in alcuni casi, sia addirittura disorientante; la incapacità di darsi un progetto può essere conseguenza di una preparazione considerata inattuale o derivare dall'insoddisfazione.

f) - Per una rilevazione della qualità reale è significativa la domanda 2.8 che evidenzia il grado di corrispondenza con la realtà.

Significativa può anche essere l'analisi parallela con il gruppo di soddisfatti, di cui alla 2.4, per verificare se, ad una corretta informazione iniziale e ad una chiarificazione delle aspettative, corrisponda anche un maggior grado di soddisfazione.

g) - Analisi della qualità reale non può essere altro che l'analisi dell'orientamento dello studente che, a livello oggettivo, deve essere considerato tramite il differenziale in entrata e in uscita dalla scuola media superiore, rilevabile, come nella 5.4.3.c, dal differenziale emergente dalla 3.4 con la media 4.5, 4.6.

h) - L'item 3.3 permette di offrire un giudizio sulla qualità del sistema formativo globale.

4.3. - Rilevazione del momento e delle influenze nelle scelte

La sezione 4 del test è fortemente indicativa anche della capacità di fare delle scelte consapevoli e, quindi, responsabili.

a) - Le domande 4.5 e 4.6 sono espressione della capacità di scelta al termine della Scuola media inferiore. La prima di esse è diretta ad individuare se si ritengono sufficienti quattordici anni per decidere se abbandonare o meno gli studi, così come consentito dal termine dell'obbligo scolastico. La seconda analizza la possibilità di operare la scelta successiva, cioè quella dell'indirizzo scolastico. Le due domande ci permettono sia di valutare l'orientatività della scuola media inferiore, sia di rilevare l'idoneità o la eccessiva precocità di queste scelte a quattordici anni.

b) - L'analisi comparata della risposta 2.3 lettera b), che evidenziava il timore per la complessità della società, e la risposta 5bis.7 lettera d), che evidenziava la possibilità di affrontare situazioni problematiche dopo l'esperienza SL, può essere fortemente indicativa. La comparazione può

evidenziare come il lavoro possa modificare la percezione della complessità della società circostante, contribuendo o meno all' orientamento.

c) - Necessario è poi confrontare i dati che emergeranno dalla 3.4, risposta espressiva dell' orientamento a 18 anni, e le 4.5 -4.6, che trova analoga espressione a quattordici anni e permette di valutare la capacità di orientare della scuola.

d) - Un' ultima analisi, anche se particolarmente complessa, può essere svolta in parallelo con i dati emergenti dalla 1.6, che pongono in luce i gruppi normalmente frequentati dai giovani.

I dati emergenti dalla 2.2 e la 3.2, per verificare rispettivamente se il gruppo frequentato influenza, prima, e orienta, poi, vengono comparati tra loro.

La comparazione verrà effettuata per le associazioni, le comunità parrocchiali.

Una comparazione solo tra la 2.2 e la 3.2 è attuata per i professori, i genitori ed il gruppo famiglia in genere.

4.4. - Capacità orientante e motivante del lavoro

Il quarto gruppo di items valuta la capacità orientativa dell' esperienza SL, nonché la sua capacità motivante sia nei confronti dei normali compiti di studente sia nei confronti della società.

a) - l' item 5bis.4 rileva il miglioramento della consapevolezza di sé, mentre il 5bis.5 verifica l' eventuale rafforzamento della motivazione allo studio. Il 5bis.7, infine, è diretto a individuare le valutazioni relative alle motivazioni al lavoro.

b) - le domande 5bis.7 e 5bis.9 permettono, rispettivamente, di verificare il miglioramento della conoscenza del sé ed il mutamento di rapporto con il mondo del lavoro, vissuto come preoccupante o troppo carico di responsabilità rispetto a ciò che stanno vivendo. Se così fosse, inoltre, non sarebbe, forse, opportuno cercare un loro coinvolgimento istituzionale nel mondo produttivo all' interno del mondo della scuola?

c) - il confronto tra la 5.5 e la 3.6 permette, invece, di verificare, testando gli ESL, se questa esperienza ha aumentato la loro conoscenza del mondo produttivo.

d) - L' esame parallelo tra la 5bis.9c, relativo agli allievi che giudicano il mondo del lavoro lontano da quello della scuola, con la 2.3b), individuando

te la preoccupazione per la complessità della società, permette di verificare se l'esperienza, nell'aggiungere conoscenze, orienta o favorisce il sorgere di ulteriori preoccupazioni. Consente anche di verificare, eventualmente, le modalità non corrette di effettuazione dell'ESL.

4.5. - Perché si fa l'esperienza

L'ultimo blocco tematico riguarda le motivazioni che spingono uno studente ad affrontare, contemporaneamente all'impegno scolastico, o nelle sue pause estive, il mondo del lavoro.

Tutti i dati di analisi possono essere desunti attraverso la comparazione tra differenti items.

a) - La domanda 5.5, valutare il gruppo ESL, va comparata con la 1.5 che evidenzia il numero di componenti della famiglia. Si cerca di individuare l'eventuale diversa attenzione al completamento della formazione scolastica da parte di famiglie più o meno numerose.

b) - Viene fatta l'analisi comparata del dato emergente dalla 5.5 con quello che evidenzia l'occupazione dei genitori (1.7) per verificare quanto questa influenzi le scelte degli studenti.

c) - L'ultimo tipo di verifica è rivolto a comparare il dato della 5.5 con quello emergente dalla 5.4, che evidenzia la possibilità di utilizzare le iniziative relative all'ESL. Si vuole verificare se coloro che non hanno svolto l'esperienza erano a conoscenza dell'opportunità della stessa e non l'hanno utilizzata, oppure se sono vittime di una scarsa informazione o di carenza di chance.

§5 RISULTATI DELLE ANALISI

5.1 Rilevazione del disagio e del bisogno di orientatività

a) - I giovani avvertono, come elemento di disturbo, l'indifferenza. Il timore dell'indifferenza (55,1% TABTEST) è un dato comune alla realtà giovanile attuale e si può considerare legato all'anonimato, in cui sia il giovane sia l'adulto vivono nella società.

Pur essendo Pesaro una cittadina di provincia, il senso di indifferenza è profondamente sentito.

I ragazzi spesso associano al timore di passare inosservati, anche quello

relativo all' incerto futuro, che li attende. I giovani vivono nel presente e, non possedendo riferimenti validi nel passato, non vedono con chiarezza il proprio futuro.

Se a questo stato d' animo si sommano, poi, i dati relativi al timore di non trovare un lavoro soddisfacente (25% lett. g), adeguato alle aspettative, è evidente come il giovane sia preoccupato per ciò che lo aspetta al termine degli studi.

In evoluzione percepisce come elemento di disturbo la solitudine, (16,2% lett. e); da qui il bisogno di inserirsi, con soddisfazione, all' interno

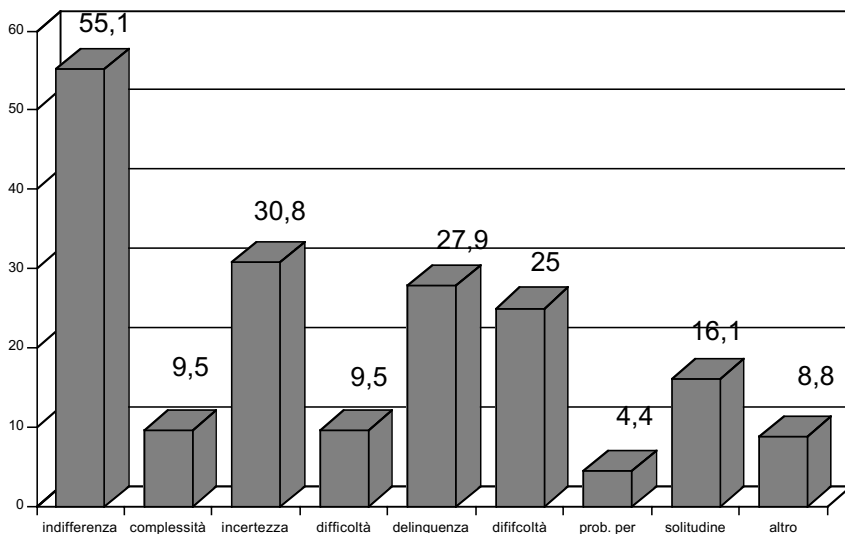


Tabella n. 1 item 2.3

del gruppo dei pari e nella complessità della società in cui si trova, suo malgrado, inserito. La società offre al giovane enormi possibilità ma, per contro, gli richiede di adeguarsi ai suoi ritmi, sempre più frenetici. La stessa delinquenza è vista con preoccupazione. La società spaventa, anche e soprattutto, per i suoi elementi di confusa indeterminatezza, (2.3g) precarietà, incertezza.

Sono avvertiti come marginali i problemi economici.

Evidentemente famiglie economicamente solide fanno in modo che, nonostante l' attuale momento di recessione, i giovani mantengano un

tenore di vita relativamente alto e che, quindi, non avvertano, anche se la preoccupazione serpeggia tra gli adulti, la sensazione che ci sono difficoltà di tipo economico.

b) - All' item 2.5, nella risposta a) il 20% degli intervistati dichiara di non essere soddisfatto di ciò che fa; la maggioranza, comunque, si ritiene soddisfatta per ciò che riguarda il dato relativo alla sua esperienza scolastica.

I risultati si invertono quando si riferiscono al futuro: la risposta alla 2.5 b) conferma l' incertezza in cui si sentono calati i nostri ragazzi.

Il 32,3% avverte una forte preoccupazione, il 12,5% si ritiene abbastanza preoccupato, così come pure il 12,5%, anche se solo in parte, in contrapposizione a questo dato otteniamo che solo il 29,3% vede dipinto di rosa il proprio futuro. Nelle risposte agli item 2.5 e) i ragazzi manifestano scarsità di interessi.

Difatti il 56% afferma che non avrebbe voluto imparare nulla di diverso. Questa soddisfazione non pare corrispondere ad un adeguato dato conoscitivo. Si è propensi a ritenere che la soddisfazione sia legata all' abitudine frequente, all' interno dell' istituzione scolastica, di fornire contenuti che gli allievi assorbono passivamente e ripetono pedissequamente, senza partecipare in alcun modo alla realizzazione di un proprio progetto. A

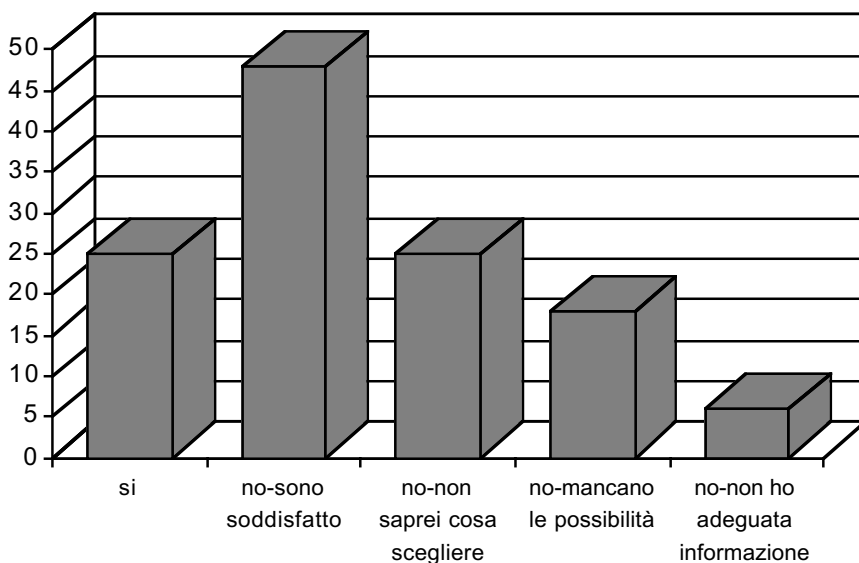


Tabella n. 2 item (2.4)

rafforzare l' idea che il dato raccolto nella 2.5 e) sia legato alla disinformazione, sta il fatto che il 39,8% manifestato nella 2.5 d) relativa alla voglia di cambiare il proprio stato attuale e dalla 2.5 g). Si comprende l' elevato grado di disorientamento che accompagna i giovani rispetto al loro vissuto scolastico. Mancano, nella loro ottica, riferimenti precisi che consentano di fare luce nel confuso mondo del lavoro.

E' avvertita diffusamente la mancanza di attualità della formazione proposta dal sistema scolastico vigente. Nonostante il diffuso senso di insoddisfazione, la preoccupazione per il futuro, l' inadeguatezza del sistema scolastico, i ragazzi testati ripeterebbero la scelta fatta nella misura del 64,9%.

Questi giovani appaiono incerti, eccessivamente protetti ed indirizzati visto che non si concede loro spazio sufficiente per scelte autonome.

c) - I risultati dell' analisi comparata sono piuttosto indicativi.

Si può notare che il desiderio di cambiamento è, percentualmente, quasi identico tra coloro che hanno effettuato l' esperienza scuola-lavoro (ESL) 43,8% e coloro che non l' hanno fatta (NESL)46%.

A verifica ed approfondimento del risultato si è provveduto ad analogo confronto con l' item 'so già cosa farò in futuro' in cui è risultato che i NESL erano in percentuale 64,4% e gli ESL 66,6%.

In modo opposto era stata offerta l' adesione al quesito 'ancora sto cercando cosa fare' e le percentuali di accordo tra i NESL è del 65,8% e tra gli ESL del 64,6%; con percentuali quasi identiche.

Da questi primi dati appare chiaramente che l' esperienza SL, almeno così come attuata ora, cioè con scarsa chiarezza di finalità, non diminuisce il disagio e pare scarsamente orientativa per il giovane.

d) - La successiva analisi riguarda la correlazione tra il grado di soddisfazione dello studente e il grado di chiarezza del proprio futuro.

Sono qui, invece, emersi dei dati piuttosto interessanti, poiché dall' item 3.4 si rilevava una media di studenti che aveva scelto cosa fare in futuro, del 32,3%. Varia ampiamente questa media tra coloro all' item 2.4 risultavano particolarmente soddisfatti o, al contrario, insoddisfatti.

Gli studenti soddisfatti sanno, infatti, al 43% che cosa fare in futuro; gli studenti non soddisfatti, che ritengono che non ci siano le possibilità per cambiare, hanno scelto cosa fare in futuro solo per il 28,5% (sono disorientati).

Sicuramente determinante per l' orientamento è il momento di prepara-

zione della scelta e quello successivo relativo alla qualità del servizio.

e) - Per effettuare questa analisi abbiamo provveduto alla comparazione tra i dati emergenti da tre diversi items.

Abbiamo preso in esame il 2.4, relativo al desiderio di cambiare l' attuale situazione scolastica, il 2.5b, relativo alla consapevolezza di ciò che si farà in futuro e il 3.4 che individua chi ha già scelto che cosa fare in futuro. Questa analisi fa emergere un evidente collegamento tra la situazione di disagio espressa dal 2.4 e la incapacità di proiettarsi nel futuro tipica del disorientato. Vi sono scuole, quali il Liceo Linguistico, nelle quali il tasso di soddisfazione è basso (26,9%) e correlativamente l' espressione dell' incapacità di proiettarsi nel futuro è del 68,7% (2.5b) e del 74%.

Il Liceo linguistico è di nuova istituzione e il legislatore ha operato la scelta di moltiplicare le materie presenti nel curriculum di studio.

Questa moltiplicazione potrebbe essere uno dei fattori che rende difficile, allo studente, individuare i propri interessi e svolgere quegli approfondimenti che consentono un' interiorizzazione dei concetti e una maturazione del sé. Interessante potrebbe essere effettuare questa analisi in parallelo tra scuole che hanno adottato i nuovi programmi Brocca e scuole che non l' hanno ancora messo in opera e che hanno un minor numero di

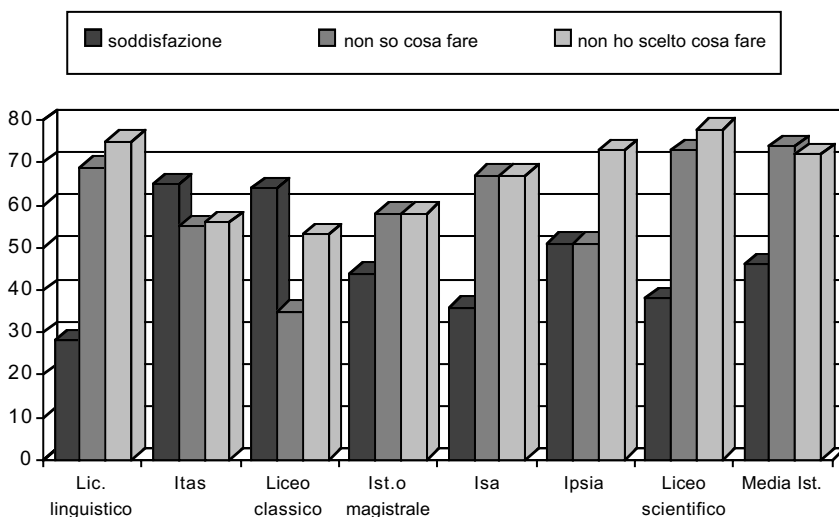


Tabella N. 3 item 2. 4 in relazione al 2.5b e 3.4

insegnamenti. Il livello di soddisfazione è alto all' Istituto tecnico agrario; questo dato è seguito da un tasso di proiezione futura rispettivamente del 55,5% e del 55%. E' evidente che una scuola, la cui scelta è normalmente fortemente motivata, quasi elitaria, se riesce a rispondere alle aspettative degli studenti, garantisce sia un alto livello di soddisfazione, sia un indice di orientamento superiore alla media. Indicativi sono i dati del Liceo classico. Qui il tasso di soddisfazione è del 61,1% è, quindi, di 17 punti superiore alla media individuata al 2.4. I dati relativi all' orientamento, anche se non stabili tra le diverse domande, sono molto inferiori ed in particolare del 33% e del 50%. Gli studenti del Liceo classico esprimono soddisfazione, ma la scuola non riesce ad orientare lo studente contribuendo alla sua proiezione futura. L' allievo viene, cioè, lasciato solo, con la sua preparazione, dopo l' esame di maturità, in una vaga ricerca del suo futuro.

Gli indici di dispersione, in facoltà tipicamente ricettacolo degli studenti a formazione umanistica, come giurisprudenza, ne sono un chiaro sentore.

Per gli Istituti magistrali i dati sono rispettivamente del 43,3%, del 57,8% e del 58%.

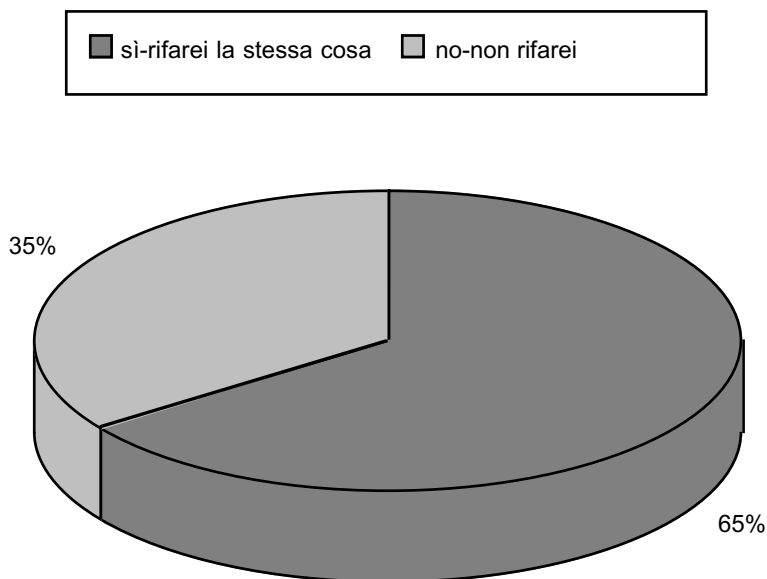


Tabella n 4 item 2.6

Per l' Istituto Statale d' arte sono del 37,5%, 68,7% e del 69%.

Per l' Istituto professionale per l' industria e l' artigianato i dati sono del 50%, 50% e 75%.

f) - Dall' item 2.6 si rileva che quasi il 65% degli studenti se tornasse indietro, rifarebbe la stessa scelta.

E' evidente che la percentuale è piuttosto alta e potrebbe essere indicativa di un discreto grado di soddisfazione. Il dato va, però, confrontato con gli altri, perché potrebbe anche essere espressione della incapacità persistente di effettuare scelte diverse a causa della carenza informativa o del non accresciuto orientamento. Questo dato dovrà essere confrontato con quelli successivi che sembrano, di fatto, contraddirlo.

L' 88,9% degli studenti ritiene che non si possa scegliere se smettere o continuare a studiare all' età di quattordici anni ed è, quindi, evidente che il legislatore dovrebbe operare la scelta innalzando l' età dell' obbligo scolastico.

L' 82,4% ritiene che non sia possibile neppure scegliere in tale età il giusto indirizzo scolastico.

E' chiaro che questi due dati ci devono far propendere per l' idea che molti studenti, pur essendo insoddisfatti della propria scuola, sarebbero

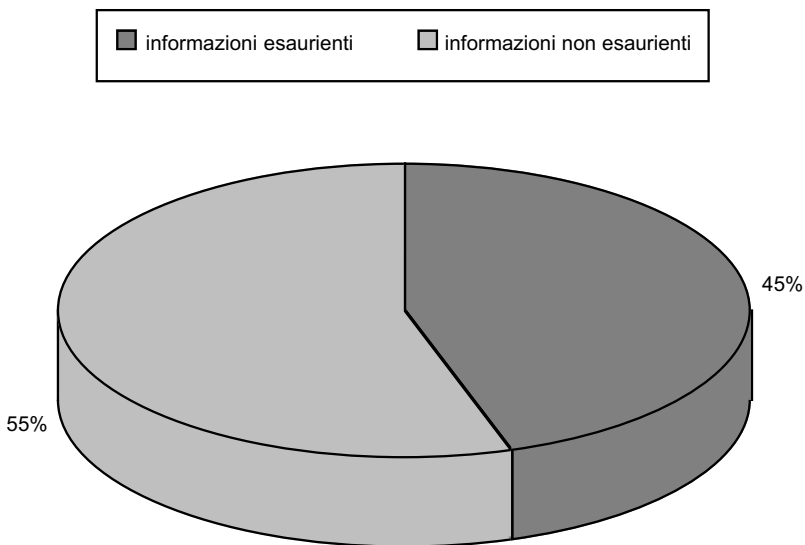


Tabella n. 4 Il item 2.7

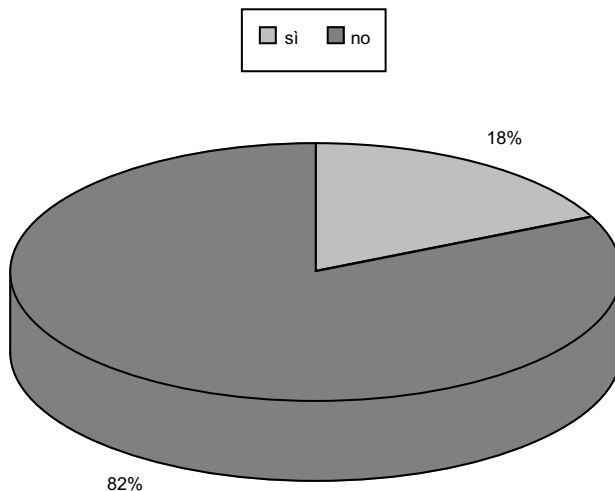


Tabella n. 4 item 4.6

incapaci, anche a cinque anni di distanza, di effettuare scelte diverse; sono cioè disorientati.

La comparazione tra la domanda 2.7, relativa alla sufficienza delle informazioni, e la 4.6, relativa alla capacità di scegliere a quattordici anni, è particolarmente interessante.

Abbiamo provveduto a verificare se coloro che avevano ricevuto sufficienti informazioni erano anche coloro che ritenevano possibile la scelta.

Si può rilevare che, rispetto ad una media di sì del 17,6%, alla 4.6, coloro che ritenevano di non avere sufficienti informazioni hanno ritenuto che fosse possibile scegliere nel 9,4%, mentre si ritengono sufficientemente informati nel 26,2%. E' chiaro che la componente informativa ha una sua rilevanza, ma non modifica in maniera sostanziale il giudizio fortemente contrario ad una scelta così precoce. Scegliere a quattordici anni è ritenuto, cioè, non idoneo.

Dal parallelo si evince che non si può fare la scelta, ma, se si aumenta l'orientamento, soprattutto nella componente informativa, aumenta il grado di possibilità dal 9,4 al 26,2.

La possibilità di scegliere dipende, quindi, dalla maturazione del soggetto strettamente collegata all'età e poi dal grado di informazioni.

5.2. - Percezione della qualità orientativa come offerta e come percepita

a) - Il test rende evidente che i ragazzi frequentano stabilmente e in maggior percentuale il gruppo dei pari inteso come “compagnia”.

Difatti l' 80% di loro fa presente dalle risposte che, almeno due volte la settimana, si ritrova con un gruppo stabile, presumibilmente in un posto convenzionale.

Piuttosto bassa è l' adesione ad altre attività collettive, una eccezione riguarda i giovani che frequentano i gruppi sportivi per il 44,3%; una media che se non si può considerare apprezzabile, può almeno essere considerata soddisfacente, anche tenuto conto che si tratta di una selezione giovanile a prevalenza femminile.

Dati altrettanto soddisfacenti non si riscontrano per quanto riguarda la frequentazione di altre associazioni, comunità religiose, organizzazioni politiche. Il dato interessante è questo, nonostante un' adesione abbastanza modesta, si nota che i giovani frequentano di più le comunità parrocchiali, anche se con un leggero margine di vantaggio, rispetto alle organizzazioni politiche e alle associazioni genericamente intese. Va detto che, a livello nazionale, i dati del Censis fanno presente una ripresa di interesse nei

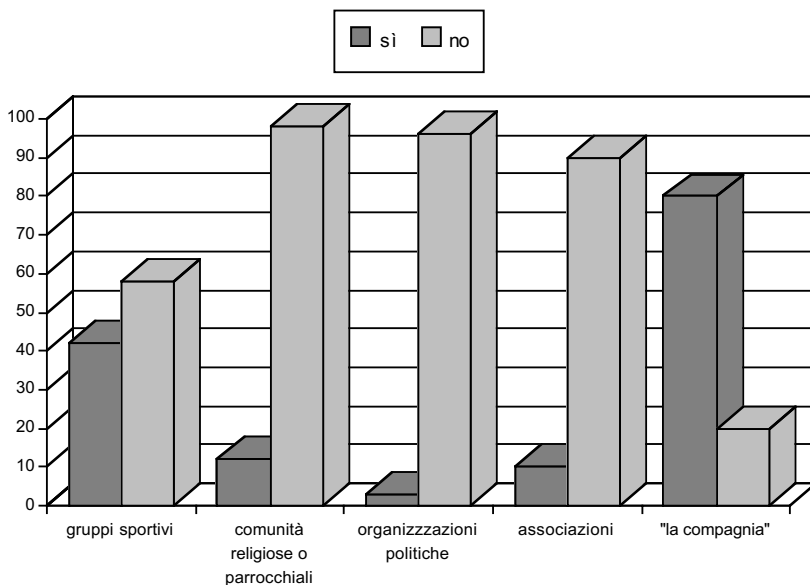


Tabella 5 item 1.6

confronti dei partiti politici. Il 98% afferma di non frequentare gruppi partitici e il 91,8% di non frequentare associazioni con regolarità. E' evidente il disimpegno dei nostri adolescenti che partecipano solo marginalmente alla vita della società. E' inoltre, evidente che il volontariato, che tanto ha coinvolto generazioni precedenti, non fa presa presso tali giovani ed ha perso la funzione di cemento e coinvolgimento di giovani impegnati in un' attività che li accomuna. Il senso del partecipare ad un gruppo dove si fa qualcosa di concreto e valido insieme, si è progressivamente perso dal 1968 in poi ed è praticamente un dato ininfluenza per l' aggregazione giovanile.

Il riferimento, costante e chiaro per questi ragazzi sta nel gruppo degli

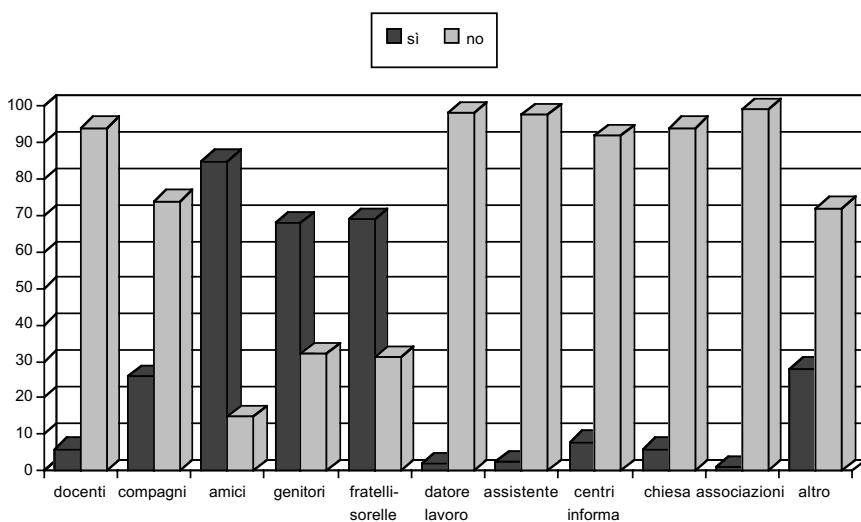


Tabella 6 item 2.2

amici. Gli amici assumono un ruolo fondamentale nella vita dei nostri ragazzi; gli amici vengono visti come riferimento temporale, gruppo con cui ci si ritrova, ma è al gruppo che ci si rivolge anche per chiedere consigli, per trovare comprensione, è quindi un punto di riferimento notevole e in esso il ragazzo trova integrazione e identità.

La chiesa, come luogo di aggregazione giovanile, ha perso progressivamente terreno, e anche la famiglia ha perso parte della sua funzione di riferimento, anche se la sua funzione permane nel momento delle scelte, in

quest' ultimo senso sulla funzione della scuola è bene stendere un velo pietoso.

b) - L' item 2.2 evidenzia i soggetti a cui lo studente si rivolge nel momento della percezione del disagio. In questa domanda era possibile barrare un massimo di tre risposte. Grande parte dei testati ha usufruito di tutte le possibilità, solo 2 hanno sbarrato una sola risposta.

L' 83,8% cerca aiuto negli amici, il 66,9% si rivolge ai genitori, il 30,1% si rivolge a fratelli e sorelle. Il quarto gruppo è rappresentato dai compagni di classe con il 25,7%. Tutte inferiori al 6% sono le altre categorie.

Dall' item 2.2 giungono interessanti informazioni. Il giovane, dovendo affrontare un problema, a chi si rivolge? Il giovane afferma nella stragrande maggioranza dei casi, di cercare le risposte all' interno del gruppo dei pari. Un gruppo più esiguo si rivolge anche ai genitori, che mantengono funzione di sostegno, molto meno influente è la presenza dei fratelli e delle sorelle.

Il nucleo classe è scarsamente influente, così come del tutto ininfluente è la presenza dei professori. Lascia disorientati la scarsa rilevanza di centri che a tale scopo sono nati, quali centri di formazione e i centri ecclesiali. E' evidente l' assenza di strutture organizzate a cui il giovane può rivolgersi per trovare un riferimento attendibile e in cui possa riporre fiducia.

Emerge come la scuola non sia in grado di svolgere alcuna funzione di sostegno al giovane in difficoltà. Interessante è notare che i giovani testati alle categorie altro specificano 'me stesso', ' faccio da solo' . Difficilmente in questo contesto adolescenziale può essere considerato un segno di forza e di autosufficienza: è più probabile che sia ulteriore sintomo di solitudine, di difficoltà di trovare risorse nel mondo esterno.

L' item 3.2 ci pone di fronte alle fonti di informazione per l' orientamento. E' stata verificata, purtroppo, l' irrilevante presenza di tante strutture operanti sul territorio, che sono preposte al reperimento e alla distribuzione di informazioni utili al giovane per operare una scelta motivata. Le banche dati offrono dati relativi alle possibilità di lavoro si tratta preferibilmente di banche che si occupano della preselezione del personale e sono messe a disposizione presso enti vari, quali l' ufficio per il lavoro, l' associazione industriali, l' agenzia per l' occupazione della Regione. E' evidente che non svolgono alcuna azione informativa poiché la maggior parte dei testati afferma di non aver avuto alcun aiuto da tali strutture.

L' aiuto degli insegnanti per determinare e favorire l' orientamento non è rilevante. Il 43,3% afferma, infatti, di aver ricevuto poco aiuto nella

determinazione della scelta, il 33% abbastanza. Questa percentuale è troppo esigua perché si possa ritenere l' intervento orientativo dei docenti adeguato alle esigenze e alle richieste dei giovani, questo dato è rafforzato da quello relativo all' influenza avuta dai Consigli di classe. I ragazzi testati affermano nel 68,8% dei casi di non aver ricevuto nessuna influenza nella scelta dal Consiglio di classe e di avere ricevuto poco aiuto nel 20%. Da tempo si parla dell' evidente inutilità del Consiglio di classe così com' è attualmente. Nella 3.2n si fa il punto sulla scuola come istituzione e anche qui il dato conferma, in qualche modo, ciò che già era apparso chiaro: infatti

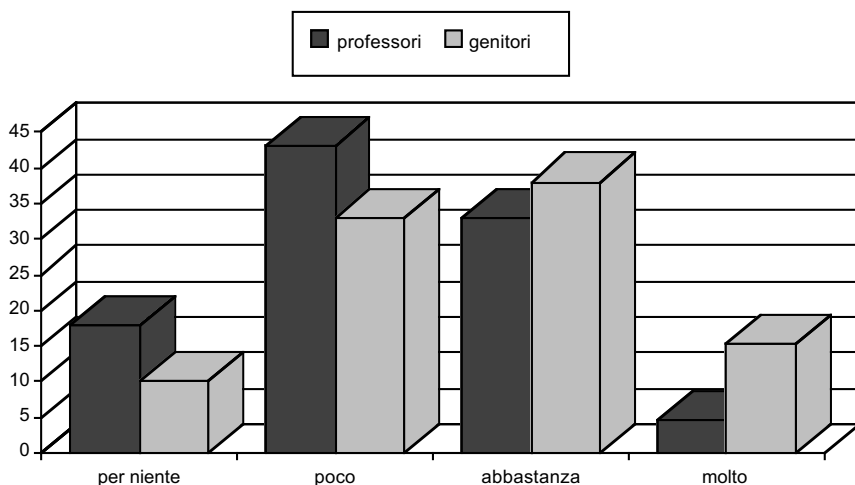


Tabella 7 item 3.2n, 3.2q

il 27,9% afferma di non aver ricevuto alcuna influenza dalla scuola in campo orientativo e il 28,6% poca, per un totale di 56,5%. Il dato che ci deve far riflettere riguarda l' intervento orientativo della scuola che va modificato; la scuola deve essere il centro delle dinamiche orientative rivolte al giovane in formazione. E' la famiglia che influenza in modo più evidente la scelta, il 54,3% dei giovani afferma, infatti, di rivolgersi ai genitori e, in subordine, gli amici nel 37,2%. Si inverte la tendenza. Nelle scelte professionali il riferimento principale rimane la famiglia, con le sue influenze economiche e i suoi condizionamenti.

Non è avvertita, se non in misura minima, l' azione orientativa delle associazioni religiose, i centri informagiovani, che evidentemente ancora

non diffondono il dato informativo, così come le associazioni, i partiti, i sindacati, la Confindustria. E' evidente il disinteresse o la scarsa promozione informativa e formativa di tutto ciò che è estraneo alla scuola. Pochissimi si rivolgono ad interventi specifici di psicologi o grafologi. Di qualche aiuto, soprattutto informativo, sono i libri e le guide che negli ultimi anni circolano in abbondanza e che forniscono informazioni relative alle università o circa le possibilità offerte in relazione alle scuole medie superiori.

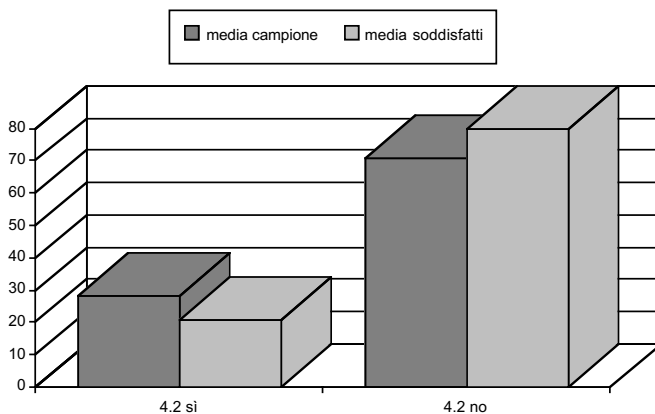


Tabella 8 confronto con item 2.4
item 4.2- sei soddisfatto del sistema di insegnamento scolastico?

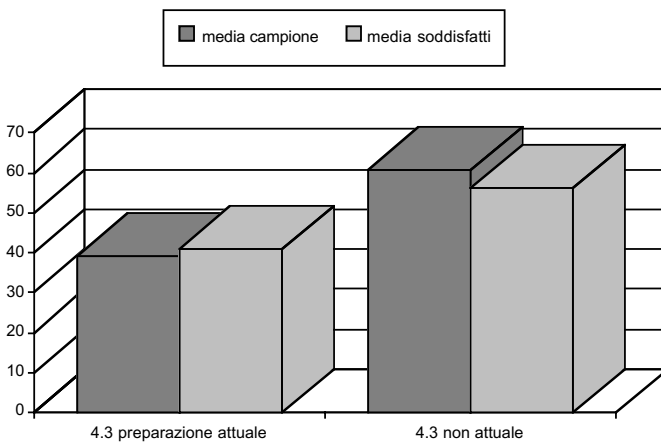


Tabella 9 confronto item 2.4 sono soddisfatto, item 4.3
item 4.3 ritieni la preparazione ricevuta attuale?

d) - Abbiamo provveduto alla comparazione del campione che aveva espresso soddisfazione per la propria posizione attuale all' interno del sistema scolastico con il giudizio relativo sia al sistema d' insegnamento,

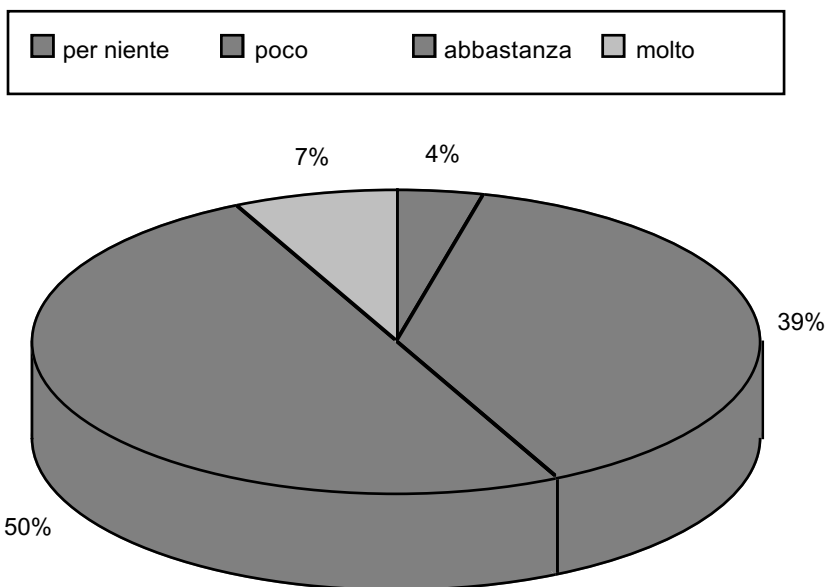


Tabella 10 item 2.8

sia all' attualità della preparazione per vedere se il dato di soddisfazione dipendeva dalla percepita qualità della scuola. Si può vedere come in questo gruppo la soddisfazione per il sistema è del 20% rispetto ad una media del 25,9% ed è ritenuta attuale la preparazione nel 43,3%, rispetto ad una media del 38,7%. I soddisfatti, cioè, sono capaci di esprimere un giudizio che è più critico ed analitico. Vorrebbero di più dal sistema scolastico inteso come sistema di insegnamento, ma ritengono che il lavoro che stanno svolgendo sia conforme alle esigenze dell' attuale società.

e) - Questa successiva analisi verifica il grado di soddisfazione rispetto al sistema di insegnamento e all' attualità di preparazione tra i soggetti che all' item 3.7 hanno mostrato progettualità per il futuro e capacità di orientamento. Si può rilevare come solo il 23,6% del campione è soddisfatto del sistema di insegnamento e, cioè, mostra progettualità nonostante il

sistema scolastico. Lo stesso campione mostra un tasso di soddisfazione di 7 punti superiore alla media. Questi dati confermano chiaramente che la scuola non riesce ad accogliere il giovane e che gli insegnanti non sono esperti del contenente, ma del contenuto dell' insegnamento. Gli insegnanti, malgrado la struttura, trasferiscono agli studenti contenuti attuali, perché danno la sensazione a quasi il 50% di insegnare argomenti attualmente rilevanti. E' evidente, comunque, che la qualità percepita è inferiore a quella che ci si potrebbe normalmente attendere in qualsiasi altro servizio.

f) - Questo item (2.8) lo consideriamo indicativo di qualità reale minima, perché individua, nel bene e nel male, una verificabilità delle aspettative. Il 56% degli allievi ritiene che via sia questa corrispondenza. Anche questo indice è piuttosto basso, ma superiore ai precedenti. Rileviamo, inoltre, verificando il campione di coloro che sono soddisfatti dell' attuale situazio-

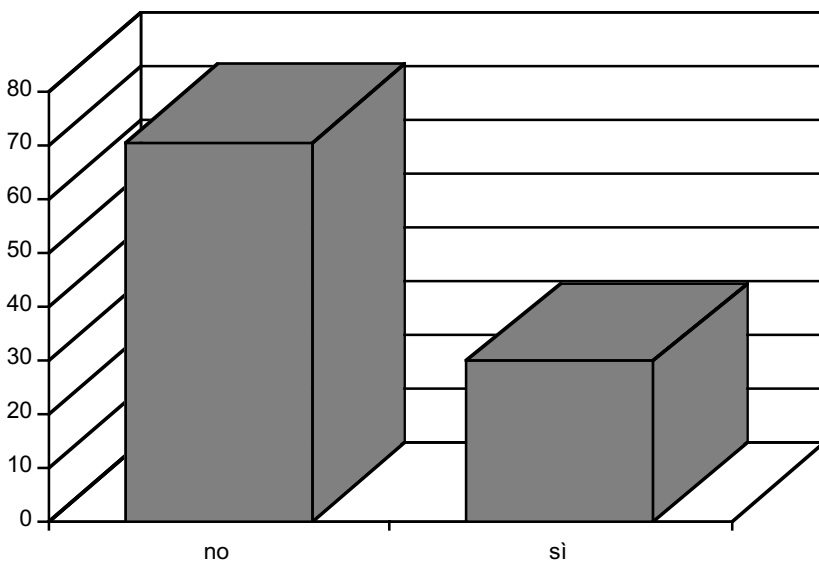


Tabella 11 item 3.3 - Strutture sufficienti per la scelta

ne scolastica (item 2.4) con quello dell' item 2.8, che l' idea di corrispondenza con la realtà aumenta del 19%; in altre parole il grado di soddisfazione è più alto quando c' è corrispondenza tra realtà e aspettative. Fondamentale è il momento orientativo in uscita dalla scuola media ed in entrata nella scuola media secondaria superiore.

g) - Il differenziale tra l' orientamento in entrata e in uscita dalla scuolamedia è di soli 17 punti. Troppo poco. h) - L' item 3.3 evidenzia che il giovane non ritiene assolutamente sufficienti le strutture a cui rivolgersi per avere aiuto nella propria scelta. Il dato di insufficienza è del 70,4% e rapportato alle risposte della 3.2 assume ulteriore rilevanza. In quest' ultima domanda gli studenti mostrano di usufruire di poche fonti di scelta eppure non ritengono sufficiente l' offerta; E' evidente che non sono informati o non sono capaci di utilizzare le possibilità presenti.

5.3. - rilevazione del momento delle scelte

a) Come già rilevato, in sede di analisi comparativa nel punto 5.1 f) le risposte agli items 4.5 e 4.6 mostrano un generale giudizio di impossibilità di effettuare la scelta di proseguire gli studi e di scegliere l' indirizzo all' età di quattordici anni. Il dato indica sia una insufficiente orientatività della scuola media, sia una decisa necessità di posticipare il momento della scelta ad un periodo successivo innalzando l' obbligo scolastico o facilitando il passaggio tra i diversi indirizzi.

b) - la comparazione tra la 2.3b e la 5bis.7d evidenzia un dato molto interessante perché nessuno degli studenti, che aveva affermato che l' ESL aveva migliorato la sua capacità di affrontare situazioni nuove e problematiche, afferma nella 2.3 di essere disturbato dalla complessità della società. Lo studente che ha positivamente affrontato l' ESL teme meno il mondo extrascolastico ed ha maggiori risorse.

c) - L' analisi comparata della 3.4 con la media risultante dalle 4.5, 4.6 evidenzia che la capacità di scegliere e progettare il futuro, parzialmente espressa da queste domande, passa dal 14,8% al 32%. Dopo cinque anni di scuola media superiore i giovani hanno un incremento nella loro possibilità di progettare il futuro solo del 17%. E' chiaro che l' azione orientativa della scuola media superiore non è tuttora sufficiente.

d) - Si è provveduto all' analisi comparativa tra la 1.6 la 2.2 e la 3.2 per quanto riguarda i gruppi sportivi, parrocchiali o associativi.

Questa analisi è risultata particolarmente complessa.

La prima comparazione di dati è relativa al gruppo associazioni. Risulta che questo è frequentato dal 9,8 % degli studenti, che ad esso si rivolgono per chiedere aiuto solo il 18,1% di coloro che lo frequentano regolarmente e che solo il 13,7% di questi lo considerano importante per la propria scelta.

Nelle associazioni culturali, ambientaliste, ricreative il giovane apporta il suo impegno ma non ritiene di ricavare indicazioni significative per le proprie scelte; il dato orientativo è, difatti, fortemente marginale.

Le comunità religiose o parrocchiali sono frequentate dal 15% degli studenti, ma solo il 26,3% del campione si rivolge ad esse per chiedere aiuto e solo il 5,2% del campione la considera orientativa per le sue scelte. Il dato, in un momento di ampia ripresa della religiosità a livello sociale, mostra stranamente che la chiesa non ha ancora recuperato quella diretta influenza sulle scelte dei giovani che aveva in passato. Non sappiamo però quanto i gruppi ecclesiastici influenzino la componente genitori che risulta, invece, essere la più rilevante ed orientativa.

La terza analisi comparativa riguarda il campione di frequentatori di gruppi sportivi composto dal 44% dei testati.

E' risultato che ben il 13,7% del campione ha considerato abbastanza o molto rilevante l' associazione sportiva nella determinazione delle sue scelte.

Sicuramente molti studenti che vogliono fare sport cercano di scegliere una scuola che lasci spazio a questa loro attività extrascolastica. Lo sport, però, nell' aumentare l' autoconoscenza, nello stimolare i momenti di confronto leale, nel favorire il superamento dei propri limiti ha sicuramente efficacia orientativa per coloro che lo praticano stabilmente.

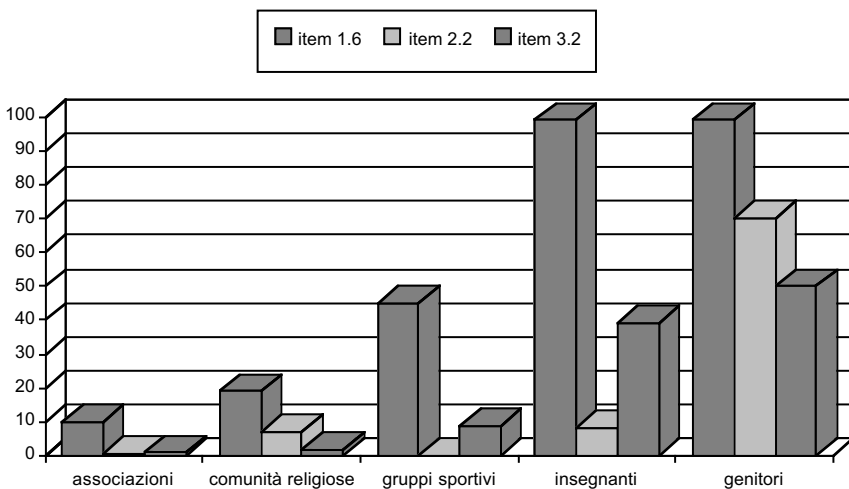


Tabella 12 item 1.6, 2.2, 3.2

Abbiamo, quindi, provveduto alla comparazione dei dati risultanti dal 2.2 e dal 3.2 relativamente al gruppo insegnanti. Il dato è piuttosto interessante perché evidenzia come solo il 7,8% di coloro che ritengono orientante il giudizio degli insegnanti chiederebbe agli stessi aiuto. Gli studenti evidenziano, cioè, la mancanza di un rapporto umano piuttosto intenso ma mostrano di fidarsi del giudizio degli insegnanti per quanto riguarda le scelte fondamentali di scuola e lavoro.

Risultato analogo, anche se di tre punti superiore, è quello relativo alla componente genitore.

Difficilmente riusciamo a spiegarci come mai solo 11% di coloro che ritengono rilevante per la propria scelta il giudizio dei genitori è poi disponibile a chiedere aiuto agli stessi.

Sembra quasi che le scelte siano sentite come imposte e che i giovani preferirebbero risolvere i problemi attraverso una diversa fonte di scelta.

L'ultimo confronto riguarda il rapporto tra il gruppo famiglia e i fratelli; si è notato che ben il 32,8% di coloro che considerano il gruppo famiglia orientante chiede aiuto ai fratelli.

Questi sono cioè rilevanti sia per le scelte sia per la richiesta di aiuto.

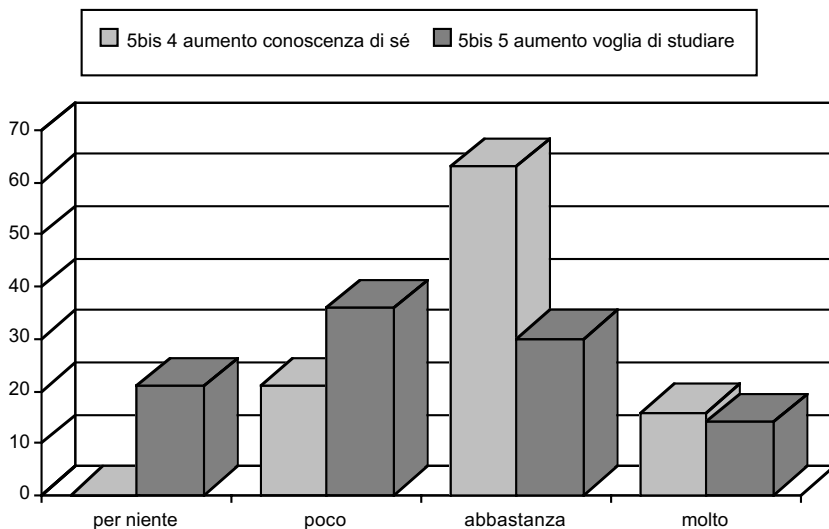


Tabella 13 item 5bis.4, 5bis.5

5.4. - capacità orientante del lavoro

a) - Diversi sono i fattori che evidenziano una certa efficacia orientativa dell' ESL dal punto di vista della conoscenza del sé. Nel gruppo ESL si può rilevare che ben il 78% ritiene che questa esperienza ha aumentato la conoscenza di se stessi; il 42% ritiene che si sia rafforzata la sua voglia di studiare e, infine, il 78% ritiene ugualmente aumentate la propria voglia di lavorare. Da questi dati emerge evidentemente non solo un aumento dell' autoconoscenza ma, anche, una maggiore predisposizione a svolgere i propri compiti nella società senza imposizioni e in modo positivo.

b) - Questa seconda analisi permette di valutare in modo analitico il miglioramento che l' allievo ritiene di avere ricevuto dalla ESL. Ben l' 85% ritiene aumentata la sua disponibilità nei confronti degli altri; il 78% ritengono aumentate abbastanza o molto la disponibilità ad apprendere, la capacità di sapere affrontare situazioni nuove o problematiche e la capacità di organizzarsi. Quanto è rilevante all' interno di una classe la disponibilità ad apprendere? Quanto è rilevante la disponibilità nei confronti degli altri?

Solo il 21% dei testati ritiene modificata abbastanza o molto la propria creatività e la propria capacità di accettare la gerarchia. E' evidente che

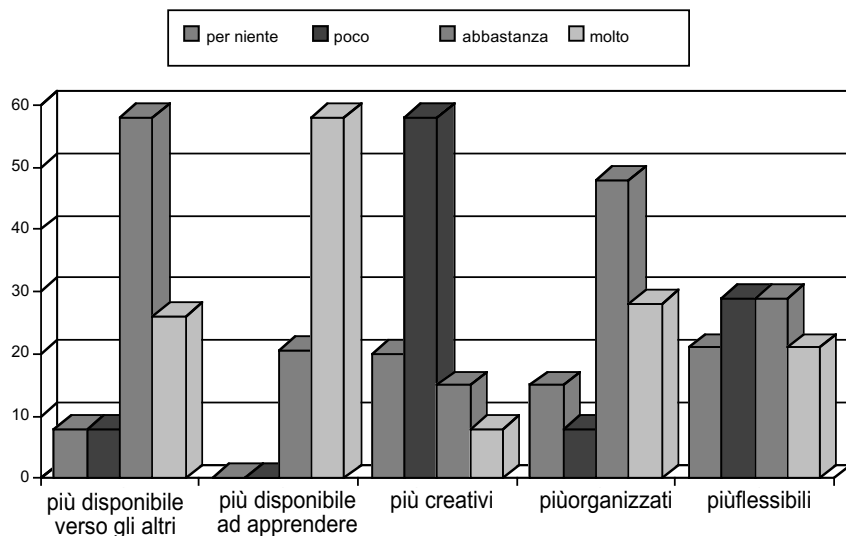


Tabella 14 item 5 bis 7

devono essere erroneamente state selezionate le imprese presso cui svolgere le ESL.

Probabilmente molti studenti non hanno avuto alcun modo di applicare quanto stavano studiando o di avere un corretto rapporto con i superiori. Si può anche rilevare che probabilmente lo studente offre disponibilità a modificare i suoi schemi mentali ma non trova analoga attenzione da parte del mondo produttivo o degli organizzatori dell' ESL che sono presso gli enti locali e che perseguono autonome finalità non necessariamente conformi alle sue aspettative o a quelle dell' impresa.

A conferma di questa prima analisi possiamo portare i dati della 5bis.9. L' 85,7% ritiene dopo l' ESL che il lavoro sia più carico di responsabilità rispetto alle aspettative iniziali, il 78,5% lo ritiene più lontano dal mondo scolastico e il 71,4% lo considera più interessante.

E' evidente che il lavoro viene percepito come molto impegnativo, preoccupa la sua lontananza dal mondo nel quale lo studente sta vivendo, lontananza che è sempre di carattere biunivoco e, quindi, foriera di possibili tensioni.

Intendiamo dire cioè che il coinvolgimento della scuola nell' ESL deve

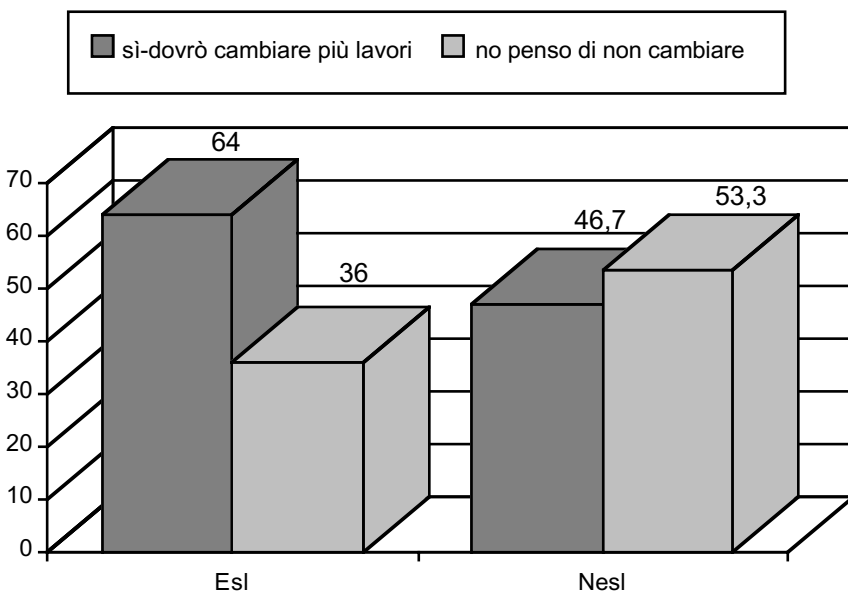


Tabella 15 item 5.5 e 3.6

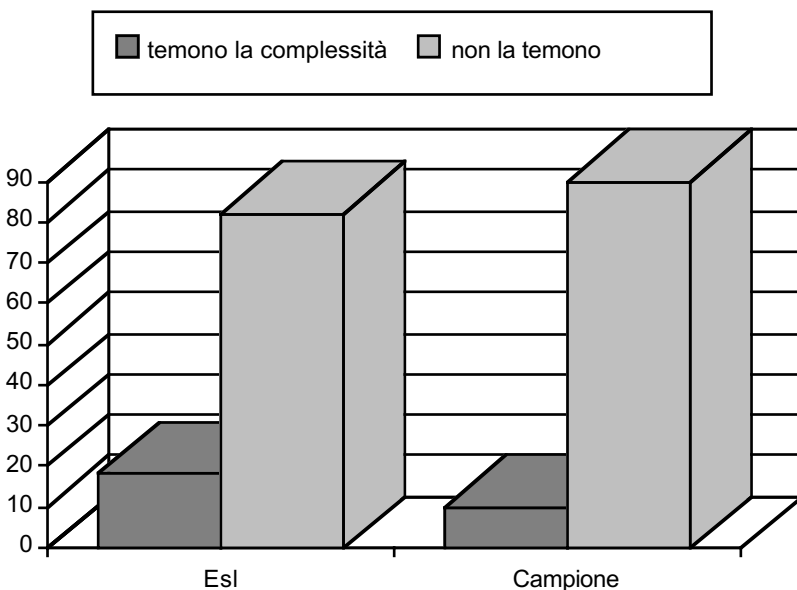


Tabella 16 item 5bis 9c in relazione alla 2.3b)

essere maggiormente diretta al fine di rendere massima la produttività orientativa della stessa.

c) - Abbiamo rilevato che il 64% degli ESL pensa che dovrà cambiare più lavori nell' arco della sua vita, rispetto ad una media del 46,7% dei NESL. E' chiaro che l' ESL ha migliorato la conoscenza di questo trend del mondo del lavoro.

d) - La generalità dei testati ritiene solo al 9,5% di essere maggiormente disturbato dalla complessità della società attuale. Possiamo rilevare che portatori di questa preoccupazione sono il 18,1 degli ESL.

Dobbiamo purtroppo considerare che è possibile un non perfetto inserimento del giovane all' interno del mondo produttivo.

5.6. - Perché si fa l' esperienza

a) - Emerge da questo dato che il 73% degli ESL proviene da una famiglia di quattro componenti, mentre il dato generale è del 78,9%. E' evidente, vista l' omogeneità tra i due valori, che il dato relativo al numero dei

componenti non influisce sulle motivazioni all' ESL.

b) - Interessante è il dato familiare, al di là delle percentuali non sufficientemente indicative, per l' assenza o la presenza determinante di alcune categorie.

Sono assenti i dirigenti, che probabilmente potrebbero far fare ai figli attività all' interno dell' impresa e sono assenti anche gli insegnanti, che probabilmente non comprendono il mondo produttivo da quel terziario anomalo che è la scuola. Maggiormente rappresentati sono gli operai, ai quali potrebbe anche interessare una certa indipendenza economica del figlio e le famiglie, in cui è presente tra i coniugi almeno una componente impiegatizia.

c) - Degno di nota è il dato emergente da quest' ultimo confronto perché mostra che, rispetto ad una percentuale di allievi testati ESL del 11,3% sul campione in osservazione, la percentuale di ESL sale al 32,3% tra coloro che sapevano esistere la possibilità di fare l' esperienza all' interno del proprio istituto.

La percentuale è quasi tripla ed è, quindi, evidente che la forte limitazio-

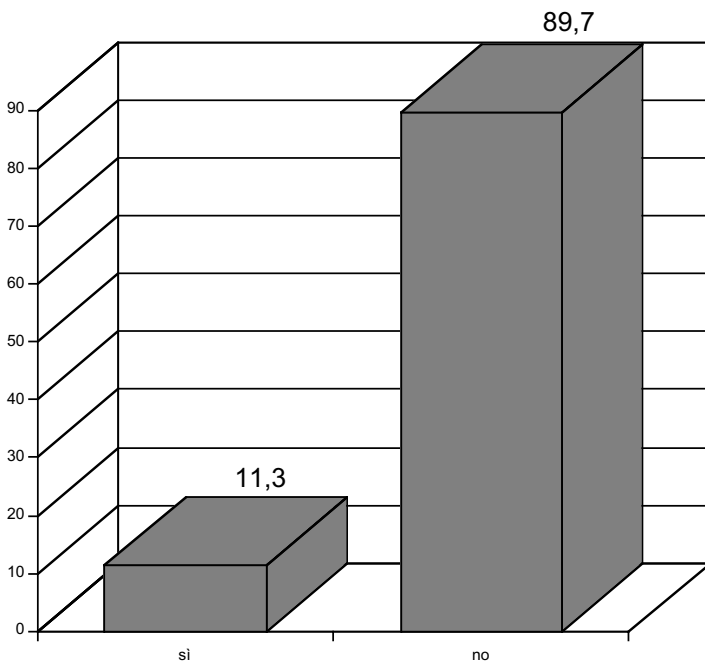


Tabella 17 item 5.5

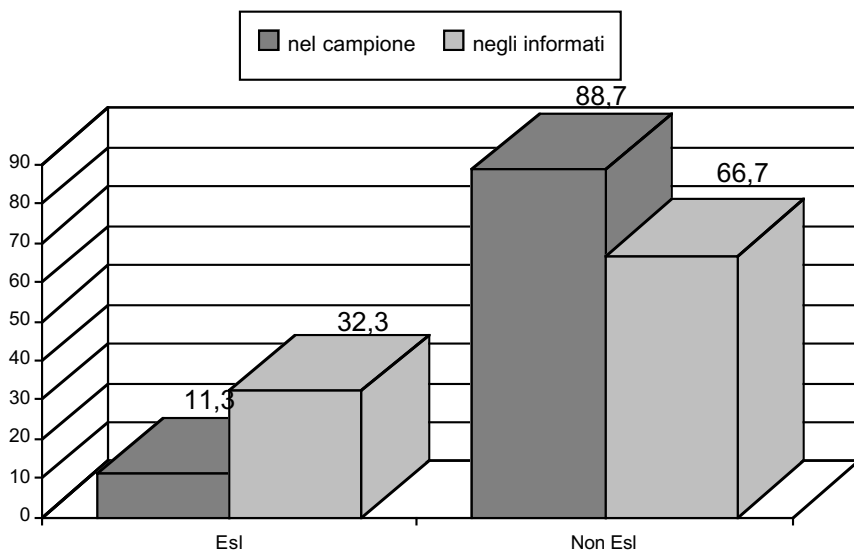


Tabella 18 confronto item 5.5, item 5.4

ne al diffondersi dell' ESL, all' interno della scuola, è conseguenza di carenza informativa o di mancata organizzazione.

§ 6. - SINTESI.

La scuola in qualche modo sopperisce al diffuso senso di solitudine intesa anche come incapacità di essere soli di fronte all' oggetto⁵, cioè solitudine dell' io; come si fronteggia l' indifferenza? I giovani hanno bisogno di sentirsi inseriti all' interno di una comunità che li accolga; là dove la scuola è in grado di fornire accoglienza e accettazione si delinea con chiarezza la personalità del giovane. Il giovane è disorientato, attraversa una fase di turbolenza emotiva⁶ o tempesta nella bonaccia⁷, non si sente accolto, integrato nelle istituzioni, nella scuola, nella società, nella famiglia. Il gruppo dei pari è il rifugio e il supporto per far fronte all' instabilità che regola la sua esistenza, aiuta a raggiungere un' identità separata dalla famiglia di origine. Per il drop-out, a maggior ragione, è fondamentale instaurare rapporti soddisfacenti all' interno di un gruppo che rappresenta l' unico riferimento preciso per sé, talvolta proprio perché trasmette messaggi fuorvianti e antisociali.

Rileviamo, inoltre, che l' individuo risulta generalmente disorientato, frequenta i gruppi ma non lo influenzano: che effetti hanno i mass media?

§7 ORIENTAMENTO.

a) - Sicuramente corretta si presenta l' analisi di Lombardi che evidenzia l' orientamento come 'circolo virtuoso' che parte dal ragazzo e, attraverso interventi successivi, allo stesso ritorna come destinatario finale dell' attività.

Corrette sono, anche, le analisi del Lucchetti che mostrano come deve essere differenziata l' attività nei confronti degli allievi in relazione alle diverse classi.⁸

Il problema che si è posto è quello di dare dei contenuti, differenziando la relazione emergente dal rapporto educativo nel tempo, attraverso il procedimento che parte e torna dallo studente.

Attualmente il sistema scolastico propone delle periodiche forti dosi di disorientamento, somministrate nelle fasi di trapasso tra una scuola e l' altra, e disorganizzate dosi di orientamento diffuse negli anni. In questi termini è sicuramente problematico attuare il circolo virtuoso. Sicuramente importante è focalizzare l' attenzione sul momento disorientativo, che può essere istituzionalizzato o, addirittura, divenire il fulcro del rapporto educativo per la sua valenza educativa in quello che è il cerchio disorientativo.

Si possono somministrare piccole dosi di disorientamento con una certa frequenza, differenziata nel tempo, al fine di orientare il giovane, anche e soprattutto perché in questo modo si ripropongono momenti di scelta e di negoziazione con le istituzioni. Si tratta di individuare il valore dell' omeo-disorientamento.⁹

Questo è possibile attraverso l' orientamento quale eterocomposizione del progetto.

Scopo dell' orientamento è la creazione di un individuo che abbia una autonoma capacità progettuale e una definita capacità negoziale e capace, cioè, di porsi positivamente all' interno della società, nella quale potrà esercitare i suoi diritti democratici e civili. Si parla di 'progetto' per evidenziare la capacità di porsi nel futuro, di gettarsi consapevolmente in avanti, lontano da se stessi, coscienti di dove si vuole giungere e da cosa si parte.

Abbiamo, poi, la 'posizione' del progetto che indica la consapevole

attività di determinare la propria situazione sia nell' ambito della società, sia nei confronti delle proprie aspettative e aspirazioni.

E' una composizione (cum), perché presuppone una attività congiunta di più soggetti responsabili. Questa composizione del progetto è etero, perché si prevede l' intervento, intorno allo studente che è il fulcro di questa attività, di diversi altri soggetti. La scuola è solo il principale di questi e provvede ad organizzarli secondo le finalità e le scelte determinate con lo studente, realizzando la sua funzione di luogo geometrico dell' orientamento.

La scuola recupera, così, la sua funzione centrale nella società, quale soggetto determinante della crescita del singolo e dello sviluppo collettivo.

b) - Nell' ambito della scuola secondaria superiore ci si trova di fronte ad un soggetto in crescita, verso cui la scuola si impegna a fornire una attività e delle strutture che gli consentiranno, in uscita, di essere titolare di un progetto autonomamente scelto spendibile positivamente nella società.

La eterocomposizione del progetto prevede le tre fasi di orientamento guidato, disorientamento guidato, di orientamento predeterminato.

L' orientamento guidato, in continuità con la scuola media dell' obbligo, prevede un' azione nel biennio volta ad un intervento formativo che punti al rafforzamento del sé. Questo si realizza in primo luogo attraverso l' azione disciplinare e quindi attraverso il potenziamento dell' azione del consiglio di classe, dell' individuazione di obiettivi trasversali che consentano di indirizzare l' ampliato numero di discipline generali in funzione formativa. In secondo luogo si realizza, attraverso l' azione extracurricolare, potenziando le attività che permettono al giovane di mettersi in mostra in termini positivi come le attività sportive, teatrali, di interscambio culturale con altre scuole ed enti. L' orientamento guidato, essendo diretto prevalentemente agli studenti del biennio, è finalizzato ad una più chiara percezione di sé, non è diretto a stimolare la competitività ma, attraverso il confronto, a favorire la nascita di una capacità di relazionarsi in maniera chiara e positiva con gli altri. Gli sport saranno prevalentemente di squadra e le attività teatrali attivate spazieranno dalla sceneggiatura del soggetto alla effettiva trasposizione in scena.

Va anche favorita, in questo caso, l' attività di identificazione dello studente con l' istituzione scolastica, in modo da favorire un positivo rapportarsi dello stesso con le istituzioni in genere, nel momento in cui inizia la maggior fase di disorientamento psicologico dello stesso a causa

del suo processo evolutivo. Il disorientamento guidato è volto a creare, nell'ambito della continuità scolastica, elementi di confronto esterno, e quindi di crisi, dopo che al ragazzo si è cercato di offrire un assestamento delle motivazioni e che è stato affrontato il momento di crisi iniziale dell'adolescenza.

Il giovane, cioè, è già disorientato di per sé; l'attività che può essere svolta è quella di inserire momenti di disorientamento funzionali alla crescita, condeterminati e accettati dallo studente in modo che possano essere funzionali alla sua crescita. In questo momento si può sia cambiare la didattica, che può essere maggiormente provocatoria nei confronti dell'alunno, sia moltiplicare i momenti di confronto con il mondo del lavoro, con gli altri studenti, attraverso attività culturali e sportive e attraverso la predisposizione di strumenti telematici che consentano di conoscere realtà diverse, sia pure tramite la rete. In questo momento si possono attivare anche i progetti di gemellaggio o partenariato tra scuole.

La terza fase, di orientamento predeterminato, che si innesta in questo momento di ridefinizione dell'idea di sé del ragazzo e quindi dei propri interessi, è diretta ad aumentare le possibilità informative relative agli sbocchi postdiploma, a potenziare l'azione formativa tramite l'approfondimento disciplinare e ad aumentare le capacità negoziali del soggetto. Lo studente è elasticamente chiamato a condeterminare ed a comporre il progetto di sé, così da essere in grado di difenderlo e svilupparlo una volta uscito dalla scuola. L'orientamento è predeterminato perché è lo studente, che, in questa fase, attraverso la scelta degli insegnamenti opzionali in tutti gli istituti e attraverso la scelta dei corsi postqualifica negli istituti professionali, determina parte dell'azione che verrà svolta dall'istituzione scolastica.

c) - Per l'eterocomposizione del progetto sono necessari due presupposti.

In primo luogo, per potersi avere la contrattualizzazione orientativa, è necessario che, non solo all'allievo sia riconosciuta effettiva soggettività giuridica, ma che anche alla scuola siano riconosciute autonomia didattica e di ricerca, organizzativa e finanziaria nelle loro accezioni più ampie, al fine di consentire una reale flessibilità dell'offerta formativa.

In secondo luogo, va valorizzata la capacità negoziale dell'allievo. Quel contratto unilateralmente posto dalla Pubblica Amministrazione, che è individuato nel PEI, ed al quale gli studenti possono solo aderire, va riformato radicalmente nella sua strutturazione.

Nell'idea del legislatore il PEI poteva inizialmente essere un contratto tra la scuola e la generalità degli studenti; ora si pone come promessa di servizi e di qualità.

Il PEI deve divenire il contratto normativo sulla base del quale, con variazione di capacità negoziale, lo studente in prima, in terza ed in quarta, stipula il contratto orientativo con la scuola.

Il PEI si presenta con diversi gradi di vincolatività, in relazione alla differente crescita negoziale dello studente nell'ambito della scuola. Il contratto stipulato il primo anno, si presenterà pre-formato in grande parte dalla scuola e lo studente, supportato anche dalla famiglia, avrà una minima capacità di determinazione dei contenuti educativi e porterà, invece, scegliere le attività extracurricolari e sociali. Il terzo anno lo studente potrà negoziare, senza supporto genitoriale parte degli obiettivi didattici oltre a contribuire alla scelta delle attività di disorientamento guidato. In questa fase lo studente dovrà operare anche scelte relative all'indirizzo di studi ed ai primi insegnamenti opzionali.

Nella terza fase lo studente ha la possibilità di scegliere, oltre l'indirizzo dei corsi di studio, gli insegnamenti opzionali, parte degli obiettivi delle discipline, in relazione alle sue specifiche esigenze.

NOTE

(1) Questo settore, che nell'originario progetto doveva essere rivolto alla totalità del campione degli studenti diplomati nei precedenti sei anni, non è stato oggetto di studio per l'impossibilità di accedere agli archivi dei nominativi del Comune di Pesaro che ha organizzato l'esperienza. Risulta, a detta dei dirigenti, ma anche questa pare inaccessibile, l'esistenza di uno studio commissionato in anni passati all'Università degli Studi di Urbino.

(2) cfr. D. BAILEY, KENNETH, *Metodi della ricerca sociale*, ed. Il Mulino, Bologna, 1991.

(3) cfr. MAX WEBER, *Il metodo della scienza storico-sociale*, Einaudi, Torino, 1974.

(4) Questo parametro potrebbe essere rilevante su di un campione piuttosto ampio e non può essere considerato rilevante in questo caso data l'esiguità del campione troppo influenzato da situazioni locali. Interessante potrebbe essere una sua verifica su scala regionale o nazionale quale uno dei parametri valutativi dei nuovi indirizzi.

(5) cfr. D.W.WILLICOTT, *Adolescenza : il dibattersi nella bonaccia*, in *La famiglia e lo sviluppo dell' individuo*, ed. Armando, 1968, Roma.

(6) cfr. W.R. BION, *Turbolenza emotiva*, in *Seminari clinici*, ed. Mileo, R. Cortina, 1989

(7) cfr. D.W. WILLICOTH, *ivi*

(8) MARCELLO LUCCHETTI, *Benvenuti nella scuola media*, A.D.I.S. Editrice, Roma, 1993.

(9) Proprio nella sua derivazione etimologicamente più vicina (da *hòmoios* stesso); piccole dosi del disorientamento che si vorrebbe combattere al fine di orientare

CAPITOLO QUINTO

AZIONI POSITIVE

SOMMARIO: § 1. Premessa. § 2. Prime ipotesi per una teoria di rete. § 2.bis Credito debito di rete (CDR). 3. Le semestralizzazioni. § 4. Innalzamento dell' obbligo scolastico a diciotto anni. § 5. Obbligo a quattordici anni per chi lavora. § 6. Servizio militare. § 7. Riforma dei centri di formazione professionale regionale. § 8. Autonomia ed enti locali. § 9. Rete telematica. § 10. Formazione degli insegnanti. § 11. Genitori. § 12. Qualità. § 12.bis Test qualità percepita dagli alunni. § 12.ter Test risorse (TR) § 12. quater Associazione QO § 12. quiquies Anno qualità come __. § 13. Tessera identità scuola-alunno. § 13. bis. Contratto orientativo.

§1. PREMESSA.

§ 1.1. - Diversi progetti di riforma della Scuola secondaria superiore hanno pretermesso ogni discorso sull' autonomia, talora perché considerata strumento del mercato, talora perché pericolosa per la centralità statale e, infine, perché possibile portatrice di disuguaglianze formative.

In alcuni casi sono state individuate proposte di autonomia, scollegate da una precisa analisi finalistica e valoriale, che dovrebbe, invece, essere loro di supporto, in modo da renderne chiare le motivazioni , gli scopi e le risorse.

In altri casi si è sperato di introdurre l' autonomia senza alcuna riforma.

Se si riesce ad individuare, in maniera univoca l' orientamento dello studente nella eterocomposizione del progetto, ci si accorge che non è possibile scindere l' autonomia scolastica dalla riforma della scuola media e dall' attribuzione di soggettività giuridica, tanto alle scuole, quanto agli studenti.

Solo, inoltre, attraverso una scuola contrattualmente e orientativamente adulta, si può realizzare un servizio qualitativamente valido per l' utenza immediata rappresentata dallo studente, per la committenza mediata, espressa dalla componente genitori, e per la collettività tutta, che ne è il maggior finanziatore e beneficiario finale.

Un' idea di autonomia e di riforma in funzione dell' orientamento non può, inoltre, pretendere di essere asetticamente indifferente per il mondo del lavoro, scollegata dagli enti locali, dall' universo informativo, culturale e ricreativo.

§ 2. - PRIME IPOTESI PER UNA TEORIA TELENEURALE

2.1. - Se, in modo costante, si è rilevata la necessità di un totale coordinamento tra la scuola e la società, difficilmente si è specificata e determinata la definizione del come esso sarebbe dovuto avvenire. Molti sono i tentativi, spesso parziali e antieconomici, delineati nelle diverse proposte di riforma che affrontano il problema con variata incidenza e complessità. Chiara è la necessità di collegamenti, sia orizzontali, sia verticali.

Non sempre nitida è la consapevolezza, enunciata già da Menenio Agrippa¹), che la società è un unico corpo complesso, in cui i diversi soggetti e le molteplici formazioni sociali si rapportano con una varietà di relazioni con qualche difficoltà, anche per la loro complessità troppo spesso rapportabili ai diversi organi del corpo umano.

Il sistema di istruzione, del resto, qualora ripensato in termini di formazione e di orientamento della persona, diventa il momento propulsivo, quasi pensante, della società e del suo sviluppo economico-sociale cioè di quell' aumento muscolare che non è mero trofismo, ma effettiva crescita e possibilità di tutto il corpo di competere nell' Unione Europea.²

Ecco che il complesso di istruzione-formazione non può che essere visto nella sua interezza, quale sistema capace di recepire gli stimoli offerti dall' esterno, di individuare le necessità interne, di trasferire queste sensazioni ad un sistema elaborativo centrale, il quale, a sua volta, determinerà la corretta suddivisione delle risorse e la scelta dei movimenti che, a livello periferico, si renderanno opportuni per prepararsi alla cooperazione e all' eventuale competizione.

In taluni casi non sarà necessario ricorrere neppure alla comunicazione dello stimolo fino al sistema centrale, perché sono già predisposti adeguati meccanismi di reazione ed elaborazione a livello periferico.

Ancora entro la metafora, ma tuttora come primo approccio, possiamo rilevare che come organi di senso, dalle diverse capacità percettive delle esigenze attuali e del futuro che ci attende, siano la Confindustria, i

Sindacati, i Centri giovanili, mentre organi meno strutturati sono le famiglie.

Attraverso una efficiente rete 'neurale-telematica' i dati da essi forniti, le esigenze così specificate, potranno raggiungere i due emisferi cerebrali.

Il Ministero P.I. avrà, infatti, il compito di raccolta dati e di determinazione delle politiche consequenziali, la funzione di inviare lo stimolo e di mettere a disposizione le relative risorse.

Per tutte le esigenze, che non è necessario giungano al massimo livello, saranno disposti capitoli di bilancio immediatamente utilizzabili in relazione alle esigenze periferiche, così come avviene con la risposta agli stimoli che dà il cervelletto; così come avviene con le riserve di glicogeno mobilizzabili dal fegato.

Sistema neurale periferico, che permette ogni movimento di crescita e formazione e allenamento, e, quindi, crescita muscolare e culturale: è il sistema di formazione incentrato sulla scuola ora riformata.

Il parallelismo non può essere solo con la rete neurale, perché nell'organismo si tendono a preferire delle piste rispetto ad altre. Si vuole, qui, il passaggio immediato e non preferenziale delle reti informative policentriche, così come policentrico è un sistema orientativo dotato di reale autonomia di ricerca.

L'idea della rete telematica consente di non legarsi all'organicismo che, seppur rilevante per la corretta individuazione di compiti, funzioni e rapporti, presenta delle rigidità che non sono accettabili in una società in continua evoluzione.

La metafora consente, però, di specificare l'esigenza di chiarire rapporti e di facilitare la mobilitazione delle risorse.

§ 2bis. - CREDITO DEBITO DI RETE (CDR)

§ 2bis.1. - Per la realizzazione di una scuola di qualità è sicuramente necessario un aumento delle risorse disponibili. In un sistema scolastico in cui i singoli istituti si pongono quali monadi teoretiche, perdute nell'universo della denigrazione collettiva, le risorse considerate necessarie sono di natura prettamente finanziaria.

Si ritiene che solo attraverso un aumento dei fondi disponibili si possano incentivare gli insegnanti a rafforzare il loro impegno. E' evidente che vengono finanziati in maniera risibile soggetti che producono cose anolo-

ghe fruibili, però, solo da pochi soggetti (gli studenti della singola scuola).

§ 2bis.2. - In una scuola strutturata in termini di rete teleneurale è evidente che la risorsa prima è l'informazione innovativa. Se un progetto può essere fruibile dalla molteplicità degli istituti collegati alla rete il finanziamento potrà essere concesso non solo all'istituto produttore, ma potrà essere utilizzato da tutti gli altri centri. Il risparmio di risorse finanziarie potrebbe essere enorme ed il miglioramento della qualità diffuso.

Il problema che si pone è quello di favorire la produzione di progetti, prima, la loro diffusione, poi, e di individuare, infine, gli istituti produttori netti.

§ 2bis.3. - Ogni istituto collegato alla rete può avere accesso al materiale. Viene automaticamente registrata ogni pagina acquisita e, allo stesso modo, vengono individuati i contatti positivi che spingono altri istituti ad acquisire il materiale ivi prodotto. Ogni istituto si troverà in situazioni di credito e debito progettuale. Le risorse monetarie potranno essere indirizzate agli istituti produttori netti con premi qualità individuati dagli IRRSAE. Le risorse in termini di progetti e informazioni potranno, invece, con questo sistema, essere soggette ad un effetto moltiplicativo esponenziale.

§ 3. - LE SEMESTRALIZZAZIONI

3.1. - L'attuale centralità del dibattito scientifico intorno al problema della valutazione dell'alunno è uno dei problemi maggiormente sentiti, perché portatore di mancata chiarezza nei rapporti scuola-studente e tra scuola-famiglia.

Una valutazione non corretta è sintomo di inefficienza del sistema e così il dibattito si è troppo spesso soffermato sulla necessità di reintrodurre, o meno, il trimestre al posto del quadrimestre.

Una valutazione costante e corretta è fondamentale, perché l'allievo possa verificare l'adeguamento del suo contratto orientativo.

Dobbiamo ritenere, quindi, che potrebbe essere chiarificante, nel percorso, introdurre, anche nella scuola secondaria, la partizione dei programmi, non più in annualità, ma in semestralità. Si facilita, così, il raggiungimento di obiettivi, meglio identificabili, si limita la creazione di drop-out, sdrammatizzando il momento del trapasso da un anno all'altro, e si facilita il raccordo con la più ampia riforma di cui al 6.5 e al 6.6.

§ 4. - INNALZAMENTO DELL' OBBLIGO SCOLASTICO A DICOTTO ANNI

4.1. - Il primo problema che si pone, per l' attuazione di una scuola quale luogo geometrico dell' orientamento, all' interno del quale l' allievo eterocompone il suo progetto, è l' impossibilità di un' azione che duri nel tempo fino al superamento del disorientamento e al raggiungimento di una autonoma capacità negoziale e relazionale da spendere nella società.

La soluzione per questo problema è quella dell' innalzamento dell' obbligo scolastico fino a diciotto anni, attuabile con la gradualità di un anno ogni due, per evitare i fomentati problemi di gestione del trapasso da un sistema educativo ad un altro³, idonea a meglio coordinarsi con la naturale riduzione delle classi conseguente alla diminuita natalità.

§ 5. - OBBLIGO A QUATTORDICI ANNI PER CHI LAVORA

5.1 - Molte delle riforme della scuola ipotizzano un innalzamento, nell' obbligo di frequenza, senza tenere effettivamente in debito conto che il giovane può smarrire le sue motivazioni ad usufruire del circuito educativo piuttosto precocemente.

Il mero innalzamento dell' obbligo diventerebbe, per questo tipo di giovane, l' imposizione di un contratto, al quale lo stesso cercherebbe di rendersi costantemente inadempiente. L' attuazione coattiva della formazione non è sicuramente possibile e, tanto meno, è ipotizzabile il relativo intervento orientativo.

D' altro lato non è concepibile che la società si disinteressi di categorie di soggetti, abbandonandoli a loro stessi, quando non hanno ancora autonoma capacità progettuale. Dal TABTEST è emersa la capacità formativo-disorientativa del mondo del lavoro precocemente incontrato; un mondo che può essere, invece, valorizzato.

Si deve considerare seriamente e regolamentare la situazione, prevedendo la possibilità di abbandono parziale del luogo geometrico dell' orientamento, da parte del giovane, all' età di quattordici anni o subito dopo, qualora questi abbia un lavoro, consentendogli così di uscire dal circuito scolastico.

Fino all' età di diciotto anni, però, l' attività svolta potrebbe essere solo part-time e dovrebbe essere accompagnata dalla prosecuzione di attività

formative, ugualmente part-time, in modo da raggiungere -nei quattro anni-quattro semestralità.⁴

All' allievo non verrebbe, così, data la possibilità, di oziare o girovagare quale drop-out della società, ma di optare per il mondo lavorativo, senza che il circuito formativo si dimentichi di lui lasciandolo privo di chance di reingresso nello stesso. Al raggiungimento del diciottesimo anno, l' allievo potrà essere in possesso di un massimo di quattro crediti formativi (equivalenti ad un biennio), da 'rispendere' nel circuito scolastico o da riconoscersi per l' ingresso in differenti qualifiche lavorative. Questo dovrà comportare anche delle modifiche della normativa giuslavoristica.

5.2. - E' bene ribadire che il mondo del lavoro e quello della scuola dovranno consentire la creazione di un sistema integrato⁵, in modo da evitare la sovrapposizione di competenze e di interventi.⁶

Il mondo del lavoro provvederà al rafforzamento delle motivazioni, ad una chiarificazione del futuro professionale, e la scuola provvederà a contribuire a quella formazione essenziale per trasformare il soggetto che, anche a quattordici anni, può essere un lavoratore giusto al posto giusto, esprimendo una effettiva risorsa umana.⁷ Importante è rilevare che non si propone la riedizione volontaria e posticipata del sistema duale tedesco. La preparazione scolastica non sarà diretta a migliorare la formazione tecnica dell' individuo ma, tramite le discipline del biennio, a rafforzare una cultura di base e la capacità decisionale del soggetto.

§ 6. - SERVIZIO MILITARE

6.1. - In un' ottica di sistema integrato di scuole, collegate a rete tra di loro e con gli altri poli formativi, si pone il rapporto con il servizio militare.

Esso, attualmente, viene vissuto dagli studenti, in uscita dal sistema formativo, come un anno rubato dallo Stato alla loro vita, oppure come l' ultima spiaggia per relazionarsi con il soggetto statuale. Importante è ricondurre alla normalità il rapporto con questa, costituzionalmente rilevante, esperienza della vita umana.

Il servizio militare sta per essere ristrutturato su base volontaria; nell' attesa di una sua riforma o, concordemente alla sua riforma, dovrebbe essere proseguita l' attività di orientamento all' interno delle caserme, da parte di insegnanti civili, per i giovani che, all' età di sedici anni, non hanno ancora raggiunto le quattro semestralità post scuola media.

Si ritiene, cioè, che il servizio di leva potrebbe essere anticipato all'età di sedici anni per i volontari, per i drop-out del sistema scolastico, al fine di consentire loro il reinserimento in un contesto formativo, di definirne l'orientamento, di integrarne la preparazione. Secondo i tempi e le modalità determinate dal Ministero della difesa, le scuole potrebbero fornire il personale formativo. Maggiormente valorizzati dovrebbero essere gli Istituti professionali, che potrebbero integrare specifici programmi, in relazione alla disponibilità di officine e laboratori all'interno delle caserme. Per questa categoria di soldati di leva la permanenza, all'interno delle caserme, potrebbe essere biennializzata o condotta fino al diciottesimo anno di età.

§ 7. - RIFORMA CENTRI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE REGIONALE

7.1 - In un'ottica di sistema integrato a rete, inutili e dispendiose sono le duplicazioni di competenze. In una visione dell'orientamento, quale composizione del progetto, non ci sembrano sensati i corsi frammentari poco qualificanti, tendenti più a formare "un selvaggio addestrato nell'uso di una tecnologia"⁸ che non una persona civilizzata.

Il legislatore deve, cioè, scegliere: o considera pretestuosa la riforma Brocca e conserva i 'micragnosi' corsi regionali, oppure considera essenziale un'ampia formazione generale all'orientamento guidato della persona, ed allora abolisce gli inutili corsi regionali, attribuendo eventuale valore differenziato ai crediti formativi realizzabili nelle diverse istituzioni educative, in particolare negli Istituti professionali.⁹ Questi ultimi potrebbero fornire le risorse umane da integrare anche nelle caserme. Va fortemente valorizzato, invece, il rapporto con le province, che hanno la miglior percezione del sistema produttivo locale. Le singole scuole o i distretti, se necessario per ragioni amministrative, provvederanno a determinare in maniera concorde i nuovi indirizzi da proporre nel PEI e, in fase di negoziato con gli studenti, a determinare parte degli insegnamenti opzionali.

§ 8 - AUTONOMIA ED ENTI LOCALI

8.1. - Una scuola capace di rapportarsi allo studente in termini non burocratici, quale soggetto che contribuisce all'eterorientamento, non può

non essere dotata della più ampia autonomia e della più decisa capacità di autogestire i rapporti, sia con la propria utenza immediata, sia con quella mediata.¹⁰

La scuola, cioè, può stipulare il contratto orientativo solo ed in quanto negozialmente capace, autonomamente organizzata e orientata verso il cliente.

Una scuola, per la quale valga la metafora organistica, non può prescindere, inoltre, da certezza di risorse e rapidità di accesso alle stesse.

Le Regioni, spogliate dei loro insignificanti compiti formativi, dovrebbero divenire l' immediato riferimento per l' erogazione di finanziamenti e per il controllo della corretta, efficiente ed efficace, loro economica gestione.¹¹

Se può essere sensata l' attribuzione al Ministero del Tesoro di tutto il capitolo di spesa relativa al personale della scuola, sicuramente inefficiente è la gestione burocratica dei finanziamenti.

Centro di snodo dei finanziamenti, non gestiti direttamente dalle scuole tramite la più ampia autonomia finanziaria, devono e possono essere le Regioni.

§ 9. - RETE TELEMATICA

9.1. - Al centro del contratto orientativo, stipulato il terzo e il quarto anno, lo studente può orientarsi all' interno del mondo del lavoro e venire a conoscenza, anche direttamente, di informazioni non precondizionate dall' istituzione scolastica.(cfr. cap. 2 §2.2)

Al centro del contratto normativo, presente nel PEI, vi è la possibilità, da parte della scuola, di accedere direttamente a tutte le informazioni attinenti il mondo del lavoro, provenienti dalla Confindustria o da altri organismi o dalle stesse esperienze acquisite in altre scuole, o da corsi effettuati dagli IRRSAE, o deducibili dalla documentazione presente nella BPD, all' ISFOL e CEDE.

Solo attraverso una strutturazione di rete telematica aperta -che potrebbe essere attualmente quella della Telecom Italia su scala nazionale o una regionale su circuito interno- può realizzarsi il sistema di rete di cui alla metafora. In questo contesto ogni informazione può essere usufruibile e ogni informazione può essere resa accessibile a tutti gli altri soggetti.

I centri RAI regionali potrebbero avere una importanza determinante per

la conoscenza dell' universo scolastico e lavorativo nelle singole aree territoriali, coperte dalle diverse sedi. Solo attraverso la realizzazione della rete telematica si può uscire dagli estemporanei protocolli di intesa, alti negli intenti ma miseri nelle realizzazioni concrete.

Gli organi rappresentativi del mondo produttivo hanno sempre lamentato la limitata efficacia e l' attuazione frammentaria dei protocolli. A livello periferico, Confindustria ed altri organi rappresentativi di esigenze locali, possono operare al fine di coordinare le azioni orientative, scegliere gli insegnamenti opzionali più attuali, organizzare stage, creare agenzie a capitale misto.

Gli Enti potranno individuare le esigenze di corsi e di azioni relative alla formazione permanente.

Per rendere verificabile e remunerativo il lavoro di immissione di dati, all' interno della rete, si può prevedere un sistema di contabilità delle informazioni, date e ricevute, capace di finanziare i creditori netti, scaricando sulla collettività i costi dei debitori netti, bisognosi di informazioni per crescere.

§10. - FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

10.1. - Al centro di qualsiasi innovazione c' è la rimozione, da parte dell' insegnante, dell' ottica del volontariato sociale dalla attività del corpo insegnante. Riteniamo, cioè, che debba essere strutturato un meccanismo di formazione continua, che permetta loro di aggiornarsi e di essere remunerati per le attività svolte in seguito al loro aggiornamento. Il cambiamento di mentalità generalizzato, da parte del corpo docente è alla base della professionalità di sistema (cfr.cap1.§4.).

La progressione di carriera degli insegnanti non potrà più essere limitata alla diade insegnante-preside, ma dovrà essere realizzata una carriera interna, attraverso la valorizzazione e remunerazione delle figure dei coordinatori di classe o di dipartimento, di collaboratore del preside, di responsabile, insomma, delle diverse attività.

Il meccanismo di attuazione è lineare e si può realizzare attraverso il sistema 'dei crediti e debiti orientativi' (CDO). Ogni attività di insegnamento e di aggiornamento origina, infatti, nel docente, un determinato credito orientativo. Al raggiungimento di un totale di cento crediti orientativi, questi dovranno essere spesi all' interno del circuito scolastico, anche

attraverso lo svolgimento di attività extracurricolari. Solo all' azzeramento del debito orientativo si realizzeranno lo scatto salariale e la possibilità di proseguire la carriera all' interno della scuola.

Attraverso il sistema di 'credito-debito' , si evita la permanenza nelle scuole di soggetti che non apportano, all' interno del circuito scolastico, nulla di ciò che hanno appreso nelle diverse attività formative. Al raggiungimento di un predefinito numero (presumibilmente cinque) di parità credito-debito formativo, potrà essere previsto, anche per gli insegnanti, il congedo di formazione, ovvero il semestre sabbatico.

10.2. - Il meccanismo, se fosse così automatico, avrebbe il carattere dell' oggettività, ma non permetterebbe alla figura dirigenziale di valutare l' effettiva professionalità dell' insegnante. Opposto sarebbe dotare il Capo di istituto di un Coefficiente Valutativo (C.V.), che possa servire da moltiplicatore o riduttore dei crediti e debiti orientativi. Il coefficiente in esame potrebbe essere 0,5-2. Potrebbe essere, così, utilizzato anche quale deciso incentivo.

10.3. - Non adeguata ai compiti, risulta l' attuale strutturazione dei doveri degli insegnanti.

Il livello qualitativo dell' insegnamento non è considerato idoneo, a dispetto delle previste sanzioni disciplinari.

Dal 1974 sono state giustamente abolite¹² le note di qualifica relative al personale docente, ma nulla è stato erogato per verificare, dall' interno, i suoi doveri.

Siamo per un' autonoma deontologia professionale docente, definita in collegamento con il corpo discente. con i colleghi e con la struttura.

§ 11. - GENITORI

11.1. - Problema essenziale, all' interno della scuola attuale, è l' assenza dell' utenza mediata: le famiglie. E' sempre problematico conciliare la presenza delle famiglie, all' interno del circuito scolastico, con lo svolgimento delle loro normali attività di lavoro. Se è vero, però, che la formazione è alla base dello sviluppo del sistema produttivo e se è vero che la presenza dei genitori è importante per la crescita degli allievi, deve essere posto a carico delle imprese il costo dei permessi necessari, affinché i genitori frequentino il circuito scolastico.

Devono essere, cioè, previste, per entrambi i genitori, venti ore anno di

permessi retribuiti, per prendere parte alle riunioni di organi scolastici o per partecipare ai colloqui con gli insegnanti. Per evitare diffidenze da parte delle imprese o duplicazioni, ogni scuola può predisporre il foglio di partecipazione, intestato collettivamente ai familiari che lavorano e dotato di venti crediti partecipativi per anno, da versare al datore di lavoro per le varie esigenze.

§ 12. - QUALITÀ

12.1. - Ad integrazione delle attività di controllo e di verifica, maggiore rilevanza, rispetto a quanto realizzato finora, dovrebbe ottenere il gradimento da parte del mondo del lavoro e del mondo universitario.

A livello locale molti Istituti cercano di scoprire che sorte abbiano avuto i propri studenti.

La ricerca è legittima, ma non è sfruttata a pieno nelle sue potenzialità. Oltre all' indice di soddisfazione interna, sarebbe opportuno valutare a distanza come, il mondo del lavoro ed il mondo degli studi universitari, abbiano accolto il soggetto orientato dalla scuola media. Non dobbiamo neppure ritenere che questo sia un dato non attendibile, perché soggetto ad una molteplicità di variabili non controllabili e non dipendenti dall' universo scolastico; se, infatti, scopo della scuola è quello di aiutare il giovane a comporre il suo progetto, tutti gli eventi che vanno ad influenzarne la realizzazione e la flessibilità, non sono altro che verifiche qualitative per lo stesso. E' sicuramente problematico attuare un controllo capillare delle attività svolte dagli ex studenti da parte degli Istituti di provenienza, ma sicuramente semplice sarebbe la sua realizzazione attraverso l' imposizione dell' obbligo, al datore di lavoro, alle Università, ad altri centri occupazionali formativi, agli Uffici del lavoro, di inviare una comunicazione, alla Scuola di provenienza, sulla situazione lavorativa dell' allievo a loro carico. Poiché la qualità è un dato differenziale, i singoli Istituti potrebbero ridefinire programmazioni, non con la fretta dei dati immediati, ma attraverso una pacata analisi e una verifica nel tempo delle variazioni dei risultati.

§ 12 BIS. - TEST QUALITÀ' PERCEPITA DAGLI ALUNNI

12 bis.1. - Fondamentale, per il miglior orientamento dello studente, è la

creazione e la comunicazione di un ambiente positivo e, cioè, caratterizzato da una chiara percezione di qualità. La qualità, all' interno della scuola, può difficilmente essere considerata un dato assoluto e, quindi, essenziale è il suo monitoraggio a distanza di tempo, per valutarne il dato differenziale. A questo proposito può essere somministrato agli allievi un breve test ,diretto proprio ad individuare la qualità percepita.

Il test è anonimo e gli unici dati individuativi riguardano l' anno di corso e il sesso.

Il primo dato è utile a verificare il disorientamento eventualmente presente nei nuovi arrivati e l' effettiva azione orientativo-formativa della scuola nel corso degli anni.

Il secondo dato è rilevante, perché permette di verificare, attraverso una diversa percezione della qualità, la presenza di eventuali politiche sessiste.

12 bis.2. - Le domande sono dirette ad individuare la conoscenza dell' organizzazione da parte degli studenti. Questo dato è ritenuto significativo, perché solo chi conosce l' organizzazione interna può usufruire di tutte le chance da essa offerte.

Un secondo gruppo di domande è diretto ad ottenere un giudizio sull' organizzazione nelle sue componenti e nelle relazioni tra le stesse. E' evidente che la presenza di corrette modalità relazionali è importante come dato qualitativo e anche come dato educativamente degno di nota.

Il terzo elemento di indagine riguarda la percezione, da parte degli allievi, della qualità del corpo insegnante, con particolare riguardo alla capacità di relazionarsi e alla trasparenza dell' azione didattico-orientativa

12 bis.3. - Normalmente, per verificare gli atteggiamenti, è ritenuta particolarmente efficace l' utilizzazione delle scale Likert. Queste presuppongono, però, un approccio di tipo linguistico e verbale. Come proposto dal Lucchetti¹³ nel presente test, si preferisce un approccio di tipo matematico.

L' adesione alle affermazioni proposte deve essere quantificata dal giovane secondo la scala 0-100, nella quale il 100 rappresenta il massimo di concordanza. Un' adesione intermedia è individuata in 50 e la discordanza totale in 0.

Particolarmente semplice è il caricamento dei dati e la loro analisi potrà essere effettuata, man mano che il campione dei testati acquisterà consistenza, con una successiva divisione del campione in settori più analitici.

TEST QPA

- 1 Sesso M F
- 2 Anno di corso _____
- 3 Sono stato informato su chi e' il coordinatore della mia classe?
SI NO
- 4 So chi e' il coordinatore della mia classe?
SI NO
- 5a So quale e' l' orario di apertura della segreteria?
SI NO
- 5b No ho problemi ad accedere alla segreteria (orari permessi ecc.)
Totale adesione [100] Mia risposta []
- 5c La segreteria è disponibile ad offrire le informazioni di cui ho bisogno?
Totale adesione [100] Mia risposta []
- 6 Sono stato informato sui contenuti del PEI?
SI NO
- 7 Conosco il cognome del preside e del vice?
SI NO
- 8a Gli insegnanti e gli alunni si ascoltano anche se hanno età differenti.
Totale adesione [100] Mia risposta []
- 8b Gli insegnanti e gli alunni accettano le loro diversità.
Totale adesione [100] Mia risposta []
- 8c Gli insegnanti e gli alunni si rispettano vicendevolmente.
Totale adesione [100] Mia risposta []
- 8d Gli insegnanti e gli alunni si stimano.
Totale adesione [100] Mia risposta []

9a So quali sono i compiti degli ausiliari (bidelli).

Totale adesione [100] Mia risposta []

9b Credo che gli allievi rispettino il lavoro degli ausiliari.

Totale adesione [100] Mia risposta []

9c Il personale ausiliario ha una certa autorità

Totale adesione [100] Mia risposta []

10a Gli insegnanti e gli ausiliari conoscono e comprendono i rispettivi compiti.

Totale adesione [100] Mia risposta []

10c Gli insegnanti e gli ausiliari si rispettano vicendevolmente.

Totale adesione [100] Mia risposta []

10d Gli insegnanti e gli ausiliari si stimano.

Totale adesione [100] Mia risposta []

11a Gli insegnanti illustrano all' inizio dell' anno il programma che verrà svolto.

Totale adesione [100] Mia risposta []

11b Gli insegnanti illustrano gli obiettivi che desiderano raggiungano gli studenti.

Totale adesione [100] Mia risposta []

12a Tutti gli insegnanti spiegano con chiarezza come vengono attribuiti i voti.

Totale adesione [100] Mia risposta []

12b Gli insegnanti dicono esattamente quale voto ho preso al termine della verifica.

Totale adesione [100] Mia risposta []

12c Nelle verifiche si tiene conto solo della conoscenza della materia.

Totale adesione [100] Mia risposta []

12d Il risultato della verifica è influenzato dall' atteggiamento tenuto in classe precedentemente.

Totale adesione [100] Mia risposta []

12e Il risultato della verifica è influenzato dal fatto che l' insegnante e lo studente siano di sesso differente.

Totale adesione [100] Mia risposta []

§ 12 TER. - TEST RISORSE

12 ter.1. - Il test è rivolto alla componente docente ed è diretto a stimolare un' analisi attenta dell' istituto ed a mobilitare risorse umane attraverso un' auto-sensibilizzazione del docente testato.

Il docente tende a porsi in maniera critica nei confronti dell' organizzazione scolastica senza riuscire ad individuare analiticamente i reali punti di malessere e senza, conseguentemente, riuscire ad attivare delle azioni di difesa o dirette a risolvere le problematiche individuate.

La prima parte del test è proprio diretta a monitorare la situazione reale della scuola e sarà, quindi, di tipo anonimo, per consentire il libero esercizio del diritto di critica.

La seconda parte del test è volta a far sì che l' insegnante acquisisca consapevolezza di quelle che sono le sue risorse principali, o che sono considerate le sue risorse ed a vagliare la disponibilità per metterle a disposizione della scuola.

Le ultime due domande sono inserite subito dopo quella diretta a richiamare la capacità valutativa dell' insegnante e sono finalizzate, attraverso un' auto-valutazione globale, a stimolare l' insegnante ad attivarsi per migliorare le sue performance nelle attività analiticamente individuate nel gruppo di item 8-15.

12 ter.2. - Conformemente a quanto ritenuto nel capitolo 6 § 12.bis.3., anche in questo test, per verificare gli atteggiamenti, abbiamo preferito non utilizzare le scale Likert, ma le modalità massima adesione e totale disaccordo. Si può ritenere che questo approccio possa essere più semplice, soprattutto per gli insegnanti delle scuole medie superiori abituati ad utilizzare costantemente una valutazione di tipo numerico.

Questo approccio può anche facilitare quel minimo di autovalutazione presente nel test ed al quale gli insegnanti non sono normalmente sollecitati.

E' evidente che lo scopo delle domande del questionario non è di sottoporre a valutazione la componente docente ma, attraverso domande di mobilitazione, di portare consapevolezza.

TEST ERRE

Parte prima (anonima)

1 Sesso M F

2 C' è disponibilità tra i colleghi a collaborare tra di loro.

Totale adesione [100] Mia risposta []

3 Ci sono le possibilità di aumentare la collaborazione?

Totale adesione [100] Mia risposta []

3a Eventuale modalità _____

4 Presidenza e collaboratori del Preside sono disponibili al dialogo.

Totale adesione [100] Mia risposta []

5 C' è circolazione di informazioni all' interno dell' Istituto.

Totale adesione [100] Mia risposta []

6 Sono stato informato sulle possibilità di aggiornamento.

Totale adesione [100] Mia risposta []

7 Preferisco che l' orario tenga conto delle esigenze del personale
rispetto alle esigenze didattiche.

Totale adesione [100] Mia risposta []

Parte seconda

Nome _____ Cognome _____

8 So comunicare con gli alunni.

Totale adesione [100] Mia risposta []

9 So comunicare con i colleghi.

Totale adesione [100] Mia risposta []

10 Rispetto il lavoro degli altri.

Totale adesione [100] Mia risposta []

11 So organizzare una lezione, un' U.D., un modulo.

Totale adesione [100] Mia risposta []

12 Sono capace di collaborare con costanza ad un progetto comune.

Totale adesione [100] Mia risposta []

13 Sono disponibile a lavorare fuori dell' orario di servizio.

Totale adesione [100] Mia risposta []

14 Sono creativo ed in grado di apportare contributi personali.

Totale adesione [100] Mia risposta []

15 Sono disponibile a frequentare corsi di aggiornamento.

Totale adesione [100] Mia risposta []

16 Mi ritengo capace di valutare correttamente un allievo.

Totale adesione [100] Mia risposta []

§12 quater. ASSOCIAZIONE Q.O. “ISTITUTO _____”

12quater 1 - Essenziale per lo sviluppo della qualità è la creazione di una mentalità quality oriented e, quindi, positivo è lo sviluppo di associazioni tra insegnanti di uno stesso istituto, dirette alla promozione della qualità di sistema.

Inizialmente il gruppo si può differenziare all' interno dell' istituto, senza dover necessariamente comprendere tutti gli insegnanti di una classe o di un corso.

12quater 2 - Secondo presupposto è l' individuazione di uno sponsor che intenda collegare il proprio nome alla realizzazione della qualità all' interno della scuola e consenta così di remunerare l' élite scolastiche, disponibili ad un impegno, al di là di un risibile fondo di incentivazione.¹⁴

STATUTO

TITOLO I

DENOMINAZIONE - SEDE

ART. 1 - E' costituita, l' associazione culturale e di ricerca denominata "Associazione qualità orientamento istituto _____ (AQUOI _____)" con sede in _____ in via _____, n _____

TITOLO II

FINALITÀ

ART. 2 -

L' associazione è basata su principi solidaristici e di aggregazione sociale e non ha scopo di lucro.

L' associazione persegue la diffusione della cultura della qualità globale all' interno della scuola e la sua comunicazione all' esterno.

ATTIVITÀ

ART. 3 - A titolo meramente esemplificativo sarà compito dell' associazione:

- favorire il confronto fra le diverse componenti della scuola;
- affrontare i problemi inerenti l' efficacia della didattica;
- stimolare la diffusione di comportamenti *quality oriented* con particolare riguardo alla componente docente;
- favorire e ricercare partnership con enti associazioni e imprese presenti nel territorio;
- pubblicare ricerche, commenti, interventi ed altro, sia su supporto cartaceo, sia su supporto magnetico, sia tramite strumenti multimediali;
- facilitare il contatto tra soci e imprese od enti interessati, al fine di favorire la formazione di esperienze, promuovere l' inserimento dei soci

nell' ambiente della qualità educativa;

- organizzare convegni, dibattiti, borse di studio, stage ed altro;
- promuovere coordinamento tra istituti anche attraverso un collegamento in rete;
- analizzare casi di soggetti che ne facciano richiesta;
- gestire e promuovere corsi di istruzione tecnico-professionale, qualificazione e perfezionamento educativo ed orientativo, in coordinamento con le attività culturali di Enti Locali, Regionali e Statali, pubblici e privati;
- rappresentare e promuovere gli interessi della docenza all' esterno;

L' AQO potrà esercitare la propria attività su tutto il territorio comunale, provinciale, regionale e nazionale ed anche all' estero tramite collegamento istituzionale con analoghe associazioni di scuola ed università estere.

TITOLO III

SOCI

ART. 4 - Il numero dei soci è illimitato.

Possono essere soci dell' Associazione le persone fisiche e gli Enti che ne condividano gli scopi e che si impegnino a realizzarli.

Sono presenti le seguenti categorie di soci:

- a) soci ordinari, tutti coloro che operano in istituti di ogni ordine e grado;
- b) soci effettivi, sono soci ordinari che ricoprono incarichi associativi;
- c) soci sostenitori ordinari, sono enti e imprese che intendono collaborare alle finalità associative;
- d) soci sostenitori benemeriti, coloro il cui contributo è di particolare rilevanza per l' associazione;

PROCEDURA AMMISSIONE

ART. 5 - Chi intende essere ammesso come socio dovrà presentare al Consiglio Direttivo dell' associazione (C.d.A.) domanda scritta, impegnandosi ad attenersi al presente statuto, ad osservarne gli eventuali regolamenti e le delibere adottate dagli organi dell' Associazione.

Dopo il pagamento della quota associativa, all' atto del rilascio della tessera sociale, il richiedente acquisirà la qualifica di socio ad ogni effetto.

DIRITTI E DOVERI

ART. 6 - La qualità di socio dà diritto:

- a partecipare a tutte le attività promosse dall' Associazione;
- a partecipare alla vita associativa, esprimendo il proprio voto nelle sedi deputate, anche in ordine all' approvazione e modifiche delle norme dello Statuto e di eventuali regolamenti;

- a partecipare alle elezioni degli organi direttivi.

I soci sono tenuti:

- all' osservanza dello Statuto e delle Deliberazioni assunte dagli Organi sociali;

- al pagamento delle quote sociali.

QUOTE ASSOCIATIVE

ART 7 - I soci sono obbligati a versare un contributo associativo annuale stabilito in funzione dei programmi di attività. Tale quota dovrà essere determinata annualmente, per l' anno successivo, con delibera del C.d.A..

TITOLO IV

RECESSO - ESCLUSIONE - DECADENZA

ART. 8 -La qualifica di socio si perde per decadenza, recesso, esclusione o per causa di morte.

I soci receduti od esclusi non hanno diritto al rimborso del contributo associativo annuale versato.

DECADENZA

ART. 9 - I soci decadono:

- per mancato pagamento della quota associativa annuale;
- per dimissioni.

ESCLUSIONE

ART. 10 -L' esclusione sarà deliberata dal Consiglio Direttivo nei confronti del socio:

a) che non ottemperi alle disposizioni del presente statuto, degli eventuali regolamenti e delle deliberazioni adottate dagli organi dell' Associazione;

b) che svolga o tenti di svolgere attività contrarie agli interessi dell' Associazione;

c) che, in qualunque modo, arrechi danni gravi, anche morali, all' Associazione;

d) che venga dichiarato giudizialmente incapace od interdetto.

Le deliberazioni, prese in materia di esclusione, debbono essere comunicate ai soci destinatari, mediante lettera. L' esclusione diventa operante dall' annotazione nel libro soci;

TITOLO V

PATRIMONIO

Art. 11 - Il fondo comune è costituito dai contributi associativi, da eventuali oblazioni, contributi o liberalità che pervenissero all' associazione per un migliore conseguimento degli scopi sociali, da eventuali avanzi di gestione, da proventi derivanti da non soci in occasione di studi e ricerche effettuate dall' associazione.

Costituiscono, inoltre, il fondo comune tutti i beni acquistati con gli introiti di cui sopra.

Il fondo comune non è mai ripartibile fra i soci durante la vita dell' associazione, né all' atto del suo scioglimento.

ESERCIZIO SOCIALE

Art. 12 - L' esercizio sociale va dal 1.1 al 31.12 di ogni anno.

Entro tre mesi dalla chiusura dell' esercizio sociale il Consiglio Direttivo deve predisporre il bilancio da presentare all' Assemblea degli associati. Il bilancio deve essere approvato dall' assemblea degli associati entro quattro mesi dalla chiusura dell' esercizio.

TITOLO VI

ORGANI DELL' ASSOCIAZIONE

Art. 13 - Sono organi dell' Associazione :

- A) il Presidente;
- B) l' Assemblea associativa;
- C) il Consiglio direttivo;
- D) il Tesoriere;
- E) il Collegio sindacale.

ASSEMBLEE ASSOCIATIVE

Art. 14 - Le assemblee sono ordinarie e straordinarie.

La loro convocazione deve effettuarsi mediante avviso da affiggersi nel locale della sede sociale (o delle sedi) almeno 10 giorni prima della stessa, contenente l' ordine del giorno, il luogo, la data e l' orario della prima e della seconda convocazione.

In prima convocazione l' Assemblea, sia ordinaria sia straordinaria, è regolarmente costituita quando siano presenti o rappresentati la maggioranza assoluta degli associati. In seconda convocazione, l' Assemblea, sia ordinaria sia straordinaria, è regolarmente costituita qualunque sia il numero degli associati intervenuti.

Le delibere delle assemblee sono valide, a maggioranza assoluta dei voti, su tutti gli oggetti posti all' o.d.g., salvo che sullo scioglimento dell' Associazione per il quale occorrerà il voto favorevole dei 3/5 degli associati presenti.

PRESIDENZA

ART. 15 - L' Assemblea è presieduta dal Presidente dell' Associazione, in sua assenza dal Vicepresidente o dalla persona designata dall' Assemblea stessa.

La nomina del Segretario è fatta dal Presidente dell' Assemblea.

ASSEMBLEA ORDINARIA

ART. 16 - L' Assemblea ordinaria:

A) approva il bilancio consuntivo;

B) procede alla nomina delle cariche sociali;

C) delibera su tutti gli altri oggetti attinenti alla gestione dell' Associazione riservati alla sua competenza dal presente Statuto o sottoposti al suo esame dal C.d.A.;

Essa ha luogo almeno una volta all' anno, entro i 4 mesi successivi alla chiusura dell' esercizio sociale.

L' Assemblea si riunisce, inoltre, quante volte il C.d.A. lo ritenga necessario o ne sia fatta richiesta per iscritto, con indicazione delle materie da trattare, dal Collegio Sindacale o da almeno un quinto degli associati. In questi ultimi casi la convocazione deve avere luogo entro 20 giorni dalla data della richiesta.

ASSEMBLEA STRAORDINARIA

ART. 17 - L' Assemblea, di norma, è considerata straordinaria quando

si riunisce per deliberare sulle modificazioni dello Statuto e sullo scioglimento dell' Associazione con nomina dei liquidatori.

CONSIGLIO DIRETTIVO (C.D.A.)

ART. 18 - Il Consiglio Direttivo dell' associazione è formato da un minimo di tre ad un massimo di nove membri, scelti fra gli associati.

I componenti del Consiglio restano in carica due anni e sono rieleggibili.

Il C.d.A. elegge nel suo seno il Presidente, il Vicepresidente, il Segretario. Nomina, inoltre, il Tesoriere.

Il C.d.A, è convocato dal Presidente tutte le volte nelle quali vi sia materia su cui deliberare, oppure quando ne sia fatta domanda da almeno 1/3 membri.

La convocazione è fatta a mezzo lettera, da spedirsi non meno di 8 giorni prima dell' adunanza oppure tramite affissione nei locali della scuola almeno 14 gg. prima delle stesse.

Le sedute sono valide quando vi intervenga la maggioranza dei componenti.

Il C.d.A. è investito dei più ampi poteri per la gestione dell' Associazione. Spetta, pertanto, fra l' altro, a titolo esemplificativo, al Consiglio:

- A) curare l' esecuzione delle deliberazioni assembleari;
- B) redigere il bilancio consuntivo;
- C) predisporre i regolamenti interni;
- D) deliberare sulla costituzione e scioglimento di eventuali Comitati locali.
- E) deliberare circa l' ammissione, il recesso e l' esclusione degli associati;
- F) nominare i responsabili delle Commissioni di lavoro e delle branche di attività in cui si articola la vita dell' A Q O;
- G) compiere tutti gli atti e le operazioni per la corretta amministrazione dell' Associazione.

NOMINE SUPPLETIVE

ART. 19 - In caso di mancanza di uno o più componenti, il Consiglio provvede a sostituirli, attraverso la cooptazione del primo dei non eletti, con deliberazione approvata anche dal Collegio Sindacale.

Se viene meno la maggioranza dei membri, quelli rimasti in carica debbono convocare l' Assemblea, perché provveda alla sostituzione dei mancanti.

PRESIDENTE

Art. 20 - Il Presidente, che viene eletto dal Consiglio direttivo nel suo ambito e lo presiede, ha la rappresentanza e la firma legale dell' Associazione.

In caso di assenza o di impedimento, le sue mansioni vengono esercitate dal vicepresidente.

TESORIERE

Art. 21 - Il tesoriere è responsabile dei fondi dell' AQO e della corretta gestione amministrativa e contabile.

Il tesoriere non è eleggibile per più di tre mandati consecutivi.

COLLEGIO SINDACALE

ART. 22 - Il Collegio Sindacale viene eletto dall' Assemblea anche tra i non soci ed è composto da 3 effettivi e 2 supplenti. Nomina al proprio interno il Presidente.

Il Collegio Sindacale controlla l' amministrazione dell' Associazione, la corrispondenza del bilancio alle scritture contabili e vigila sul rispetto dello Statuto, presenta la propria relazione annuale in tema di bilancio consuntivo.

I soci membri possono partecipare alle riunioni del C.d.A., senza diritto di voto, alle Assemblee.

TITOLO VII

DURATA E SCIoglIMENTO

ART. 23 - L' Associazione ha durata di cinquanta anni.

In caso di scioglimento dell' AQO, l' Assemblea determinerà la destinazione del patrimonio attivo e le modalità della liquidazione. Nominerà uno o più liquidatori scegliendoli, preferibilmente, tra i soci e determinandone i poteri.

Lo scioglimento dell' Associazione può essere deliberato dall' Assemblea straordinaria dei soci con il voto favorevole di almeno la metà degli aventi diritto di voto.

In caso di scioglimento dell' Associazione, sarà nominato un liquidatore nella persona del Presidente pro tempore.

Esperita la liquidazione di tutti i beni mobili ed immobili, estinte le

obbligazioni in essere, tutti i beni residui saranno devoluti, al fine di perseguire finalità di utilità generale, a Enti o Associazioni che perseguano la promozione e lo sviluppo di attività culturali e di ricerca analoghe, con particolare riferimento a quelle di insegnanti.

CLAUSOLA COMPROMISSORIA

ART. 24 - Ogni controversia che possa insorgere fra l' Associazione ed i Soci o fra i soci in occasione della vita associativa, sarà sottoposta al giudizio del Collegio Sindacale in qualità di collegio arbitrale, che deciderà secondo equità.

NORMA FINALE

ART. 25 - Per quanto non è espressamente contemplato dal presente Statuto, valgono, se applicabili, le norme del Codice Civile e le disposizioni di legge vigenti.

firmato

data

§12 quinquies ANNO 1995 QUALITÀ' COME _____

12 quinquies 1.a - Sempre maggior attenzione è offerta dalla scuola, grazie anche ad una maturazione di sensibilità da parte della dirigenza scolastica, alla qualità nella scuola. La mancanza di esperienza e il tentativo di usufruire degli spazi di autonomia creatisi in questi ultimi anni conducono spesso, però, alla realizzazione di interventi non efficaci. La situazione, particolarmente complessa, su cui si innestano le azioni positive e la loro sovrapposizione conduce ad una dispersione di risorse che rallenta il percorso verso la qualità globale. In sintesi, il passaggio da una situazione statica di accettazione passiva del reale ad una situazione dinamica di grande attenzione alla qualità del servizio prestato è caratterizzato dal moltiplicarsi e sovrapporsi di attività peraltro non verificabili nella loro efficacia, nella loro efficienza, nella loro economicità. La diseconomicità dell' azione è evidente soprattutto nella riproposizione degli stessi problemi e degli stessi interventi tra gruppi di lavoro, sia interscolastici, sia

intrascolastici, che non comunicano tra di loro le relative esperienze.

12 quinquies 1.b. - Altra situazione che caratterizza l' attuale momento propositivo, è la spontanea individuazione, all' interno della scuola di gruppi di élite che, non remunerati né incentivati, si riuniscono alla ricerca della qualità.

Questi gruppi sono caratterizzati da uno scarso contatto con le altre componenti docenti e dall' appoggio solo delle presidenze più sensibili. Gran parte delle risorse umane va così disperso nell' affrontare problemi burocratici o non giunge al piano operativo per scarsità di collaborazione oppure, infine, può essere attuato solo su un campione troppo limitato per avere un feed back credibile.

In questo modo, evidentemente, la qualità della scuola presenta dei miglioramenti, ma per aree fortemente disomogenee e non è possibile ragionare in termini di qualità globale, ma solo di aree privilegiate.

La problematica è fortemente sentita dai genitori che lottano disperatamente, ogni anno, nel tentativo di far inserire i loro figli, non solo nella scuola giusta, ma anche nella sezione giusta, alla ricerca della docenza di qualità. In questo caso la qualità settoriale -pur creando un limitato miglioramento del servizio- potrebbe addirittura avere un ritorno negativo nell' immagine dell' istituto, perché ne evidenzia le carenze generali. Il lavoro svolto dall' élite viene, qualora accettato o favorito dalla presidenza, recepito passivamente dalle altre componenti, senza pertanto, arricchirsi dei contributi di tutti anche in corso di attuazione, perché è pretermesso ogni opportunità di collaborazione.

12 quinquies 2. - Sicuramente opportuna è l' individuazione di priorità che possano essere perseguite attraverso sinergie sia di tipo collaborativo, sia di tipo istituzionale.

La determinazione delle priorità nelle scelte del percorso di qualità va effettuata sia attraverso una precisa autoanalisi dell' entità scolastica, sia attraverso l' utilizzazione degli organi di senso, individuati nelle associazioni industriali, nelle famiglie e nell' associazionismo in genere. Con il primo gruppo l' attività di cooperazione potrà essere favorita dallo sviluppo di uno stabile parternariato.

12 quinquies 3. - L' individuazione delle priorità deve portare ad una loro formalizzazione, tale da consentire la massima evidenza dell' attività e la più decisa sinergia tra le risorse.

All' interno del PEI, approvato annualmente, sarà individuato l' anno

della qualità come, a titolo esemplificativo, trasparenza, collaborazione, valutazione, efficienza, benessere ed altro ancora.

Questa scelta dell' anno di qualità, consente di operare *step by step* per il raggiungimento di obiettivi concreti. Possibile è, inoltre, operare modifiche in itinere del percorso inizialmente determinato.

Tutte le componenti della scuola sono coinvolte nel perseguimento dell' obiettivo e più facile è verificarne lo stato di attuazione. Può essere data una forte pubblicità esterna all' anno della qualità, perché maggiormente visibile può essere il lavoro svolto.

Essenziale è il partenariato, perché affluiscano risorse economiche ed umane differenti.

E' , infine, rilevante inviare il progetto di PEI al Provveditorato agli Studi perché possa essere reso possibile il trasferimento di esperienze tra istituti diversi nella fase elaborativa del progetto e perché siano evitate mere duplicazioni o reiterazioni di errori con dispersione di risorse.

E' evidente, infine, che queste attività devono entrare appieno nel meccanismo credito-debito di rete (CDR) individuato nel capitolo 6 §2bis.

§13. - IDENTITÀ SCUOLA-ALUNNO

13.1. - Al fine di evitare il disorientamento dell' allievo, un' azione fondamentale consiste nel favorire una sua positiva relazionalità e identificazione con il soggetto educativo. Alcuni momenti di disorientamento guidato, quale quello sportivo e quello teatrale, possono essere di fondamentale importanza nell' orientamento, qualora venga facilitata la loro gestione in termini di relazionalità con altre scuole. Si ritiene, cioè, che debbano essere valorizzati i momenti di confronto sportivo e debbano essere creati ulteriori momenti di confronto pubblico, utili al giovane per affermare la propria esistenza all' interno di un positivo circuito relazionale.

In quest' ottica di positivo rapporto con le scuole non devono essere dimenticate le tessere di servizi, che permettono ai giovani di usufruire di vantaggi reali ed offrono loro la possibilità di rincontrarsi facilmente anche all' esterno delle mura scolastiche.

La scuola si potrebbe attivare per ricercare, con operatori economici locali, convenzioni a costo zero, volte a garantire servizi per gli allievi a prezzi inferiori a quelli di mercato. Potrebbero essere cercate due diverse

categorie di soggetti economici poiché le convenzioni potrebbero riguardare luoghi normalmente frequentati dai giovani quali pizzerie, sale giochi, impianti sportivi, negozi di abbigliamento e cartolerie, nonché quelle sedi orientativamente rilevanti per la scuola, quali librerie, biblioteche, centri servizi, musei e istituti culturali in genere. La tessera e gli accordi dovrebbero avere la durata minima di un anno.

§ 13 bis. - Contratto orientativo

13bis.1. - Dall'idea dell'orientamento, quale eterocomposizione del progetto, scaturisce la necessità di determinare le linee guida del contratto orientativo tra scuola e singolo studente.

Facendo riferimento a quanto già detto nel cap 5 §7, il primo presupposto per la definizione del CO è la definizione di un PEI che individui chiare linee di qualità e consenta flessibilità alla scuola, grazie all'autonomia prevista nella 537/93.

13bis.2. - Perché il negoziato possa essere reale, perché il contratto formativo possa essere concretamente stipulato, in libertà negoziale e senza vizi di volontà, è necessario che le parti siano perfettamente informate relativamente ai contenuti del PEI, alle facoltà di scelta e alla rilevanza del contratto stesso.

L'attività informativa dovrà essere svolta non solo a favore degli studenti, ma anche di tutte le altre componenti della scuola con particolare riguardo a insegnanti e genitori.

Inizialmente il CO potrà essere individuato dalla scuola solo come particolare forma di impegno trasparente e pubblico, per far assurgere alla definizione di una concreta autonomia scolastica, connotati maggiormente giuridici.

13bis.3. - Si è, quindi, rilevata la necessità di differenziare il contratto in relazione alla maturità raggiunta dagli allievi e si è ipotizzato di differenziare il contratto in prima, terza e quarta.

Il contratto potrà essere più o meno vincolato in relazione alla diversa età dell'allievo.

Altro parametro fondamentale, per il passaggio da un CO a quello successivo, è il corretto adempimento del precedente; si può passare quindi da un contratto orientativo (CO) per gli studenti di prima, con funzione di consapevolizza e di parziale condeterminazione del proprio progetto, ad un contratto orientativo CO2 per gli studenti di terza che saranno dotati di maggiore autonomia negoziale, ad un CO3, suscettibile di più ampia

variazione grazie alla maggiormente acquisita maturità degli alunni che in quarta hanno adempiuto al CO2.

Il passaggio è, cioè, fortemente polarizzato sulla scuola che guida l' alunno nel caso di CO ed è progressivamente, nelle fasi successive, diretto nel senso di un maggior equilibrio conseguente alla interazione tra i poli.

13bis.4. - Di fondamentale importanza, per la stipula del CO, è la predisposizione, ad inizio anno, delle così dette ore negoziali.

Queste potrebbero essere individuate, ad inizio anno scolastico, durante i corsi di recupero ed i progetti di accoglienza.

La formalizzazione delle richieste e la responsabilizzazione degli studenti all' inizio dell' anno scolastico, consente all' istituto di individuare chiaramente il budget necessario per ogni attività e le risorse umane occorrenti.

CONTRATTO ORIENTATIVO DI ISTITUTO

Art. 1 Contraenti

L' Istituto _____ sede via _____ codice fiscale _____ nella persona del _____ (responsabile della direzione scolastica delegato alla stipula),

e il Sig. (studente) _____ res. in _____ via _____ codice fiscale _____, con/senza l' assistenza del sig. _____ (genitore) ai fini di individuare e precisare i rispettivi impegni per seguire il raggiungimento di obiettivi di qualità, stipulano quanto segue.

Art. 2 Presupposti

Entrambi i contraenti dichiarano di avere ricevuto e visionato il PEI.

Entrambi i contraenti decidono di accettare, quale coordinatore delle attività di contratto, il prof. _____

Art. 3 Attività

L' Istituto si impegna a garantire l' utilizzo (es.) della palestra in orario pomeridiano con allenatore e il sig. _____ si impegna a svolgere le attività dello sport _____ (es. pallavolo) e a partecipare ai tornei organizzati con la squadra della scuola, con il massimo impegno.

Art. 4 Strutture

Allo studente _____ l' istituto garantisce l' ingresso e l' utilizzazione dell' aula di _____ (es. informatica) e lo stesso si impegna a firmare il registro di presenza all' ingresso della stessa, all' immediata individuazione e segnalazione dei difetti riscontrati nel materiale utilizzato e l' eventuale risarcimento per danni causati per dolo o colpa grave.

Art. 5 *Materie*

Visionati i programmi delle seguenti materie (_____, _____), lo studente propone i seguenti moduli (allegato n. __) per le aree di approfondimento o per saggi brevi da inserire in valutazione oltre i requisiti minimi.

Art. 6 *Tutoraggio*

Lo studente _____ si impegna a svolgere l' attività di tutor dell' allievo _____ consistente nel partecipare alle attività d accoglienza, favorire il suo orientamento nel triennio, offrire alcune ore di guida allo studio e contribuire alla conoscenza e al successivo inserimento in attività extradidattiche. L' istituto _____ fornisce n° _____ ingressi gratuiti al cinema convenzionato da utilizzarsi nel corrente anno scolastico.

Art. 7 *Garanzie*

L' Istituto, anche tramite il coordinatore per le attività di contratto, si impegna a verificare l' attuazione dello stesso in itinere ed a proporre attività alternative qualora per causa di forza maggiore, non sia possibile adempiere quanto stipulato:

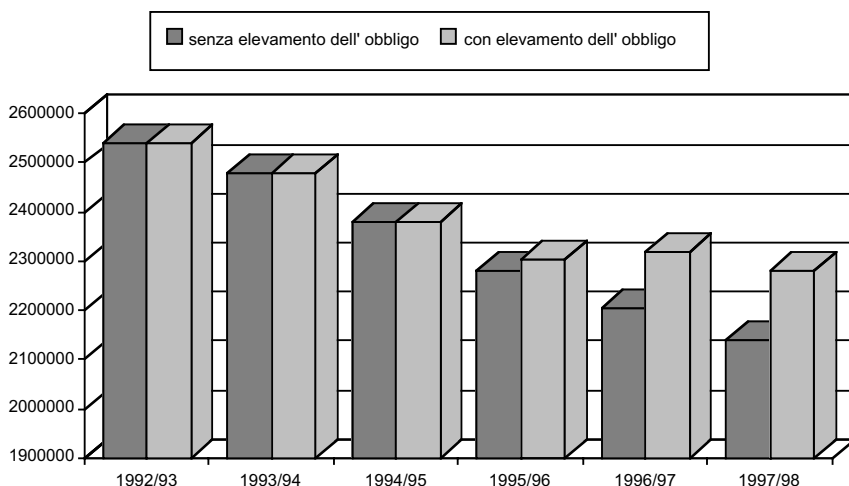
lo studente si dichiara disponibile ad accettare che le attività predette possano essere oggetto di valutazione, utile per il passaggio al CO2, effettuata tramite numero _____ verifiche per le seguenti materie. (allegato)

NOTE

(1) La metafora è riportata nei primi libri di Livio.

(2) Fa rilevare Gunther Schmid che “anche a livello sopranazionale si è prestata attenzione al problema dell' efficacia di un sistema di articolazione tra istruzione e formazione professionale, ovviamente, nell' inserimento di una efficace e valente politica di orientamento e formazione. Nel forum di Parigi, è stata espressa la

necessità di assicurare una migliore articolazione tra politica dell'istruzione e della formazione professionale che persegua l'obiettivo dell'educazione permanente. Un sistema, cioè, in cui la qualificazione professionale e i corsi di aggiornamento, non siano più solo competenza dell'azienda, ma investano tutto il sistema formativo nazionale, coinvolgendo la scuola e le parti sociali. Nel documento conclusivo del forum si è raccomandato il varo di riforme che incoraggino la partecipazione tra aziende e istituti d'insegnamento e lo sviluppo di nuovi tipi di formazione vicini all'apprendistato”.



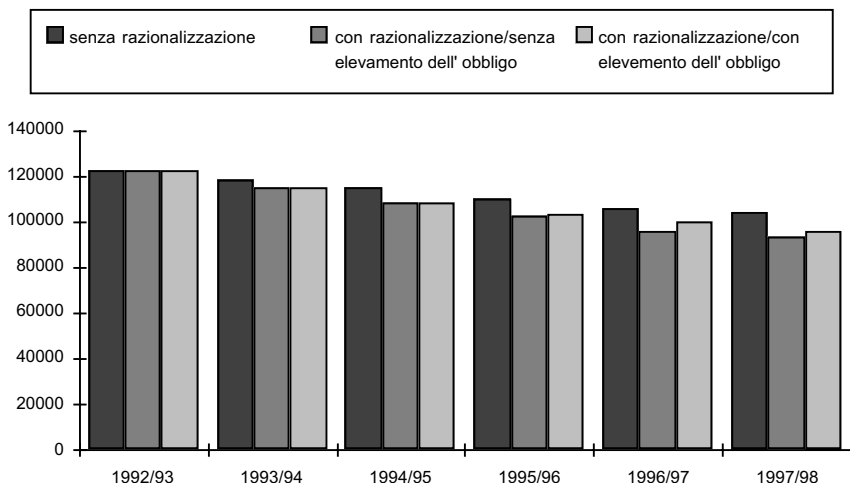
Previsioni alunni Scuola secondaria di II grado

(3) Il Ministro della pubblica istruzione, in relazione al testo unificato dei Ddl A.S. 378-684-725 e 962, aveva presentato una relazione tecnica relativamente alle necessità di docenti, in caso di innalzamento dell'obbligo scolastico, così schematizzata (da La riforma della scuola secondaria superiore, Documentazione di base n.267, XI legislatura ottobre 1993 Camera dei deputati - servizio studi).

(4) cfr. PAOLO PIRANI, *Sono cambiate la formazione e la flessibilità*, in Donna diritti e società, sett. 1994, supplementi alla rivista bimestrale "il diritto della regione n. 2/94 regione Veneto p. 82.

L'autore analizza il negativo bilancio di questo importante strumento che è stato relegato, nella sua utilizzazione, solo a fasce marginali di lavoratrici.

(5) cfr. GIANCARLO LOMBARDI, *La realtà italiana del sistema della formazione professionale e le riforme dell'istruzione generale*, in *Rivista dell'istruzione*, n. 4/93,, ed. Maggioli, Rimini, p. 527ss.



Previsioni classi Scuola secondaria di II grado

(6) cfr. ENNIO DRAGHICCHIO, *Documento di sintesi del Provveditorato di Bergamo per la preparazione della Conferenza nazionale sulla scuola*, p. 328.

(7) DARIO NICOLI, *Il formatore*, in *Quaderni Irfed*, Rassegna, n. 3/94.

(8) cfr. GIANCARLO LOMBARDI, *ivi*, p. 527.

(9) ALFREDO TAMBORLINI, *Relazione sullo stato della formazione professionale in Italia*, in *Osservatorio Isfol* n. 4, 1993, p. 16.

La formazione professionale è oggi completamente disinserita dai normali piani scolastici con una gestione indipendente dal sistema scolastico, ed una impostazione individualistica non organica ed armonica nel quadro territoriale dei piani stessi. “La difficoltà dei rapporti tra Stato e Regioni e tra le Regioni stesse, l’incapacità di una qualsiasi armonizzazione in termini di standard di qualificazione e di percorsi formativi nonché l’assenza di modelli di certificazione, sono tra gli elementi che contribuiscono oggi, a rendere, la formazione regionale professionale, un non sistema”.

(10) ENNIO DRAGHICCIO, *Documento di sintesi del Provveditorato di Bergamo per la preparazione della Conferenza Nazionale sulla scuola*, in *Annali della pubblica istruzione*, ed. Le Monnier, Roma, p. 325.

Per ovviare e risolvere efficacemente il problema della governabilità del sistema scolastico, entro cui la formazione trova indubbiamente il soggetto primario di azione, sono necessari alcuni punti programmatici chiari come:

“-la determinazione di un indirizzo di politica scolastica chiara, scandita su obiettivi calibrati nel tempo

- la costruzione di un processo continuo di verifica, valutazione e controllo del sistema nei suoi vari livelli e centri operativi”.

(11) ALFREDO TOMBORLINI, *Relazione sullo stato della formazione professionale in Italia*, in Osservatorio Isfol n. 4, 1993, p. 16“E’ evidente, quindi, come, in relazione ai progetti formativi regionali, si aprì per gli interventi sui drop-out, cioè in maniera inversamente proporzionale alle necessità, ai bisogni. Un dato drammatico emerge dall’incapacità delle regioni di gestire finanziariamente progetti e utilizzare i fondi comunitari, che spesso vengono persi, forse per disinteresse o per inettitudine. Quanto potenziale formativo e informativo, organizzativo, viene buttato via annualmente? “E’ necessario comprendere se questo dato è frutto di una incapacità produttiva della azienda-formazione del nostro paese o piuttosto se l’azienda-formazione non abbia preventivamente fatto le ricerche di mercato necessarie per comprendere la domanda e meglio organizzare la sua offerta”.

(12) con il D.P.R. 417/74 art. 66.

(13) cfr. Marcello Lucchetti, *La cartella del mio futuro per la scuola media*, allegata a *Benvenuti nella scuola media*, in *I diritti degli studenti* n. 9 settembre 1992, p. 20 ss.

(14) cfr. MARCO VITALI, *AQO Associazioni Qualità Orientamento*, in *Gestione scuola*, n.6, 1995, Tecnodid, Napoli.

INDICE DEI NOMI

(i numeri in chiaro indicano i capitoli, quelli in corsivo i paragrafi)

EVANDRO AGAZZI, 1,4;
GIORGIO ALLULLI, 1,9;
GABRIELLA ANSALDI FRESIA, 1,6;
ANTONIO AUGENTI, 2, 4;
ENRICO AUTIERI, 2,14;
RICHARD BANDLER, JOHN GRINDER, 2,11bis;
ANNA MARIA BARLACCHI, 1,8;
CECILIA BARTOLI, 1, 6; 2, 15;
D. BAILEY, KENNETH, 4, 2;
LIVIA BELLOMO, 1, 6; 1,10;
W.R. BION, 4, 6;
BOBBA, NICOLI. ORSI, 2, 2; 2, 6;
GIORGIO BOCCA, 2, 4; 2, 12;
ENNIO BRAGHICCHIO, 2,14;;2, 16; 5,5; 5,8;
GIANFRANCO BRANCHI, 1, 3; 3, 6;
GIOVANNI BIONDI E FLORA IMBERCIADORI, 1, 7; 2, 5;
EMANUELA BRIVIO, 1, 7;
GIUSTINO BROCCOLINI, 2, 10;
MASSIMO BUSCAGLIONI, 2, 2;
PIERO CARDUCCI, 1, 9;
RAPPORTO CENSIS 28°, 1994, 1, 8; 2, 5;
MOHAMED CHERKAOUI, 1, 4;
PAOLO CERI, 2,14;
VINCENZO CESAREO, 1,7;
ANNA ROSA CICALA, 1,4; 1,6; 2, 3; 2, 4;
JOHON CONDRY, 1, 4;
COMMISSIONE BROCCA, 1,6;
CONSIGLIO NAZIONALE DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE,1,2; 1,10; 2, 2;
2, 10;
NICOLA DANIELE, 3, 6;
ANNA D'ARCANGELO E CLAUDIA MONTEDORO, 2, 9;
EMANUELE DI FIORE, ANTONELLA DI LEONARDO, M.PAOLA SURACI
DI LORENZO, 2, 11;
GABRIELLA DI FRANCESCO, 2, 13;

MARIA GEMMA DE SANTIS, 1, 6; 1,9;
RENATO DI NUBILA, L.ERLICHER, C.MACCARONI, L. RIBOLZI, 2, 11;
MARIO DUPUIS, 2, 4;
FRANCO FERRARESI, 1, 10;
GIORGIO FRANCHI, 1, 7; 1, 9; 1, 10; 2, 3;
PASQUALE GAGLIARDI, 1,9,
CESARE GANDIGLIO, 2, 14;
GUIDO GIUGNI, 2, 2; 2, 3; 2, 11; 2,11bis;
JEAN LOUIS KIRSCH, 2, 4;
LIVIO LABUR, 1, 4; 2, 7;
LUCIANA LEPRI, 1, 7;
UMBERTO LO FASO,1,4;
CARLO LO GATTO, 2, 7;
GIANCARLO LOMBARDI, 1, 4; 1, 10; 2,15; 2, 16; 5, 5;
MARCELLO LUCCHETTI, 4, 7;
ITALO MANCINI, 4, 7;
ENRICA MAZZUCCHIN MARIN, 2, 2; 2, 4; 2, 8;
GAETANO MOLLO, 1, 6; 2, 2;
FRANCESCO NAPOLI, 1, 10;
DARIO NICOLI, 2, 7; 5, 5;
EUGENIO NOCE, 1, 9;
PATRIZIA PAGOTO, 1, 4; 2, 1; 2, 2; 2, 7;
FEDERICO PALOMBA,1, 5;
ALESSANDRO PAJNO, 1, 7;
MICHELE PELLEREY, 1, 7;
FULVIO PENNER ENRICO SPATARO, 2, 2;
DANIELA PICCIONE, 2, 2;
ANTONIO PIERETTI, 2, 3;
GIORDANO PIERLORENZI, 2, 1;
LORENZO PINNA, 2, 14;
PAOLO PIRANI,5, 5;
GIORGIO POGLIOTTI, 2, 3;
RAPPORTO OCSE, 2, 4;
GIANCARLO SACCHI, 2, 2;
A.M. SANDULLI, 3, 6;
LUISA SANTELLI BECCEGATO, 1,10; 2, 16;
RITA SANTELLI, 2, 14;

GUNTHER SCHMID, 2, 4;
ANGELO SEMERARO, 1,6; 1,8; 1,10;
ALFREDO TAMBORLINI, 1,2; 1,6; 1,8; 2, 7; 2, 14; 5, 7; 5, 8;
ENRICO TEZZA, 2, 2; 3, 6;
ALBERTO TRABUCCHI, 1,7;
UMBERTO VAIRETTI, 2, 11;
GIOVANNA VICARELLI, 1, 4; 2, 5;
MARIO VIGLIETTI, 2, 1; 2, 2; 2, 11bis;
SERGIO VISTARINI, 1,4;
MARCO VITALI 1, 5; 5, 12;
GIUSEPPE ZANNIELLO, 2, 11bis;
D.W. WILLICOTT, 4, 6;
MAX WEBER, 4, 3;

Sono da attribuire a Marco Vitali i capitoli I, III; sono da attribuire a Patrizia D'Ottavio il capitolo II; Il capitolo IV §1, 2, 3, a Marco Vitali e Patrizia D'Ottavio; § 4.1,4.2, 4.3 a Marco Vitali; § 4.5,4.5 a Patrizia D'Ottavio; § 5.1, 5.2, 5.3, a Patrizia D'Ottavio; §5.4, 5.5, a Marco Vitali; § 6 a Patrizia D'Ottavio; §7 lett. a), b) a Patrizia D'Ottavio e lett. c) Marco Vitali; Capitolo V; §1a Marco Vitali; §2 a Patrizia D'Ottavio; §3a Marco Vitali; §4 a Marco Vitali; §5 a Marco Vitali; §6 a Marco Vitali; §7 a Patrizia D'Ottavio; §8 a Marco Vitali; §9 a Patrizia D'Ottavio; §10 a Marco Vitali; §11 a Patrizia D'Ottavio; §12 a Patrizia D'Ottavio; §12 bis a Marco Vitali e Patrizia D'Ottavio; §12 ter a Marco Vitali e Patrizia D'Ottavio; §12 quater a Marco Vitali; §12 quinques a Patrizia D'Ottavio; §13 a Marco Vitali; §13 bis a Marco Vitali.