

Direttore responsabile: Luciano Benadusi
Autorizzazione n. 451/2010 del Tribunale di Roma

Un numero € 25,00; un numero speciale € 38,00.

L'abbonamento comprende tre numeri consecutivi: due numeri ordinari e un numero speciale.

Costo dell'abbonamento ordinario: € 75,00 per l'Italia, € 120,00 per l'estero.

Costo dell'abbonamento sostenitore: € 150,00 per l'Italia, € 200,00 per l'estero.

Costo del singolo fascicolo online: numero ordinario € 21,00; numero speciale € 31,80 (iva inclusa). I fascicoli arretrati hanno lo stesso prezzo di quelli correnti.

Gli abbonamenti e gli arretrati possono essere acquistati tramite versamento sul conto corrente n. IT 71 L 02008 05016 000 401442181 intestato a Associazione «Per Scuola Democratica» e inviando una mail a info@scuolademocratica.it specificando nell'oggetto abbonamento o numero arretrato.

www.scuolademocratica.it

© 2011 Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA
viale Filippetti, 28 – 20122 Milano
<http://www.guerini.it>
e-mail: info@guerini.it

Prima edizione: giugno 2011

Ristampa: v iv iii ii i 2011 2012 2013 2014 2015

Progetto grafico e copertina
a cura di KPR-Key

Printed in Italy

ISBN 978-88-6250-322-8

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122, e-mail segreteria@aidro.org e sito web www.aidro.org.

Le competenze a scuola: una controversia culturale

Contributi di *Anna Maria Ajello, Giorgio Israel,*
Luciano Benadusi

a cura di Assunta Viteritti

Ancora altri discorsi sulle competenze a scuola? Si è vero non ci siamo ancora stancati, anche perché il tema continua a viaggiare proficuamente e convoglia riflessioni, pratiche e discorsi, a livello nazionale ma ancor più a livello internazionale. Il tema è divenuto – e questo dibattito vuole testimoniarlo – un terreno particolarmente proficuo per rappresentare le posizioni, a volte anche contrapposte, che si vanno confrontando nel dibattito sul mutamento culturale dei modelli educativi.

Volevamo però non guardare a distanza i contrasti interpretativi, volevamo vederli da vicino, anzi da dentro: le competenze a scuola non sono un oggetto pacifico, ma sono un tema effervescente nei dibattiti scientifici e politici e una pratica ancora critica nelle applicazioni.

È proprio per questo che tutto il numero della rivista è attraversato da questo tema. Abbiamo voluto farne il filo rosso a partire dall'ampia intervista con Andreas Schleicher, capo della divisione *Indicatori e analisi* dell' OCSE e responsabile di PISA, che fornisce un contributo sul tema delle competenze da un osservatorio internazionale privilegiato, quale è appunto quello delle indagini internazionali OCSE-PISA. L'intervistato ci conferma che un concetto sempre più rafforzato ed esteso di competenze – rispetto alle tre oramai classiche indagini PISA che riguardano, come è noto, il *reading*, la matematica e le scienze – sarà alla base delle prossime indagini del 2012 e del 2015, che vedranno gli studenti cimentarsi con nuove prove sul *problem solving* e sulle dinamiche cooperative. Anche il saggio di Luisa Ribolzi propone un ampio e documentato sguardo internazionale ai dibattiti sul tema e, insieme al contributo di Pellerey, si interroga sulle critiche che vengono da alcuni rivolte al movimento delle competenze. I due saggi, pur senza ignorarne i rischi e le problematicità, ci propongono le ragioni di chi sostiene tale movimento guardando con interesse e senza pregiudizi negativi alle trasformazioni del sapere e delle sue modalità di comunicazione, di apprendimento e di sviluppo. Queste trasformazioni necessariamente richiedono di uscire da una visione statica ed irrigidita entro i confini disciplinari per andare incontro a quello che Schleicher definisce come il passaggio dal mondo del sapere inteso come *stock* accatastato da qualche parte nella mente, al mondo del sapere come flusso di conoscenze ed esperienze che entrano nel circuito inin-

terrotto della comunicazione e della collaborazione che, come lui dice, diventa la norma.

Volevamo andare più a fondo nel tema, vederlo ancor più da vicino facendo discutere protagonisti del dibattito che si pongono su posizioni contrapposte e divergenti. Abbiamo scelto per questo due studiosi: Anna Maria Ajello e Giorgio Israel. Anna Maria Ajello, psicologa culturale, ha lavorato molto, sia sul piano teorico che su quello delle ricerche empiriche, su questo tema¹ argomentando, come fa anche qui peraltro non senza soffermarsi su taluni aspetti problematici che abbisognano ancora di chiarimenti e di approfondimenti, le ragioni che militano a favore di una svolta culturale nel senso dell'approccio per competenze. L'altro partecipante al dibattito è Giorgio Israelⁱ, storico della matematica, già presidente della Commissione ministeriale per la Riforma della formazione iniziale degli insegnanti, da tempo su posizioni fortemente critiche rispetto a questo approccio, che ritiene sbagliato e pericoloso, in quanto sarebbe portatore di un (ulteriore) declino della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Il nostro direttore Luciano Benadusi, sociologo dell'educazione e anche lui già da tempo impegnato in studi e ricerche sul tema², prendendo spunto dalle risposte dei due partecipanti al dibattito svolge poi alcune riflessioni che arricchiscono il dibattito.

Abbiamo posto ai nostri interlocutori poche questioni attorno a cui potevano articolare le loro riflessioni, ci interessava di suggerire solo alcuni spunti per dare l'opportunità a ognuno di approfondire e argomentare le proprie posizioni.

In primo luogo, abbiamo chiesto se a loro avviso il mondo dei saperi e delle conoscenze – a scuola, ma anche fuori dalla scuola, nelle imprese, nella formazione professionale, nelle università e non solo in Italia – fosse o no investito da quello che alcuni hanno chiamato il «movimento delle competenze». Abbiamo chiesto come e se, a loro avviso, il tema metta in questione i saperi e le conoscenze come tradizionalmente sono stati intesi nelle nostre scuole. Ci interessava sapere se l'emergere del tema delle competenze fosse per loro espressione di una crisi dei saperi disciplinari o se le competenze, piuttosto, potessero essere un complemento e uno stimolo per ripensare il sapere disciplinare nel senso della sua capacità di mobilitare risorse cognitive, personali, sociali, motivazionali ecc.

In secondo luogo, abbiamo chiesto ai nostri interlocutori di esprimersi attorno a due posizioni tra loro contrapposte: 1) da un lato, la posizione di chi, partendo dalla tesi che l'approccio per competenze è entrato nei sistemi educativi solo dopo essere emerso nelle organizzazioni aziendali e nei sistemi professionali, ne desume la prova che esso segna la subordinazione dell'educazione alla produzione ed all'economia, arrecando un grave danno alla tradizione umanistica della nostra scuola; 2) dall'altro lato, una seconda posizione che vede nell'idea del formare per competenze il superamento della separazione fra teorie e pratiche e un orien-



ⁱ Giorgio Israel nel prossimo numero della rivista avrà l'opportunità di rispondere alle critiche che gli sono state mosse nel presente dibattito.



tamento che potrebbe invece favorire un dialogo non subalterno fra due mondi – l’educazione e il lavoro, il sapere e il fare – fino ad oggi ancora poco comunicanti, diversamente da quanto si richiede in una società della conoscenza o dell’apprendimento.

Una terza questione che abbiamo posto, che però solo la Ajello ha considerato nel suo intervento, è la relazione tra pedagogia delle competenze e funzione di riproduzione delle disuguaglianze sociali da parte dell’istruzione traendo ispirazione da uno dei classici teorici della «riproduzione», il sociologo francese Pierre Bourdieu.

Una quarta questione, spesso additata come la vera debolezza dell’approccio per competenze, è l’eterogeneità delle concettualizzazioni teoriche e delle definizioni operative del termine competenza. Abbiamo chiesto ai nostri ospiti di interrogarsi sul fatto che in Europa si assiste a una progressiva convergenza delle politiche educative nazionali attorno alle definizioni formulate dalla UE, soprattutto con le Raccomandazioni del 2006 sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente e poi sul fatto che in Italia si lavori per la certificazione delle competenze di fine obbligo. Volevamo sapere cosa i due esperti pensano del contrasto tra la persistente molteplicità delle definizioni e dei significati in tema di competenza e le esigenze, nazionali e internazionali, di istituzionalizzazione delle competenze nella costruzione dei curricula e nella valutazione degli apprendimenti. Ci interessava poi che i nostri interlocutori argomentassero un loro punto di vista sulla situazione in cui si trovano gli insegnanti, chiamati oggi a introdurre le competenze nelle pratiche di valutazione e certificazione: quali le risorse già a loro disposizione e quali quelle ancora da formare; come, e se, gli insegnanti formati finora per lo più solo sui contenuti di specifiche discipline possono formare, valutare e certificare gli allievi per competenze che sono talora di natura inter-disciplinare; quali i rischi di conformismo procedurale che entrano in gioco e quali le nuove esigenze formative che impongono un diverso ruolo degli insegnanti, che dovranno essere sempre più versatili e orchestratori, come suggerisce anche Schleicher.

Ponendo le questioni ai due studiosi siamo ben consapevoli che le competenze nel quadro delle politiche scolastiche italiane sono come intrappolate in un rischio di *overlapping* delle politiche: quelle sulla certificazione delle competenze in una scuola organizzata per grandi assi culturali, volute dal Ministro Fioroni e poi recepite dallo stesso Ministro Gelmini, rispetto a quelle della riforma Moratti e poi delle recenti Indicazioni Nazionali per i licei che, muovendosi in una prospettiva poco raccordata con le prime, rischiano oggi di relegare le competenze a mero problema procedurale di certificazione.

I due interlocutori, pur nella loro palese contrapposizione su cui ritorna il commento di Benadusi prendendo per chiarezza anch’esso posizione, forniscono stimoli utili ampliando la visione e interrogandosi in definitiva sulla scuola più desiderabile per il futuro delle nuove generazioni.

Come dirà anche Ajello, le competenze sono state applicate in modo debole e in un mondo, quello scolastico italiano, che non ha ancora avviato, sul piano istituzionale, un processo consapevole di mutamento in ambito pedagogico, ma che oggi rischia di regredire verso modelli educativi volti al passato con un vistoso spiazzamento rispetto ai cambiamenti nelle modalità della comunicazione, dell'educazione e dell'apprendimento che sono già avvenuti nella nostra come in altre società culturalmente e tecnologicamente avanzate. La galassia degli approcci per competenze ha bisogno di una pratica e di una teoria pedagogica ispirata al sapere pratico, alle conoscenze in uso, al sapere in azione, mentre si rischia che il loro ingresso nelle pratiche di certificazione sia solo un modo per dare un nome diverso alle stesse cose.

Su questo tema, e su quello più ampio dell'innovazione educativa di cui esso fa parte, la rivista continuerà a raccogliere analisi e punti di vista diversi anche nei prossimi numeri.

Note

¹ Tra i suoi lavori sul tema si ricorda per esempio Ajello, A. (2002), *La competenza*, Bologna, Il Mulino.

² Tra i suoi lavori sul tema si ricorda per esempio Benadusi, L. (2002), *Formare per competenze*, Napoli, Tecnodid.

Le competenze e il rinnovamento della didattica come prospettiva culturale nella scuola

di Anna Maria Ajello

Scuola delle conoscenze o scuola delle competenze?

Non esiste in linea di principio alcuna contrapposizione fra scuola delle conoscenze e scuola della competenza. L'attuale contrapposizione nella pratica didattica si deve a una deriva che ha assunto la prospettiva delle competenze allorché a scuola si è progressivamente scivolati verso una traduzione operativa delle diverse competenze che richiama molto da vicino la prospettiva comportamentista e le definizioni operative degli obiettivi, così come avvenne verso la fine negli anni Settanta dello scorso secolo in seguito all'introduzione della scheda di valutazione (l.517 del 1977). In altre parole, se si intende la competenza a scuola, come la messa in atto di azioni intenzionali che raggiungono risultati efficaci socialmente riconoscibili, si vedrà bene che in qualsiasi campo si impari a scuola si può richiedere agli studenti di dare prova di essere diventati competenti in un settore, ovviamente con una forte accentuazione della progressione e dell'incremento che si realizza mediante l'azione educativa e non in termini perciò di presenza/assenza di una competenza.

Benché il tema delle competenze, con i diversi risvolti nei diversi Paesi sia da considerarsi questione internazionalmente dibattuta (si veda il contributo del quaderno di TreeLLLe, seminario n.12 aprile 2010, per fare un solo esempio) in Italia tale tema è stata introdotto dapprima con riferimento al Riordino dei cicli dal Ministro Berlinguer, per estendersi ai problemi della motivazione di insegnanti e studenti, in particolare di quelli del secondo ciclo della secondaria, e al mancato raccordo con l'enorme massa di saperi prodotti dalla società contemporanea che rimanevano esclusi dalla trasmissione scolastica. Per quest'ultimo aspetto l'istituzione nel 1997 della Commissione dei Saggi rispondeva proprio all'obiettivo di una nuova proposta che integrasse i nuovi saperi da introdurre a scuola. La prospettiva delle competenze, in altri termini, si presentava come un mezzo per superare quella idealistica che ha nella nostra scuola a lungo privilegiato una dimensione di sapere astratto, non contaminato dalla pratica e sostanzialmente svalutativo delle scienze applicative cui si assegnava uno status disciplinare inferiore. Insegnare avendo la prospettiva di far diventare competenti gli studenti vuol dire



perciò promuovere il riconoscimento del senso e del significato di ciò si viene acquisendo proprio perché lo studente se ne possa servire adeguatamente; ciò non vuol dire agganciare la trasmissione educativa alle «cose che servono» anche se in alcuni interventi di politici (come per esempio persino il Presidente Obama)¹ e di esperti (Associazione TreeLLe)² si adombra anche questa accezione, ma vuol dire in sostanza che l'acquisizione sia significativa per adoperare le parole di Ausubel (del 1968)³ e che non si creino sacche di conoscenze inerti, come ha scritto Whitehead (1929)⁴ o incapsulate come più di recente le ha denominate Yrjo Engestrom (1995)⁵ che sono destinate cioè a non essere ulteriormente adoperate da chi impara. Piuttosto che indicative delle crisi dei saperi disciplinari, il tema delle competenze richiama quindi la necessità di sottolineare la dimensione di impegno complessivo di chi impara, del coinvolgimento, della chiara individuazione della strada che si sta percorrendo e della meta che si vuole raggiungere – con implicita funzione motivante – tutti aspetti che sono implicati in una prospettiva di apprendimento in senso pieno e non depotenziato alla sola trasmissione verbale – scritta o orale che sia – così come è stato da tempo messo in luce dagli studi di psicologia socioculturale e molto tempo prima, anche se in modi diversi, dalla pedagogia che si richiamava all'attivismo. Su questo tema tuttavia, si rileva una particolare discrasia fra quanto si riconosce, anche da parte dei docenti sul piano delle affermazioni – vale a dire che il coinvolgimento attivo e diretto degli studenti in compiti di cui riconoscono il senso, consente un apprendimento più ricco e non routinario – e quanto poi si rileva a tutti i livelli nelle pratiche didattiche, ancora molto ancorate a una trasmissione prevalentemente verbale. È questa materia di studio perché l'attivismo pedagogico prima e il costruttivismo poi, nelle sue diverse forme – da quello cognitivista attento all'indagare e a indurre negli individui strategie cognitive più complesse, a quello socioculturale orientato a rilevare le caratteristiche dei contesti e delle pratiche che promuovono (o ostacolano) le acquisizioni degli studenti – hanno prodotto da decenni ricerche i cui esiti mettono in luce, per esempio, quanto attività didattiche volte all'esame di problemi scientifici e sociali significativi e adeguati al livello scolastico degli studenti, producano in loro forme di elaborazione e di argomentazione più complesse (si pensi per esempio ai lavori di Siegler, Resnick, Pontecorvo, Perret-Clermont).

Il fatto poi che nelle prassi didattiche si rilevino difficoltà a tradurre quanto si sostiene a parole, induce a indagare questa discrasia come tale, le sue origini e le modalità per farvi fronte. Anche per taluni di questi aspetti ci sono esiti di ricerche già condotte da tempo, per esempio sulla funzione positiva del coinvolgimento dei docenti in attività formative, facendo loro fare esperienza diretta di un modo più ricco di apprendere che, con i necessari adeguamenti, può essere riportato in classe. Come si vede, la questione dell'imparare con una concezione non depotenziata al solo aspetto della trasmissione verbale, l'ingresso nella scuola di sape-



ri più agganciati alla realtà contemporanea (nesso non liquidabile come mero asservimento alle esigenze del mondo produttivo) sono a fondamento della prospettiva delle competenze e rappresentano una sfida per il rinnovamento della scuola nel suo complesso. Non è certo liquidando il problema come dovuto a ideologie surrettiziamente veicolate a scuola, né a una loro eccessiva influenza che si può affrontare la questione del come indurre miglioramenti nelle pratiche didattiche di una moltitudine di insegnanti.

Due sono gli ordini di problemi che si devono affrontare: uno è quello di un raccordo più diretto con gli esiti di ricerche che pur provenendo da campi disciplinari diversi, indirizzano tutte in modo complementare verso una concezione dell'apprendimento più corretta e aggiornata e la conseguente necessità di trasformazione radicale della didattica; l'altro problema è quello di realizzare un simile intervento politico rivolto a grandi numeri di insegnanti in modo efficace. Come si vede, per questo genere di tematiche, non ci sono scorciatoie e non sono utili le invettive; c'è invece molto da fare e in maniera paziente e costruttiva. Una particolare menzione infine, va fatta per le cosiddette «competenze trasversali» che sono state all'inizio presentate con riferimento al mondo del lavoro come un insieme di competenze che denotavano particolari modalità di porsi del soggetto (per esempio, «diagnosticare un problema») ma che si sono rivelate non fondate teoricamente, perché alcune di queste capacità rimandano alla competenza esperta relativa a un settore (per esempio, la diagnosi di un problema non è certo competenza trasversale) mentre altre rimandano a disposizioni e atteggiamenti (per esempio, il lavorare in gruppo) che interferiscono con altre variabili del contesto in cui si opera e come tali, di nuovo, non si possono intendere come trasversali. In altre parole, per le competenze trasversali si pongono problemi ulteriori rispetto al loro riconoscimento, promozione e se mai valutazione. Se infatti la competenza rappresenta un mix di conoscenze, abilità, atteggiamenti in azione in contesti specifici, quindi con un carattere fortemente applicativo e contestuale, è abbastanza contraddittorio intendere le competenze trasversali come comuni a diversi contesti. Tutta la letteratura sulle abilità cognitive, ormai pluridecennale, indica la loro forte contestualizzazione, vale a dire il forte legame con il contesto di esercizio e il non automatico trasferimento da un contesto all'altro. Ciò non significa che non vi siano modi di porsi, sia cognitivi che relazionali, che denotano 'gli esperti' e che appaiono generali, nel senso che rappresentano quasi loro caratteri costitutivi, ma non per questo possiamo intenderle come competenze trasversali. Questa etichetta, a ben vedere, appare come la voce «altro» quando si propone una categorizzazione che non soddisfa pienamente. Si tratta invece, di approfondire questi aspetti, per esempio ragionando sugli automatismi positivi (il contrario perciò delle routines) che caratterizzano le prestazioni degli esperti e che consentendo un minor carico cognitivo liberano le loro energie che sono all'origine di idee



e comportamenti innovativi e/o produttivi; si possono considerare poi i diversi elementi non cognitivi che favoriscono o inibiscono i comportamenti relazionalmente positivi nelle diverse condizioni di attività; si potrebbero ancora evidenziare composizione e modalità di funzionamento dei gruppi che possono influire diversamente sulla resa di un lavoro collettivo. Come si vede la «trasversalità» appare piuttosto una via breve che non aiuta a focalizzare la questione di quali siano le modalità, i contesti, le pratiche che consentono la manifestazione (e, soprattutto in sede educativa, la promozione) di quelle competenze non immediatamente riconducibili a saperi specifici o abilità che interagiscono comunque sull'esito delle prestazioni. Rimane invece il problema che era all'origine della loro proposta che è quello di promuovere abilità non cognitive (come il lavorare in gruppo) e il porsi in un atteggiamento propositivo rispetto a compiti specifici e quindi di disporsi ad affrontarli, che devono avere un preciso riscontro nella pratica educativa, se si vogliono perseguire come obiettivi e soprattutto, se si intendono fare oggetto di valutazione. Su quest'ultimo punto, quello della valutazione delle competenze, come problema generale e non riferito solo ad alcune di loro, si tratta di muovere dal riconoscimento del mix che ciascuna competenza rappresenta di saperi disciplinari, abilità, atteggiamenti. Ciò vuol dire che si deve usare una strumentazione docimologica articolata, fatta non solo di test di profitto, ma anche di prove diverse che mirino a cogliere quella complessità. Non a caso si allude a questo aspetto nei Programmi di Accertamento delle Competenze (CAPS) che sono da circa un decennio in uso in altri paesi (come per esempio in Germania), a partire dal riconoscimento della specificità di questo tipo di misure cosiddette «edumetriche»⁶. Anche in questo caso, piuttosto che liquidare la questione della valutazione delle competenze come fittizia ed evitare l'intera problematica che sul piano docimologico si propone, si tratta di prendere atto degli esiti di ricerche già condotte e di impiegare energie (e risorse) anche in Italia per studi e ricerche che consentano di affrontarla adeguatamente.

Le competenze per la scuola o per il lavoro: un falso problema

La questione delle competenze, come modalità di superare la divaricazione fra mondo della scuola e mondo del lavoro, è tema che in forme diverse rimanda a questioni già affrontate, se non vogliamo risalire a prospettive filosofiche, da autori classici della pedagogia e della psicologia. Penso al Dewey di *Democrazia e educazione*, ma anche a Vygotskij che nel dibattere il tema della «disciplina formale» sottolinea il valore attribuito alla matematica e al latino come «discipline che formavano la mente» e che consentivano a chi le imparava l'acquisizione delle abilità cognitive generali utili anche in altri contesti. Si delinea qui, sotto una diversa prospettiva, il problema del *transfer* in ambito educativo, proble-



ma che invece in anni più recenti ha ricevuto una specifica attenzione di studi e ricerche – in genere da autori nord-europei – che ne hanno messo in luce la complessità e le diverse prospettive attraverso cui possono essere inquadrati i differenti problemi che vi sono sottesi. Come si può intuire, infatti, la concezione che indica alcune discipline ‘più formative’ di altre – nel senso che consentono lo sviluppo di abilità generali applicabili in contesti diversi – e l’idea di un trasferimento di specifiche nozioni/abilità da un contesto all’altro, si pongono in un’ideale linea di continuità; la quale in buona sostanza è all’origine del fondamento stesso della trasmissione educativa che seleziona certi aspetti della cultura (e non altri) che ritiene per chi impara più generativi. L’attuale differenza rispetto a quella linea di ragionamento sta proprio nel fatto che i modi in cui avviene il *transfer* di apprendimento è oggetto di specifiche ricerche che ne stanno da tempo mettendo in luce le articolate caratteristiche, i limiti e le possibilità. Ritengo tuttavia, che il rapporto «dentro-fuori» che in questo ambito si propone fra mondo della scuola e mondo esterno, sia da riconoscere per i diversi livelli in cui si pone e per le specificità che questo comporta. Per la secondaria di secondo grado in Italia vi sono alcune esperienze – per esempio il Liceo Ariosto di Ferrara (Marchetti, 2000)⁷ – del tutto positive di relazioni fra mondo del lavoro e scuola che implicano un reciproco apprendimento e sono indicative proprio della complessità, ma anche della positività di queste relazioni. Nei livelli della scuola primaria e secondaria di primo grado invece, i rapporti con l’esterno rivestono un particolare interesse perché inducono un senso di appartenenza e di radicamento che la conoscenza di aspetti particolari del proprio territorio e il collegamento con chi in esso vi opera comporta; ciò mostra inoltre manifestazioni concrete di competenza e modalità di intervento che sono molto importanti anche per la conoscenza di sé e per i compiti evolutivi in cui gli allievi di queste età sono impegnati.

Le competenze e le questioni delle diseguaglianze sociali in campo educativo

La scuola, è banale ricordarlo, è sempre un rispecchiamento della realtà culturale nel quale s’inserisce, ma in Italia, anche questo lo sappiamo ormai da tempo, ha cessato di funzionare come ascensore sociale per le persone, perché consolida piuttosto la condizione di origine dei suoi allievi; il collegamento con la realtà economica inoltre, rimanda alla stessa origine dell’istituzione scuola. Non è certo il movimento delle competenze che creerà, se si radicasse davvero nelle pratiche didattiche, un’ulteriore dipendenza della scuola dal sistema economico; si tratta, a mio avviso, di distinguere due piani, quello generale in cui il sistema scolastico appare funzionale alla struttura sociale e produttiva e quello specifico in cui nelle modalità di realizzazione didattica si possano innescare e

promuovere processi di crescita delle persone tali da fungere per loro da strumento di mobilità sociale.



Eterogeneità delle concettualizzazioni delle competenze? Un problema mal posto

La questione della eterogeneità delle concettualizzazioni teoriche delle competenze è per me un problema mal posto e si collega alla polisemia delle parole nelle scienze sociali. Il concetto di competenza nelle scienze organizzative si connette alla necessità di superare quello di *skill* legato alla tradizione fordista, a favore di una visione più complessa dell'agire intenzionale nei contesti di lavoro. Dalla «mansione» al «ruolo» alla «professione» si è progressivamente focalizzata la funzione della conoscenza applicata ai contesti di lavoro, mettendone in luce tanto la valenza come motore di innovazione, quanto la flessibilità, la continua adattabilità a situazioni mutevoli. Accanto a questi aspetti individuabili con evidenza, se ne sono inferiti altri connessi agli atteggiamenti, alle attitudini, alle relazioni; oltre a ciò si sono, infine, riconosciuti ancora altri aspetti connessi ai saperi taciti che accompagnano le prestazioni nei diversi contesti: tutto ciò ha reso ben più complesse le stesse definizioni della competenza che vanno appunto inserite nel quadro teorico di riferimento.

Nell'ambito educativo poi, una notevole influenza hanno avuto le competenze chiave segnalate nell'allegato delle Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio (18 dicembre 2006) che dovevano rappresentare l'offerta formativa in una prospettiva di educazione permanente per tutti da parte degli Stati membri. Essendo indicazioni di politica generale, non si può chiedere a queste competenze chiave una omogeneità teorica e infatti fra quelle competenze sono presenti alcune che hanno diverse origini (per esempio, «il senso di iniziativa e di imprenditorialità» è cosa ben diversa dal «comunicare in una lingua straniera» o dalle «competenze sociali e civiche»). Un'ulteriore influenza è rilevabile dagli esiti della ricerca OCSE-PISA che indaga competenze dei quindicenni, a prescindere dai curricula a cui sono stati esposti a scuola, individuano nelle modalità di rilevazione aree di conoscenze con un forte carattere applicativo, denotando così al tempo stesso le competenze. Già soltanto facendo riferimento a questi tre aspetti – prospettive organizzative, Raccomandazioni Europee del 2006 e indagine OCSE-PISA – si possono rilevare le diverse accezioni e le ragioni dei diversi significati. Tratto comune a questi differenti modi di intendere la competenza resta l'implicito riferimento a un soggetto attivamente coinvolto che padroneggia e che dà prova di servirsi adeguatamente della sua competenza nel fronteggiare i diversi compiti che gli vengono proposti.



La certificazione delle competenze: i rischi del conformismo

Venendo ora alla questione della certificazione delle competenze che si dovrebbe realizzare nel biennio della scuola secondaria di secondo grado, vorrei in primo luogo segnalare il modo non accorto con cui si è introdotto prima il termine competenza e ora quello di certificazione nella scuola, per cui il rischio non solo è quello di accrescere la confusione, ma addirittura di indurre un comportamento conformistico e di rendere di fatto competenze e certificazione armi spuntate rispetto all'auspicato rinnovamento della scuola. È forse necessario ricordare l'introduzione del portfolio come esempio maldestro di introduzione dell'innovazione per cui attualmente non si può più sostenere la validità di quello strumento, largamente utilizzato in altri paesi, avendo generato un diffuso atteggiamento di rifiuto da parte dei docenti? Per la certificazione analogamente, si è saltato a piè pari il problema della differenza fra valutare competenze e certificarle, come se non ci fossero ormai studi decennali che, nella letteratura anglosassone in particolare, abbiano affrontato specificamente questa questione e offerto proposte in tale direzione. Dovremmo stupirci se l'esito indotto potrebbe essere quello di un conformistico adempimento da parte dei docenti con ulteriore compilazione di moduli?

In secondo luogo c'è un'altra questione di principio che va rilevata perché il cambiamento di prospettiva fra valutazione e certificazione implica un tema che sta al fondo di entrambe le attività. Si tratta di cogliere l'aspetto distintivo della certificazione rispetto alla valutazione perché nella prima c'è un'assunzione di responsabilità collettiva, che vuol dire perciò intersoggettività condivisa e riferimento rispetto a standard comuni. In altre parole, certificare significa assumere responsabilità rispetto all'esito della valutazione che non è più un fatto che riguarda solo l'alunno, o al più la sua famiglia, ma è dichiarazione di persone professionalmente responsabili rispetto alla comunità. Certificare competenze, infatti, significa che la persona ha acquisito una capacità di intervento efficace in un tipo di compiti che è stabile e non soggetta al rapido declino della memoria. In altri termini, mentre nella valutazione di apprendimenti possiamo attestare risultati che possono non avere riscontro qualche mese dopo, nel caso delle competenze ciò non può accadere. Si tratta perciò come insegnanti di condividere e negoziare il tipo di competenze che si possono far acquisire agli studenti, perché è chiaro che alcune di esse non sono perseguibili nell'ambito di un insegnamento esclusivamente disciplinare. A questo punto inoltre c'è da capire in che misura gli insegnanti siano stati coinvolti in un simile processo riflessivo che non può essere il prodotto di un intervento formativo (quanti corsi sulle competenze sono stati loro proposti...), ma dovrebbe essere innescato dal confronto fra esperienze, dallo scambio di pratiche riconosciute come efficaci, insomma da un processo di contaminazione che non può prescindere dal livello delle scuole e dalle loro reali possibilità di avviare i cambiamenti



attesi. Temo invece che la questione delle certificazioni si riduca invece, a un'ulteriore compilazione di documenti, se non può contare, come mi pare sia oggi, su una consolidata riflessione su questi aspetti. Passando infine, alla discrasia che si segnala fra valutazione degli apprendimenti collegati al curriculum e certificazione delle competenze il rischio è assolutamente reale e credo inevitabile. Il problema non è quello di una fase iniziale che procede avanzando lentamente e con qualche difficoltà, ma è quello piuttosto di un adeguamento camaleontico alla richiesta ministeriale che vanificherà il potenziale innovativo di queste nuove pratiche.

In conclusione ritengo che per molte ragioni la scuola dovrà procedere verso la formazione per competenze essendo questo un fenomeno internazionale che si fonda sull'esigenza di preparare persone autenticamente motivate a imparare e ad accrescere la loro formazione; il fatto che la scuola italiana riesca a porsi in questa prospettiva non può essere esclusivamente fondato sul suo funzionamento interno e sulla 'buona volontà' degli insegnanti.

Note

¹ Si veda Nussbaum, M. (2010), *Non per profitto*, Bologna, Il Mulino.

² Associazione TreeLLLe (2010), *La scuola dell'obbligo tra conoscenze e competenze*, Seminario n. 12, Aprile 2010.

³ Ausubel, D. (1968), *Educazione e processi cognitivi*, Milano, Franco Angeli.

⁴ Whitehead, A.N.(1929), *The Aims of Education and Other, Essays* London, Macmillan.

⁵ Engestrom, Y. (1995), «Non scholae sed vitae discimus in C. Pontecorvo», A.M. Ajello e C. Zucchermaglio (a cura di) *I contesti sociali della conoscenza*, Milano, LED Zanichelli.

⁶ Per misure edumetriche s'intende quell'insieme di prove – quali il *portfolio*, il *self-assessment*, l'*assessment* fra pari, il *co-assessment* – che caratterizzano la cultura dell'*assessment* rispetto a quella tradizionale del *testing*. Lo spostamento di interesse verso questo tipo di strumenti si fonda sul considerare come obiettivo fondamentale dell'istruzione non più soltanto quello di acquisire conoscenze, ma anche quello di promuovere abilità di *problem solving*, competenze e modalità di intervento in contesti di vita quotidiana, mediante esperienze di apprendimento autentiche. Si parla di cultura dell'*assessment* e di misure edumetriche anche con riferimento alle questioni di validità e di affidabilità che sono più tipiche della cultura del *testing*. Di misure edumetriche si parla in Derrick, S. e Dochy, F. (2001), «New lines in edumetrics: new forms of assessment lead to new assessment criteria», in *Studies in Educational Evaluation* 27, 307-329.

⁷ Marchetti, L. (2000) *Lo stage Don't Worry!* Roma, MIUR.

Le fallacie dell'approccio per competenze nella scuola

di Giorgio Israel

Le ragioni principali che vengono addotte per sostenere l'esigenza di una formazione scolastica «per competenze» sono due:

- 1) la necessità di mettere in relazione le conoscenze con il loro uso pratico già nel processo di apprendimento e poi nella vita sociale e professionale e di non isolarle a un livello teorico scisso da quello sperimentale;
- 2) la possibilità di misurare mediante le competenze il «valore aggiunto» ottenuto a scuola, in quanto esse sarebbero misurabili a differenza delle conoscenze.

In realtà, la prima motivazione è banale, perché l'esigenza di non scindere la teoria dalla pratica non è una scoperta della pedagogia moderna ma semplicemente la caratteristica di qualsiasi buon insegnamento, da Socrate in poi. Soltanto chi non conosca la storia della cultura scientifica e del suo insegnamento può credere che qualcuno possa mai aver seriamente pensato che si possa apprendere la matematica senza fare esercizi e applicazioni o che la fisica possa ridursi all'apprendimento astratto di leggi teoriche.

Mi è occorso più volte, in dibattiti e conferenze, di leggere alcuni brani per descrivere la didattica per competenze, suscitando un entusiastico consenso da parte dei sostenitori di tale didattica, seguito dall'imbarazzo nell'apprendere che quei brani erano tratti dal Regio Decreto del 1913 istitutivo dei Ginnasi-Licei Moderni. È un peccato veniale introdurre una nuova terminologia per richiamare l'esigenza di insegnare bene. Tuttavia, l'introduzione di definizioni superflue e violare il principio del rasoio di Occam non è mai un fatto positivo. Ma in realtà, anche l'esigenza 2) è inconsistente, in quanto – come vedremo – la pretesa di misurare le competenze è destituita di qualsiasi serio fondamento. Ciò non vuol dire che la tematica della didattica per competenze sia priva di motivazioni, che però sono di altra natura. Da un lato, essa mira a conformarsi alle raccomandazioni del Parlamento Europeo circa le competenze chiave per l'apprendimento permanente, che hanno come obiettivo la standardizzazione dei sistemi scolastici europei. D'altro lato, è espressione di un'ideologia costruttivista che da tempo si è fatta largo nel campo dell'istruzione e delle teorie pedagogiche.

Si ammette generalmente che esista un collegamento tra la teoria delle competenze in ambito aziendale e quella che è entrata nei sistemi educativi, ma si tende a minimizzare tale collegamento. Al contrario, la teoria delle competenze si è sviluppata nel primo ambito quando nessuno aveva mai pensato di implementarla nel secondo. Una ricostruzione storica accurata di questi processi – che non è qui possibile – potrebbe mostrarlo in modo rigoroso.

Mi limiterò a ricordare che, dopo alcune prove nel settore militare durante la Seconda guerra mondiale, il concetto di competenza fu introdotto nell'ambito aziendale dallo psicologo statunitense David McClelland. Dopo una prima elaborazione teorica, McClelland implementò il modello delle competenze nelle organizzazioni aziendali attraverso la ditta McBer&co da lui fondata nel 1963. I *McClelland-McBer competency models* miravano a replicare i discreti risultati ottenuti in ambito militare. Tuttavia, mentre una qualche «misurazione» delle capacità di un pilota di aviazione poteva essere fatta in modo accettabile, con parametri come il numero di bersagli colpiti rispetto agli obiettivi prefissati, la misurazione della «motivazione» del dipendente d'azienda e la sua propensione al successo, attraverso il TAT (*Thematic Apperception Test*) si rivelò subito molto problematica e ancor più la gestione del colloquio di valutazione. Furono così fatti numerosi tentativi di correzione – in particolare quando la McBer venne acquistata dalla Hay – attraverso lo sviluppo della *Theory of Needs*.

Tutti i tentativi sviluppati fino a oggi per rendere «oggettivi» gli avanzamenti di carriere e i bonus relativi alle prestazioni dei dipendenti, nell'ambito del connubio tra la teoria delle competenze di McClelland e il *Performance Management System*, si sono rilevati insoddisfacenti. La definizione della tipologia delle competenze si è rivelata estremamente problematica: anche nel caso di importanti grandi aziende si constata che la tipologia di competenze di un dirigente è quasi uguale a quella di un dipendente del più basso livello. La speranza di introdurre criteri oggettivi, e quindi di misurare le competenze, si è scontrata con il fatto che le interpretazioni del modello hanno spesso caratteristiche locali, se non personali, e quindi altamente arbitrarie. Inoltre, la necessità di semplificare entro una tipologia schematica situazioni di alta complessità conduce a formulazioni fatte a tavolino e aventi esili relazioni con la realtà. Nonostante queste difficoltà – che fanno dire a molti specialisti del settore che la teoria delle competenze in ambito aziendale fa acqua da tutte le parti – essa è stata brutalmente importata in ambito scolastico. Il caso più plateale è quello del modello di insegnamento «efficace» introdotto in Inghilterra nel 2000 e commissionato direttamente alla Hay-McBer. Il modello è strutturato in 16 caratteristiche organizzate in cinque gruppi, riflette in pieno le tecniche e l'ideologia della HayMcBer ed è evidente quanto si basi su definizioni vaghe, generiche e arbitrarie:



- Professionalismo: Rispetto degli altri – Capacità di proporre sfide e sostenerle – Fiducia in sé – Capacità di ispirare fiducia.
- Capacità intellettuali: Pensiero analitico – Pensiero concettuale.
- Capacità di programmare e creare aspettative: Capacità di guidare il miglioramento – Spirito d’iniziativa – Capacità di ricercare le informazioni necessarie.
- Capacità di guida: Capacità di gestire gli alunni – Passione nel predisporre l’apprendimento – Flessibilità – Capacità di responsabilizzare gli altri.
- Capacità di entrare in relazione con gli altri: Comprensione degli altri – Capacità di persuadere e influenzare – Capacità di lavorare in squadra.

Chiunque abbia una nozione anche vaga del concetto di misurazione si rende conto che nessuna di queste competenze è misurabile. Una grandezza per essere misurabile deve ammettere un’unità di misura definibile in termini oggettivi e indipendente dall’introduzione di variabili ausiliarie. Ciò non esclude che una «qualità» possa essere suscettibile di valutazioni quantitative, le quali tuttavia non sono misure ma semplici stime. Ciò è possibile a condizione di essere consapevoli che una siffatta trattazione quantitativa non soltanto non è una misurazione esatta, ma è intrisa di fattori soggettivi. Nella fattispecie essi sono rappresentati dai test che sono lo strumento principe di queste valutazioni quantitative. I test sono preparati da persone che hanno opinioni soggettive – spesso assai opinabili e divergenti tra loro – sui criteri di valutazione delle competenze. Pertanto, credere che il test rappresenti una forma di valutazione oggettiva è un modo inelegante di nascondere la ‘spazzatura’ della soggettività sotto il tappeto. Come hanno osservato in un recente documento congiunto (*Citation Statistics*, reperibile in rete) la International Mathematical Union, l’International Council of Industrial and Applied Mathematics e l’Institute of Mathematical Statistics, se si sostituiscono le qualità con i numeri si ottiene banalmente qualcosa di misurabile, ma la sostituzione è del tutto arbitraria. L’uso dei test può dare risultati migliori delle valutazioni individuali dirette solo se i test riguardano capacità semplici e definibili in termini molto elementari e se si utilizza un unico sistema. Pertanto il ricorso ai test è utile al livello della valutazione di «competenze» minime pur restando intriso di elementi soggettivi.

È quel che ammettono gli studiosi liberi da pregiudizi ideologici. Essi ricordano che non esiste un’unica definizione accettata di competenza: e già questo dice molto sulla fragilità della costruzione. Sono state costituite commissioni mondiali per studiare la definizione di competenza, senza successo: sono state proposte definizioni diverse a centinaia. La conclusione cui si è giunti è che, se si adottano definizioni deboli, ovvero relative a capacità elementari, qualcosa può essere stimato (si pensi ai test d’ingresso nelle università o ai test scolastici in cui si valutano capacità di base di ortografia, grammatica e calcolo). Se invece si considerano

fattori affettivi e motivazionali (come nel modello precedente) nessuna stima quantitativa è possibile. Questa ammissione, condivisa da chi si è occupato in modo serio della questione, non impedisce che vi sia chi si ostina a parlare di misurabilità delle competenze, addirittura di «competenze della vita».

Il vero punto di forza della didattica delle competenze sta nell'esigenza di determinare modalità di valutazione delle capacità lavorative delle persone che valgano per tutta l'area europea. Allo scopo le culture nazionali rappresentano un intralcio. Le competenze chiave enunciate dal Parlamento Europeo corrispondono a quella esigenza e inevitabilmente indirizzano verso un approccio anticulturale in cui non c'è posto per la letteratura, la storia o la filosofia e neppure per una scienza concettuale, mentre tutto lo spazio è riservato a capacità meramente tecnico-operative. Questo andazzo, oltretutto gestito da una burocrazia priva di basi culturali, dovrebbe preoccupare in quanto può provocare un grave declino dei sistemi dell'istruzione.

Chi ha a cuore il futuro di questi sistemi dovrebbe battersi per ricomporre rapidamente l'artificiosa dicotomia tra conoscenze e competenze e difendere una visione della formazione che non si pieghi a esigenze esclusivamente tecnocratiche e di mercato del lavoro, senza nulla togliere a queste esigenze.

Spesso ci si chiede se la didattica delle competenze sia «di destra» o «di sinistra». È indubbio che fino a tempi recenti le visioni ispirate a un approccio tecnocratico erano duramente avversate dalla cultura progressista. Questo veniva fatto in nome di una tradizione che aveva come massimo rappresentante Antonio Gramsci e la sua nota visione della scuola, dello studio come sacrificio e acquisizione di capacità di lavoro e di concentrazione, del ruolo del latino nella formazione mentale e culturale, e così via. A un certo momento, questo riferimento è stato abbandonato di colpo a favore di un costruttivismo pedagogico di origine anglossassone, nonché di altre teorie, come quelle di Piaget o, più di recente, di Edgar Morin. Appaiono ormai estranei alla sinistra i riferimenti di un pedagogista comunista, pur così aperto all'innovazione come Lucio Lombardo Radice: egli difendeva polemicamente l'esigenza del rigore nello studio contro ogni visione ludica della scuola e l'esigenza della concentrazione personale contro le sperimentazioni empiriche «di gruppo». Oggi, il crollo di capacità di lettura e concentrazione dei nostri ragazzi dà clamorosamente ragione a tali ammonimenti. Per quanto il costruttivismo post-moderno e un'antica tradizione di costruttivismo sociale possano trovare punti di contatto e consonanze, è singolare la leggerezza con cui quelle posizioni sono state gettate alle ortiche in favore dell'adesione acritica a visioni aziendaliste ispirate alla totale subordinazione della formazione culturale a esigenze di carattere produttivo; in parole povere, che concepiscono la scuola come un luogo di formazione di addetti per le aziende, e non di cittadini che sulla cultura fondano la loro libertà.



Un altro fenomeno che viene troppo spesso accettato con acritica leggerezza è la formazione di un ceto di «esperti scolastici», singolari figure di persone la cui unica «competenza» è l'organizzazione scolastica, indipendentemente dalla loro competenza specifica in una qualsiasi tematica dell'insegnamento e persino dall'assenza di qualsiasi esperienza di insegnamento. La tematica che abbiamo riassunto sotto la voce «organizzazione scolastica» comprende temi che hanno a che fare con le modalità dell'insegnamento (strutturazione in classi o in *open space*, introduzione delle tecnologie nelle scuole, orari, tematiche della disabilità e dei disturbi di apprendimento ecc.) e, in particolare, con quelle della valutazione, sia degli alunni che degli insegnanti e degli istituti scolastici. Va notato, al riguardo, che l'idea che si possa intervenire sulle questioni dell'istruzione in modo completamente astratto e avulso dalle questioni di contenuto dell'insegnamento, è semplicemente aberrante e costituisce una delle cause principali del degrado dell'istruzione, sempre più consegnata al prepotere di personaggi che impongono metodologie derivanti da presupposti ideologici e che si traducono in una miriade di adempimenti burocratici o di verifiche puramente formali. Senza contare che gli «esperti scolastici» sono considerati, non si sa perché, come al di sopra di qualsiasi valutazione, come se fossero depositari di una metascienza sottratta a qualsiasi verifica. Tra i molti assiomi ideologici che questo ceto diffonde, e che impone come una verità di fede, sta quello di cui abbiamo già parlato in tema di competenze e che si può riassumere nello slogan generale della misurabilità delle qualità. Trattasi di un esempio caratteristico, in quanto chiunque abbia una sufficiente preparazione scientifica sa perfettamente che un conto è una stima e altro conto una misurazione e che la possibilità di misurare implica una serie di presupposti che soli permettono di parlare di «oggettività». Quando, invece, ci si trova di fronte a entità da misurare la cui definizione precisa è impossibile, neppure in termini operativi, e che si sfaccettano in una serie di aspetti ognuno dei quali è difficilmente afferrabile, e oltretutto sono soggetti a variabilità sociale e storica, parlare di misurazione è una sciocchezza così plateale che può permettersela soltanto chi goda di totale impunità sul terreno della valutazione.

È davvero sorprendente la schizofrenia con cui molti soggetti che si occupano di scuola da un lato lamentano una progressiva distruzione della cultura – che indubbiamente si sta verificando – e, dall'altro, non si oppongono o addirittura alimentano uno dei fattori principali di tale distruzione: la dittatura degli «esperti».

L'approccio delle competenze: una critica della critica

S/D)))

Una riflessione di *Luciano Benadusi*

Il dibattito tra Ajello e Israel ha visto confrontarsi sulle nostre pagine due posizioni sul tema dell'introduzione dell'approccio per competenze nella scuola italiana. La prima è una posizione di cauta ma convinta adesione, anche se critica sulle modalità con le quali si va oggi avviando nella secondaria superiore la procedura della certificazione. A tale posizione, che è poi quella condivisa dalla direzione della rivista, si è contrapposta, come avevamo previsto e voluto al fine di offrire una rappresentazione più chiara possibile del dissenso esistente in materia, la seconda, espressa con accenti così veementemente critici da sfociare talora nell'invettiva.

È buona regola per chi, pur abbracciando senza ambiguità un determinato punto di vista, intenda sottrarsi alle zuffe ideologiche che tanto spesso hanno punteggiato la politica scolastica italiana, cercare di capire, prima di criticare il punto di vista opposto, se qualche ragione non possa essergli riconosciuta. Nel caso in questione ritengo che qualche ragione sia riconoscibile ma riguardi non già l'approccio delle competenze o altri a esso apparentati – come il costruttivismo pedagogico – bensì solo alcune loro derive, realmente verificatesi ovvero soltanto potenziali.

Le competenze: polisemia dei significati

Una critica rivolta da molti – per esempio, da un recente saggio di Crahay¹ – si appunta sulla polisemia del termine competenza e sull'eterogeneità delle concezioni pedagogiche che ne fanno uso. Che coesistano svariate definizioni di «competenza» può però derivare non da una sua intrinseca fragilità ma dal fatto che è una idea non ancora consolidata. La polisemia rappresenta – è vero – un rischio per chi si disponga ad applicare il concetto senza esserne consapevole e senza cercare di mettere ordine fra i suoi diversi e in parte ancora confusi significati, ma costituisce una trappola anche per chi ne fa la critica opponendole stravaganti misture di obiezioni, spesso fra loro del tutto contraddittorie. Come lo sono quelle secondo cui l'approccio, per effetto del suo costruttivismo spontaneistico «progressista», sarebbe foriero di degrado nella serietà degli studi e contemporaneamente si farebbe portatore di una pretesa os-



sessiva, velleitaria e pericolosa di «misurazione». Il comportamentismo sotteso a eccessi di standardizzazione e quantificazione in educazione nulla ha infatti a vedere con i tratti spontaneistici ravvisabili talora nelle pratiche didattiche che un tempo si richiamavano all'attivismo e oggi si richiamano piuttosto al costruttivismo. Allo stesso modo raffigurare l'approccio delle competenze come una pedagogia di stampo espressivo e ludico, per rispolverare e rivolgergli contro le critiche gramsciane alle pedagogie dello 'sgomitamento', mal si accorda con il rimprovero di abbracciare della scuola una visione strumentale rispetto al lavoro e di farsi veicolo di un progetto educativo di tipo tecnocratico.

Intanto, che l'approccio delle competenze appartenga al filone costruttivista e si ponga in continuità ideale con l'attivismo è asserzione vera, ma solo fino a un certo punto. In talune sue versioni, infatti, esso, come riconosce la Ajello, richiama da vicino la preesistente «pedagogia degli obiettivi» assumendo connotati che rimandano al comportamentismo piuttosto che al costruttivismo. Per Israel, poi, i principali motivi adottati dai sostenitori per preferire le competenze alle conoscenze sarebbero due: «la necessità di mettere in relazione le conoscenze con il loro uso pratic» e la loro maggiore misurabilità. Su entrambi punta la sua confutazione.

Del primo motivo contesta la novità e rimarca quindi la sostanziale inutilità. Ora è pur vero che i libri di testo in matematica, per la verità assai più di quanto non lo siano quelli relativi ad altre discipline, sono pieni di esercizi, ma saper fare degli esercizi non significa ancora saper fare *problem-solving* nel significato che al termine si attribuisce nell'odierno approccio per competenze e che rinvia alla capacità di risolvere problemi in svariati contesti, anche 'reali' (cioè extra-scolastici) e inediti, a volte caratterizzati dalla necessità di combinare più saperi disciplinari. Oggi, a quanto mi riferiscono colleghi universitari di matematica e non faccio fatica a crederlo pensando a ciò che accade in altre discipline di cui ho diretta esperienza, già il porre un «esercizio» tradizionale al di fuori del capitolo dove sono spiegate le relative regole e teoremi crea difficoltà a chi apprende in modo nozionistico, sicché una prima «competenza» da valutare è proprio la capacità di individuare quale sia lo strumento adatto per affrontare un esercizio senza sapere a quale capitolo si riferisca.

Misurare, stimare, ponderare: con le competenze si può

Quanto alla maggiore misurabilità delle competenze rispetto alle conoscenze, se qualcuno ha sostenuto ciò – mi piacerebbe apprendere chi ma di certo non si tratta di una tesi diffusa fra gli studiosi seri di questi problemi – anche a mio avviso egli sarebbe caduto in errore. Le grandi indagini internazionali, per esempio PISA, contengono sia quesiti relativi alle conoscenze che quesiti relativi alle competenze o alle abilità. Non è

ciò a fare la differenza nella configurazione e ponderazione dei quesiti, ma è il livello di complessità dei processi cognitivi interessati.

Quanto poi alle valutazioni che gli insegnanti italiani si accingono a fare per certificare le competenze al termine dell'istruzione obbligatoria, sulla base di una lista ricavata con qualche modifica dalle «competenze-chiave» europee, abbiamo anche qui a che fare con «conoscenze, abilità e competenze» e la scala adottata è a quattro livelli (incluso il non possesso), quindi meno pretenziosa di quella in decimali utilizzata per i voti tradizionali. In altri paesi si sono scelte scale ancora meno pretenziose, per esempio in Francia solo a due livelli. Non vedo dunque quale particolare ossessione misuratoria sia legata alle competenze piuttosto che alle conoscenze.

L'obiezione principale di Israel sul punto riguarda il *testing* e la questione della misurabilità delle competenze, e – io aggiungo (perché no?) – delle conoscenze. A suo parere, «una grandezza per essere misurabile deve ammettere un'unità di misura definibile in termini oggettivi e indipendente dall'introduzione di variabili ausiliarie». In assenza di tali condizioni non di misurazione si deve parlare bensì al massimo di «stima quantitativa». Sul significato più forte o più lasco da dare al termine misurazione vi è discussione sia fra i matematici che, ancor più, fra gli statistici. per esempio, nell'editoriale del numero del 2009 di *Mathesis*, la rivista della Società Italiana di Matematica e Fisica, a proposito delle nuove Indicazioni Nazionali per i licei compare senza riserve la famigerata «misurabilità». Vi si legge infatti:

«le Indicazioni, dunque, costituiranno l'insieme delle mete che gli esperti avranno selezionato e posto a traguardo dell'azione didattica che tutte le scuole del territorio nazionale dovranno svolgere. Un'azione, quella dei docenti e delle scuole, tesa non solo a raggiungere il traguardo ma a tradurlo in un risultato, accertabile e misurabile»².

Sulla questione, tuttavia, non mi ritengo in grado di interloquire. Posso anche arrivare a comprendere le ragioni di chi, come Israel, reputa più utile, per evitare confusioni, utilizzare la locuzione «stima quantitativa» piuttosto che «misurazione» ogniqualvolta si abbia a che fare con variabili non rigorosamente metriche, come è nel caso del *testing*. Mi è del tutto chiaro che in tali operazioni le «misure», malgrado tutti gli sforzi di standardizzazione, trattengono in se sempre un certo grado di soggettività e non vanno – come fanno spesso gli incompetenti – assolutizzate né reificate. Posso anche accettare che un'interrogazione o un esame ben fatto sia migliore di un test, come se ne vedono diversi, mal fatto o male interpretato. Tuttavia, delle «stime quantitative» effettuate mediante test seriamente costruiti, per quanto le si voglia immaginare intrise di elementi soggettivi, si distinguono per un grado di attendibilità e di condivisibilità sicuramente maggiore rispetto a quello di una chiacchiera da bar, di una sparata ideologica e pure – ed è ciò che qui più ci interessa – di quel voto



in decimali su cui si è sempre (o quasi) basata, e tuttora si basa, la valutazione scolastica. Chi conosce la letteratura sul tema sa quante analisi sono state fatte su elaborati scritti valutati secondo spettri larghissimi (da giudizi iperfavorevoli a insufficienze) da insegnanti diversi, per non dire dell'influenza sull'andamento di un'interrogazione di circostanze casuali, quali una lite dell'insegnante, la mattina prima di uscire di casa, con il suo coniuge. Le procedure di testing, quando seriamente progettate, come è nel caso delle grandi indagini internazionali condotte dall'OCSE e dallo IEA, ammettono una variabilità delle valutazioni decisamente più contenuta. per esempio, nel caso di PISA sono elaborati dall'OCSE criteri di correzione molto precisi sulla base dei quali lavorano nei diversi paesi numerose giurie di valutatori, sempre sotto la stretta sorveglianza del centro che a questo scopo si avvale di dispositivi di correzione multipla e interviene per dirimere i casi dubbi. Conseguentemente, la variabilità dei giudizi sulle risposte risulta assai limitata e fra l'altro l'Italia figura tra i paesi dove è più limitata. Malgrado l'adozione di procedure rigorose per la correzione delle risposte e prima ancora per la selezione dei quesiti – alcuni dei quali (gli *item* «a risposta aperta articolata») appaiono assai più complessi di quelli, di natura elementare, ammessi da Israel – permangono ovviamente elementi di soggettività. Anzi, di inter-soggettività, come in questo caso più esattamente si dovrebbe dire. Ma, se si negasse attendibilità a qualsiasi «misura» o «stima» che non si conformasse alle prescrizioni di Israel a essere delegittimati non sarebbero solo i nuovi e sofisticati test di valutazione dell'apprendimento, ma la maggior parte delle tecniche quantitative impiegate nelle scienze umane, economiche e sociali e perfino molte di quelle all'opera nelle scienze fisiche e naturali. Con l'effetto di una regressione scientifica e culturale di più di un secolo e di tutta una serie di disastrosi arretramenti di ordine pratico. Si può ben dire, se si vuole, che neanche «mare forza 8» è propriamente una misurazione, ma chi sta per andare in mare con un peschereccio sa perfettamente che imbattersi in un'ondosità «forza 8» o «forza 2» non è esattamente la stessa cosa.

Concezioni, strumenti, contesti: il viaggio delle competenze

Dunque, sono le distorsioni che ne accompagnano talora la concezione e la diffusione e non il *testing* in se che occorre criticare. È stata, del resto, proprio la letteratura pedagogica, psicologica e sociologica, cioè l'*expertise* di chi studia i processi e i sistemi educativi e non semplicemente le singole discipline insegnate, che le ha da tempo individuate: il «feticismo del numero», cui si è già accennato, l'apprendere non per il sapere e il saper fare ma per «il sapere superare il test», la concentrazione dei curricula scolastici e della valutazione sulle materie più suscettibili di divenire oggetto di test e di comparazioni a larga scala con sacrificio delle altre,



il dimenticare che una valutazione di ordine globale su uno studente non può prescindere da apprezzamenti di ordine qualitativo di cui a farsi carico deve essere l'insegnante. A ciò i sociologi e gli psicologi a indirizzo culturalista aggiungono quella sorta di individualismo, per così dire ontologico, che pervade talora l'interpretazione politica delle 'misure' delle competenze e che induce a trascurare il ruolo svolto dai contesti sociali e organizzativi entro i quali le competenze si manifestano. Se prendiamo un atteggiamento – per esempio, la motivazione – o un'abilità – il saper lavorare in gruppo – possiamo constatare come essi varino da contesto a contesto chiamando in causa 'altro' rispetto ai supposti attributi o 'meriti' personali. Non per questo però attributi come quelli ora indicati debbono essere considerati insuscettibili di stima quantitativa. Probabilmente, l'insuccesso dello strumento di rilevazione delle motivazioni utilizzato nelle aziende dalla Hay-McBeer menzionato da Israel, e al quale peraltro non si può attribuire un valore rappresentativo degli innumerevoli strumenti impiegati da questa stessa società e da altri nella gestione delle risorse umane per competenze, dipende proprio dall'aver sottovalutato il problema della contestualizzazione. In ogni caso, al di là delle critiche alle quali può essere giustamente sottoposta l'una o l'altra delle applicazioni, vi è da ricordare che l'uso del concetto di competenza nelle scienze organizzative ha preso le mosse con McClelland dal riconoscimento del fallimento predittivo degli altri strumenti fino ad allora impiegati negli Stati Uniti: titolo di studio e test attitudinale. Inoltre, come ci rammenta Anna Maria Ajello nel suo intervento in questo dibattito,

«Il concetto di competenza nelle scienze organizzative si connette alla necessità di superare quello di *skill* legato alla tradizione fordista, a favore di una visione più complessa dell'agire intenzionale nei contesti di lavoro. Dalla 'mansione' al 'ruolo' alla 'professione' si è progressivamente focalizzata la funzione della conoscenza applicata ai contesti di lavoro, mettendone in luce tanto la valenza come motore di innovazione, quanto la flessibilità, la continua adattabilità a situazioni mutevoli».

Ma è poi vero che l'approccio delle competenze sia viziato, come proclamano degli intellettuali che politicamente si collocano nella sinistra radicale, in curiosa consonanza con chi su posizioni politiche opposte vagheggia il ritorno alla scuola elitaria e classista del passato, da uno strumentalismo utilitarista e dalla subordinazione tecnocratica dell'educazione al lavoro? Non basta per dimostrare tale asserto notare che il metodo delle competenze è trasmigrato nella scuola dopo essere nato nella gestione aziendale delle risorse umane. Innanzitutto perché educare alle competenze significa cercare di stabilire un nesso non solo con il lavoro ma con un insieme di pratiche sociali significative, incluse quelle di cittadinanza, come ci hanno ribadito più volte i suoi sostenitori, a cominciare da Perrenoud. E anche un nesso con situazioni problematiche di tipo personale ad affrontare le quali potrebbe giovare, per esempio, un appren-



dimento vivo, e più legato alla vita, di una disciplina fondamentale, ma oggi depotenziata da una cattiva didattica, quale è la filosofia. Poi perché la genealogia dell'approccio per competenze è assai più complessa e alcune matrici, come il cognitivismo e più in generale il costruttivismo psicologico, sono tutt'altro che di provenienza aziendale. Infine, guardare con sospetto e ostilità alla connessione, che non equivale a dire subordinazione, tra educazione e lavoro, due mondi abnormemente divaricati, è un atteggiamento comprensibile solo in un contesto culturale ancora impregnato di idealismo e di ideologia, come quello italiano. Sorprende però che si dimentichi quanto il tema del rapporto della scuola con il lavoro e con le pratiche sociali abbia occupato una posizione centrale non solo nel pragmatismo americano, ma anche nella tradizione pedagogica marxista, da Marx fino allo stesso Gramsci, filosofo della prassi.

Le competenze non oscurano il ruolo del sapere

Non mancano versioni dell'approccio per competenze caute se non diffidenti nei riguardi del *testing* e delle comparazioni basate su indicatori; e in teoria potrebbero essere proprio queste, in quanto più vicine a ciò che in passato è stato l'attivismo, il bersaglio delle critiche mosse da Israel al «costruttivismo progressista». In effetti, una deriva anti-intellettualista fu allora presente in alcune delle esperienze delle 'scuole nuove', nei casi in cui la giusta attenzione agli interessi naturali dello studente e all'importanza dell'apprendere attraverso il giocare e il fare aveva condotto ad appannare il ruolo del sapere. Contro di essa alcune decine di anni fa indirizzò la sua critica Bruner, e da essa si sono tenuti a distanza tanto il costruttivismo cognitivista quanto quello socioculturale, come ne era già rimasto immune nella sostanza il pensiero pedagogico di Dewey. Anche se fenomeni analoghi possono essere ricomparsi in fasi più recenti dell'innovazione nelle scuole, non mi sembra proprio che siano da additare come le cause del lamentato declino dei livelli di apprendimento. Semmai, una causa importante, insieme ad altre, è stata una certa rassegnazione o lassismo diffusosi fra gli insegnanti quando alla crisi irreversibile dei vecchi modelli educativi non si è potuto (o saputo) dare risposta introducendone in modo solido ed efficace dei nuovi.

Dunque, per dirla con la Ajello, «non esiste in linea di principio alcuna contrapposizione fra scuola delle conoscenze e scuola della competenza», questa può essere al massimo una deriva, tutt'altro che inevitabile, dell'approccio per competenze. Al contrario, se correttamente inteso ed efficacemente implementato, tale approccio è in grado di esaltare il ruolo del sapere mobilitandolo nell'azione e promuovendone la trasferibilità in contesti altri rispetto a quelli scolastici, così da assicurare nello stesso tempo una più piena padronanza e una più trasparente (e motivante) attribuzione di senso. Peraltro, introdurre a scuola le competenze non

significa stabilire che le sole conoscenze da insegnare siano quelle connesse alle competenze, intese come «saper fare». E lo stesso Perrenoud, uno dei più decisi sostenitori dell'approccio per competenze, a dircelo con chiarezza:

«Cela ne signifie pas que tout ce que l'on enseigne à l'école doit être inscrit dans une logique de compétences. On peut enseigner des savoirs pour enrichir l'esprit, pour exercer le jugement, parce qu'ils font partie d'un patrimoine, fondent une identité ou, tout simplement, préparent la suite des études. Valoriser les compétences n'est pas tourner le dos à d'autres justifications des savoirs. C'est en revanche se demander pourquoi on enseigne telles ou telles connaissances, lesquelles on enseigne parce qu'elles sont intéressantes et gratuites, lesquelles se justifient autrement. Il y a place pour différents types de savoirs dans l'école, mais pas pour ceux qu'on enseigne sans dire pourquoi, par pure tradition ou pour répondre aux attentes des lobbies disciplinaires»³.

Certo, occorre trovare un equilibrio tra vecchi e nuovi compiti assegnati alla scuola, equilibrio che non può realizzarsi attraverso un'insostenibile dilatazione dei contenuti curricolari. Da una minore dilatazione dell'area dei contenuti – di certo non inopportuna in una scuola che ha sofferto a lungo i danni di un enciclopedismo ipertrofico e velleitario – e da una concentrazione sulle strutture portanti delle discipline, che sarebbe propria di una scuola divenuta un poco più intensionale e un poco meno estensionale, possono peraltro trarre beneficio sia la profondità del processo di appropriazione che la capacità di attivazione delle conoscenze acquisite. In una società della conoscenza e dell'apprendimento permanente imparare ad accrescere il proprio patrimonio di conoscenze e a riusarlo in situazioni e dinanzi a problemi nuovi è divenuto oggi il compito fondamentale dell'istruzione iniziale. Come osservò Papert, uno dei pionieri delle nuove tecnologie dell'apprendimento, a chi ha bisogno di pesce per mangiare più che fornirgli di pesce è utile dargli una lenza e insegnargli a pescare. Certo, perché l'approccio per competenze abbia successo sono necessarie diverse condizioni: innanzitutto insegnanti più preparati, nei metodi come nei contenuti, nonché un grande rinnovamento della didattica, quale oggi è reso possibile, più che non lo fosse in passato, da un intelligente utilizzo scolastico delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. E a cui si accompagna un analogo rinnovamento degli stessi ambienti fisici dell'apprendimento, ancora strutturati secondo un modello che difficilmente si accorda con una didattica diversa da quella tradizionale di tipo trasmissivo. La diffusione degli stage, dell'alternanza, del lavoro per progetti e di altre forme di apprendistato cognitivo, soprattutto ma non solo nell'istruzione tecnica e professionale, rappresenta un altro passo necessario nella direzione indicata. Occorre poi che l'intero percorso curricolare venga strutturato secondo la logica integrata delle conoscenze e delle competenze, come si è fatto in Francia e in Spagna nel recepire le Raccomandazioni dell'UE sulle «competenze-chiave per



l'apprendimento permanente», anziché, come si va facendo ora in Italia, introdurre la certificazione di queste ultime solo lateralmente e a un certo punto del percorso, senza un organico coordinamento con i programmi di studio regolati dalle Indicazioni nazionali e dalle Linee-guida e senza connessione con il meccanismo ordinario degli esami.

Dittatura degli esperti?

Per finire, mi trovo controvoiglia nella necessità di commentare in modo polemico la parte finale dell'intervento di Israel dove la critica, sempre utile anche quando non condivisibile, scivola nell'invettiva. Mi pare di capire che egli veda nel ceto degli esperti della «organizzazione scolastica» – un ceto che, in quanto sociologo, vorrei un poco meglio identificato – una sorta di Anticristo, il subdolo portatore di tutte le malattie di cui soffre la nostra scuola. Personalmente, pur rifiutandomi di riconoscere come esperti tutti quelli che si considerano o sono considerati tali, ritengo che i pericoli maggiori vengano piuttosto dagli inesperti o dai dilettanti, a volte perfino orgogliosi della propria incompetenza. Le loro opinioni in Italia – diversamente che in altri paesi – godono di un'eco mediatica e di un'influenza sulle politiche educative ben maggiore di quelle degli esperti e dei ricercatori. A meno che si ritenga che l'educazione, a differenza di tutti gli altri settori della società, non meriti di essere studiata con metodi scientifici da una comunità, peraltro multidisciplinare, di studiosi e di ricercatori specializzati. Non sarebbe questa una manifestazione davvero inquietante di anticultura?

Note

¹ Si tratta del saggio del 2006 intitolato «Dangers et incomplétude des compétences», *Revue Française de Pédagogie*, 154, pp. 97-110.

² Ambrisi, E. (2009), Editoriale, *Mathesis. Periodico di Matematiche*, 3 Serie XI, pp. 3-5.

³ Entrevue avec Philippe Perrenoud, P. (1999), *Vie Pédagogique*, 112.

Scuola e tecnologie digitali: non sventoliamo vessilli

S/D)))

di Roberto Maragliano

Nel numero scorso un articolo di Silvano Tagliagambe ha avviato per la nostra rivista una linea di riflessione sul cambiamento degli ambienti di apprendimento nella scuola italiana. In questo numero, con il saggio di Antonio Pireddu sui social network, riprendiamo il tema focalizzando la questione della tecnologia come strumento di innovazione didattica e di cambiamento sostanziale del modello educativo. Per stimolare il dibattito sull'argomento che intendiamo sviluppare nei prossimi numeri abbiamo anche chiesto a Roberto Maragliano di intervenire prendendo lo spunto dal convegno organizzato dalla Fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo nel 2009, i cui atti sono stati di recente pubblicati nell'interessante volume a cura di N. Bottani, A.M. Poggi, C. Mandrile Un giorno di scuola nel 2020, edito da Il Mulino nel 2010. In particolare, l'intervento di Maragliano si sofferma a commentare le conclusioni del volume scritte da Norberto Bottani, prendendo le mosse dal sottolineare, con riferimento al rapporto fra scuola e tecnologie digitali, «la difficoltà che incontra chi, prospettando risposte, intende assumere atteggiamenti pacati e raziocinanti» e «lavora a convogliare su obiettivi più produttivi e socialmente utili le tante energie che le truppe disposte in campo continuano a investire nello stare ferme ciascuna a cantare il suo inno». Un'impresa, questa, che sembra tagliata su misura per Scuola Democratica.

È decisamente sorprendente la varietà di reazioni che procura il semplice chiedersi se le trasformazioni in atto nei regimi della comunicazione sociale ormai da tre decenni siano destinate a incidere sulla formazione scolastica, se sì come, se no perché. Ancora più sorprendente è la difficoltà che incontra chi, prospettando risposte, intende assumere atteggiamenti pacati e raziocinanti, e così sfuggire alle lusinghe dell'estremismo. Niente, la tendenza a schierarsi, e a farlo con i colori accesi del vessillo, tende perlopiù a prevalere. E allora ecco scendere in campo la truppa di quelli che dicono che sì, le tecnologie digitali hanno cambiato il mondo, ma l'hanno anche deturpato e che la battaglia per il cambiamento in positivo sarebbe del tutto persa se, a fronteggiare un mondo sempre più rumoroso e caotico, non si potesse disporre del baluardo rappresentato da



una scuola del raccoglimento e della criticità; da un'altra parte lo schieramento di quanti vedono nelle macchine che riflettono e amplificano i sistemi dell'esperire e del comunicare che ormai hanno conquistato il mondo la soluzione del problema del ridare la qualità e l'efficacia che la formazione scolastica avrebbe smarrito per l'essere stata troppo affezionata a risorse e ambienti tecnologici ormai datati. Per non dire della pattuglia degli aspiranti guerriglieri che, dando ormai per spacciata la scuola, vorrebbero far nascere un'istanza di educazione in ogni punto di rete, o anche dello spazio che, a fianco di questi tre schieramenti impegnati ciascuno a guardare se stesso più che a fronteggiare l'altro, occupa la divisione di quelli che scelgono di rimuovere la questione e assumere una posizione di neutralità, non trascurando comunque di mantenere il dito alzato ad ammonire che i problemi in gioco sono ben altri e ben più seri.

Data questa situazione appare ben arduo, se non impossibile, talora, il compito di chi muove dal legittimo intento di far dialogare le parti e di conseguenza lavora a convogliare su obiettivi più produttivi e socialmente utili le tante energie che le truppe disposte in campo continuano ad investire nello stare ferme ciascuna a cantare il suo inno. È questa la situazione in cui s'è venuto a trovare uno dei tre curatori del volume, Norberto Bottani, incaricato di trarre un succo dai contributi del convegno torinese del 2009 promosso dalla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo e dedicato al tema che dà il titolo all'uno e all'altro, per la verità abbastanza impropriamente perché di futuro ben poco si parla lì, mentre il tema che sembra appassionare (e bloccare) i (falsi) contendenti è quello del sottotitolo: se, appunto, un cambiamento scolastico sia possibile, oggi come oggi.

La conclusione del volume, redatta da Bottani, su cui mi soffermerò in questa nota, rientra nella cornice di quanto fin qui ho detto, sugli ostacoli che si frappongono rispetto all'obiettivo di definire un tavolo di lavoro comune tra chi vede nella tecnologia la chiave del cambiamento, chi vuole adattare la chiave tecnologica alla natura del cambiamento, chi rifiuta a un tempo chiave e cambiamento. Non si può non riconoscere, assieme a lui, la limitata fondatezza dell'ottimismo 'riformistico' degli organizzatori del convegno, mossi dall'idea cioè che i convenuti avrebbero discusso delle migliori strategie per ambientare le tecnologie nella scuola. Cosa che di fatto non si è registrata. In gioco non c'è, però, un problema di velocità dell'innovazione tecnologica, come sembrano suggerire le note conclusive, scritte a distanza di un anno, quando alludono per esempio all'esplosione del fenomeno iPad, avvenuta nel frattempo. O meglio, non c'è soltanto questo. C'è piuttosto un problema generale di crescita della domanda sociale di sapere, che la tecnologia di rete in un qualche modo intercetta e amplifica (anche con l'iPad), soprattutto per le componenti informali e collaborative che così efficacemente riflette e sostiene, e che la scuola, si direbbe per sua stessa costituzione, non è in

grado di cogliere, interpretare e accogliere. Si tratta allora di capire la natura di quella domanda così diffusa e prorompente, ciò che la rende inarrestabile, e soprattutto quanto la fa così diversa dalla domanda di istruzione di cui tradizionalmente si fanno interpreti le società e gli stati, col predisporre gli apparati chiamati scuola e università.

È inutile girarci attorno, e forse anche un po' colpevole, se si pensa al valore emblematico che assumono 'pensatoi' come quello messo su dalla Fondazione per la Scuola con il convegno di cui s'è detto. Il regime mondiale dell'economia e della comunicazione che si è venuto a costituire nel corso degli ultimi due decenni è la cornice entro la quale va ripensato il problema della natura della domanda diffusa di sapere e delle risposte possibili a tale domanda, sia quelle già in atto da parte delle istituzioni e da parte delle infrastrutture tecnologiche sia quelle possibili in un futuro prossimo o remoto.

Che rapporto c'è tra espressione e soddisfacimento di questa domanda e quanto siamo soliti chiamare «apprendimento»? Quali sono i confini fra sapere immediato («di consumo» per intenderci), apprendimento informale e apprendimento formale di tipo accademico? Quali sono gli oggetti, i contenuti dell'uno e degli altri e che rapporto può stabilirsi tra di loro? Sono domande cruciali, di filosofia della conoscenza, ma alle quali il filosofo, da solo, è impotente a rispondere. E rispetto alle quali ha limitato valore ricorrere a formule come quelle che Bottani ricava da un documento della Fondazione statunitense MacArthur. Non che non siano importanti, quelle riflessioni. Lo sono certamente. Ma hanno il difetto di tenersi distanti da quella che qui ho chiamato genericamente la natura «filosofica» dei problemi in gioco. Propongo un solo esempio, a chiarimento del tema. L'apprendimento che la rete sostiene e rende manifesto (ma non crea!) assume la forme dei collegamenti, delle interazioni, degli interscambi (è il punto 7 del decalogo MacArthur). Benissimo. Dell'esperienza che dà adito a quel tipo di apprendimento sono testimoni e attori tutti coloro che oggi abitano la rete in modo 'naturale', non importa per fare o sapere che cosa. Già riconoscerlo sarebbe un buon passo in avanti (sia detto *en passant*: una LIM per il fatto stesso di essere intesa come lavagna su cui mettere 'oggetti' potrebbe fungere da intralcio a una simile acquisizione, e analogo intralcio potrebbe venire dall'immagine diffusa che ci si è fatti delle università telematiche nazionali, anche per il loro riprodurre le figurazioni più arretrate delle università fisiche). Si tratta poi di capire se, come e per quale sua parte quell'esperienza si traduca in apprendimento, e come tutto ciò contribuisca a modificare la stessa percezione soggettiva e collettiva del fenomeno. Da ultimo, c'è da individuare il ruolo che in tutta questa faccenda potrebbe svolgere la scuola (svolgere ancora? Svolgere provvisoriamente?). E così, se il compito che si riserva a questa è ancora quello di essere la sede per la riproduzione/fissazione di una metodologia dell'apprendimento fondata su processi di tipo formale sarà inevitabile chiedersi se la «disciplina», intesa come un

S/D)))

tutto oggettivato e organizzato (ciò che dall'avvento dei sistemi nazionali d'istruzione costituisce il loro principio d'identità epistemologico), rappresenti ancora una carta adeguata rispetto all'esigenza di far riflettere in modo astratto e distaccato sulla forma che assumono i saperi reticolari e condivisi. È troppo presto, forse, per dare risposte definitive, ma già sarebbe molto se si provasse a ridisegnare la mappa dei saperi scolastici (e accademici, sia in senso lato sia in senso stretto) tenendo conto della natura di questi problemi.

Se dicessi che ci vogliono tavoli di discussione cui invitare geografi, storici, fisici ecc. cadrei in palese contraddizione, forse sarebbe meglio auspicare che un giorno la Fondazione per la Scuola voglia organizzare un incontro sulle sorti della scuola cui invitare geografi e storici e fisici indisciplinati, cioè disposti a fare i conti con visioni ampie e 'mondane' dei saperi di riferimento e a misurarli su problemi che risultano troppo grossi per la disciplina pedagogica. Fermo restando che questa, peraltro in alcune sue frange estreme, non avendo poi molto da perdere (né come sostanza né come immagine), ha comunque il merito di proporli all'attenzione (o colpevole disattenzione) di tutti.

La «guerra dei numeri»

S/D)))

Contributi di *Andrea Cammelli, Andrea Gavosto e Stefano Molina, Giunio Luzzatto e Stefania Mangano, Marino Regini*

*a cura di Giunio Luzzatto*ⁱ

«I numeri sono come le persone, torturali abbastanza e ti diranno qualsiasi cosa». Questa celebre frase, spesso citata per descrivere il lavoro degli statistici, ben si presta a rappresentare lo stato in cui versa la diffusione dei dati sull'università. Infatti, sebbene ormai da diversi anni si possa contare su una produzione piuttosto ampia, completa e continua dei dati, molto deve ancora essere fatto sul versante della trasformazione di questi in conoscenza utile ai processi decisionali individuali, organizzativi e politici. A partire da questa constatazione il dibattito sulla «guerra dei numeri» (sull'università), qui presentato, vuole essere un'occasione di confronto sui nodi e le questioni che rendono così ambigua e incerta la valutazione della qualità dell'università.

La costruzione di questo dibattito si è basata su diversi temi su cui abbiamo chiesto ai nostri interlocutori di focalizzare la loro attenzione, da quello riguardante l'ingresso e l'uscita dall'università, alla riorganizzazione dei corsi di laurea, al sistema di finanziamento, alla valutazione della ricerca e così via. Su questa prima traccia di argomenti, si è svolto un incontro utile a chiarire le diverse posizioni che ritroviamo nei singoli contributi di seguito presentati.

Le indicazioni che se ne possono trarre vanno in più direzioni. Abbiamo deciso di aprire la discussione con una prima serie di indicazioni di tipo metodologico che riguardano la necessità di omogeneizzare i dati e far dialogare tra loro le diverse banche dati disponibili. Ciò rende possibile un insieme di azioni utili alla comprensione: contestualizzare i dati sul sistema italiano attraverso un confronto (serio) con i dati degli altri sistemi, discutere l'insieme degli indicatori utilizzati per ciascuna pratica di valutazione al fine di poter individuare ciò che compete alla sfera delle «idee sull'università» e quella che invece compete a un giudizio «numericamente informato», tenere ben presente la differenziazione presente nel sistema universitario italiano che invece viene costantemente appiattita dall'utilizzo dei «valori medi» per la valutazione.

Una seconda serie d'indicazioni, invece, rientra in una sfera più 'politica' e riguarda tanto l'urgenza di una più chiara gestione di questo complesso processo di produzione e diffusione dei dati, quanto, e soprattutto, la necessità che la valutazione sia collegata a un più ampio «progetto

ⁱ Con il contributo di Rita Fornari e Gioia Pompili.



per l'università» volto, forse, più al *caring* dell'esistente che non a un nuovo continuo e poco innovativo *building*. Senza tener conto di queste indicazioni, è nostra convinzione che la discussione e il dissenso generati da questa 'tortura' dei numeri non possa far altro che reiterare all'infinito una guerra la cui sola vittima è l'università stessa.

Un esame critico delle informazioni disponibili sul sistema universitario italiano potrebbe trattare una grandissima varietà di temi. Non essendo certo possibile – nel limitato spazio previsto per ogni intervento – aprire l'intero ventaglio di tali temi, abbiamo chiesto agli autori di trattare quei punti sui quali essi ritenevano più opportuno centrare l'attenzione.

Marino Regini ha scelto l'ottica comparata: alcuni indicatori italiani a confronto con altri, le caratteristiche dei *ranking*. Viene mostrato, a proposito di questi, quanto sia decisiva la specificazione dell'ottica nella quale si collocano gli autori delle diverse classificazioni.

Andrea Gavosto e Stefano Molina hanno sviluppato in profondità il tema delle immatricolazioni, individuando un insieme di variabili rilevanti per interpretarne l'andamento e ponendo questioni ulteriori, cui solo nuove disponibilità di dati da incrociare potranno dare risposte.

Andrea Cammelli ha assunto come filo conduttore l'eterogeneità: nei contesti sociali e nei risultati, tra le aree disciplinari e tra le regioni geografiche. Per un numeroso insieme di indici, significativi circa l'efficienza e l'efficacia del sistema universitario nazionale, viene mostrata l'ampiezza dello spettro entro cui oscillano i relativi valori.

Scelte molto diverse, si vede chiaramente, per quanto riguarda gli argomenti di studio. Identica, invece, l'indicazione di metodo che emerge: guai a trattare i numeri in modo acritico. Il presente dossier si è proposto non di identificare, al termine della guerra, vincitori e vinti, bensì di stimolare documentate riflessioni circa il sistema universitario italiano e circa l'immagine di esso; il quadro informativo e i tre contributi forniscono, ci auguriamo, materiali adeguati per queste riflessioni.

Un quadro di dati sull'università

di *Giunio Luzzatto e Stefania Mangano*

S/D)))

Come viene già evidenziato nella premessa editoriale, i dati sull'università italiana sono stati spesso presentati in modo erroneo nei media, e talora anche in documenti accademici; l'errore è sempre una colpa, ma in qualche caso si è trattato di dolo. Tra le motivazioni che hanno indotto alla costruzione del presente dossier vi è stata l'esigenza di fare chiarezza.

Presentiamo perciò, anzitutto, un insieme di dati. Ci soffermiamo, in particolare, su quelli sui quali più si è discusso o polemizzato, nonché su altri che poco sono stati esaminati, ma che sono importanti per avere una visione corretta della situazione. Altri elementi quantitativi sono presenti all'interno dei testi dovuti ai diversi autori dei contributi presenti nel dossier.

I dati comparativi

Il finanziamento

Nel considerare il finanziamento pubblico all'istruzione, qualcuno ha talora rilevato che l'Italia ha valori bassi per ciò che concerne l'istruzione superiore, ma che ciò non sarebbe vero per i livelli scolastici precedenti. Anche per evitare che la richiesta di interventi per l'università possa essere interpretata come una richiesta di spostamento di risorse all'interno di un totale che sarebbe adeguato, presentiamo anzitutto, nella tabella 1, un confronto relativo all'istruzione nel suo complesso.

Tabella 1 – Spesa pubblica per l'istruzione (totale) nell'ultimo quindicennio

	In percentuale sulla spesa pubblica				In percentuale sul PIL			
	2007	2004	2000	1995	2007	2004	2000	1995
Italia	9,0	9,6	9,8	9,0	4,3	4,6	4,5	4,7
Media UE (19 paesi)	12,1	11,9	13,1	10,7	5,3	5,3	5,1	5,3
Media OCSE	13,3	13,4	13,0	12,1	5,2	5,4	5,1	5,2

Fonte: *Education at a Glance*, anni 2010, 2007, 2003, 1998.



I tempi necessari per l'elaborazione di comparazioni internazionali fanno sì che gli ultimi dati precedano la crisi finanziaria mondiale; peraltro, una riduzione della spesa pubblica in tutti i campi connessi al welfare era già presente negli anni precedenti, a partire dall'inizio del nuovo millennio. La percentuale dell'istruzione rispetto a tale spesa pubblica è perciò, sotto alcuni aspetti, ancora più significativa che non quella rispetto al Prodotto Interno Lordo, in quanto misura la rilevanza che i governi attribuiscono all'istruzione stessa; si osserva che, a differenza di quanto accaduto per l'Italia, altrove la percentuale in questione non è diminuita.

Nella tabella 2 mostriamo gli analoghi dati relativi alla sola istruzione superiore. In relazione alla precedente osservazione sulla spesa complessiva per l'istruzione in confronto con quella per l'istruzione superiore, si rileva che il distacco, per quest'ultima, tra valore italiano e medie internazionali rappresenta circa la metà dell'analogo distacco sul totale; i bassi valori italiani non riguardano perciò solo l'istruzione superiore. Si rileva altresì che, all'interno della spesa pubblica, le scelte internazionali vanno, nel primo decennio del secolo, nella direzione di un incremento della quota riservata all'istruzione superiore; non così le scelte italiane.

Tabella 2 – Spesa pubblica per l'istruzione superiore nell'ultimo quindicennio

	In percentuale sulla spesa pubblica				In percentuale sul pil			
	2007	2004	2000	1995	2007	2004	2000	1995
Italia	1,6	1,6	1,8	1,4	0,8	0,8	0,8	0,8
Media UE (19 paesi)	2,9	2,9	--	--	1,3	1,3	--	--
Media OCSE	3,1	3,1	2,9	2,7	1,2	1,3	1,2	1,0

Fonte: *Education at a Glance*, anni 2010, 2007, 2003, 1998.

È stato più volte osservato che il numero dei docenti italiani è molto basso se rapportato al numero degli studenti. Tale osservazione è stata contestata da R. Perotti (2008), che ritiene inadeguata la procedura con la quale l'OCSE rinormalizza, attraverso il calcolo degli studenti *full time equivalent*, il numero effettivo degli studenti da considerare. Le valutazioni alternative elaborate da Perotti, che lo portano a concludere che in Italia il numero dei docenti è addirittura alto nei confronti internazionali, sono state contestate a loro volta, per esempio, da A. Figà Talamanca (2008) e da M. Regini (2009); tra gli argomenti utilizzati da Regini vi sono ulteriori elaborazioni OCSE basate, anziché sul numero degli studenti presenti in un certo anno, sul peso totale di uno studente calcolato su più anni, lungo il suo intero percorso curricolare. Si noti, inoltre, che nel numero dei docenti vengono conteggiati dall'OCSE anche quelli a contratto, il che porta a sopravvalutare il dato italiano¹.

Nella tabella 3 abbiamo ritenuto utile prendere in considerazione,

quale ulteriore elemento di comparazione, anche un dato del tutto indipendente dalle modalità di conteggio degli studenti, cioè la popolazione del Paese. Emerge chiaramente, dalla colonna E, che il numero dei docenti italiani – nonostante una certa sopravvalutazione, di cui si è detto – risulta maggiore (di poco) solo rispetto al Regno Unito, mentre la Francia è lievemente superiore e gli altri principali paesi europei sono superiori nettamente (la Svezia è addirittura al doppio).



Tabella 3 – Docenti universitari in rapporto al numero di studenti (considerati attraverso i *full time equivalent* – FTE) e alla popolazione

	Studenti (FTE) 2008 (A)	Docenti 2008 (B)	Popolazione 2007 (C)	Rapporto tra studenti (FTE) e docenti (A/B)	Numero di docenti universitari per 1.000 abitanti (B/C)
Finlandia	224.364	14.225	5.288.719	15,8	2,69
Francia	1.771.838	109.039	61.707.066	16,2	1,77
Germania	2.144.276	185.739	82.247.023	11,5	2,26
Italia	2.015.502	103.283	59.336.386	19,5	1,74
Paesi Bassi	-	36.995	16.381.693	14,9	2,26
Regno Unito	1.714.075	101.438	60.975.355	16,9	1,66
Spagna	1.355.620	122.659	44.873.567	11,1	2,73
Svezia	268.130	31.449	9.073.522	8,5	3,47

Nostra elaborazione su fonti: per A e B Tema *Education*; per C Tema *Country statistical profiles 2009*, in ocse <http://sta ts.oecd.org/Index.aspx>; per D anche *Education at a Glance 2010* (corrisponde al rapporto tra le colonne A e B).

Le immatricolazioni in Italia

Per valutare, non più in termini comparativi, alcuni dati italiani utilizzeremo prevalentemente i Rapporti annuali del Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (CNVSU). In assenza di eventuali indicazioni che precisino una diversa fonte ci riferiremo qui all'Undicesimo Rapporto sullo Stato del Sistema Universitario, relativo all'anno 2010². Uno dei dati considerati è il numero di immatricolati nei diversi anni accademici. Tale numero può essere posto a confronto con il numero di diciannovenni (l'età 'normale' di accesso all'università) presenti nell'anno, ovvero con il numero di 'maturi' alla conclusione del precedente anno scolastico. Il confronto con i diciannovenni, in alcuni anni recenti, risulta dalla tabella 4.

La propensione dei giovani a impegnarsi negli studi universitari sembrerebbe aver avuto una netta diminuzione: da 54,7% a 48,8% in soli sei anni. Così è stato interpretato questo dato nei molti commenti suscitati dalla diffusione del Rapporto.

La percentuale considerata non è però affatto significativa riguardo alla propensione in questione. Come i Rapporti CNVSU hanno già evi-



denziato in passato, la riforma didattica universitaria con i due livelli di laurea ha provocato, nell'anno accademico 2001/02 e in quelli immediatamente seguenti, un notevole afflusso di studenti 'anziani', persone già inserite nel mondo del lavoro che hanno visto aprirsi la possibilità di acquisire un titolo universitario tramite un percorso meno lungo rispetto a quello tradizionale. Tale afflusso 'straordinario' è andato ovviamente diminuendo negli anni.

Tabella 4 – Totale immatricolati e popolazione diciannovenne

Anni	Matricole	19enni	% matricole/19enni
2002/03	330.802	605.191	54,7
2006/07	308.185	579.441	53,2
2007/08	307.533	605.507	50,8
2008/09	294.933	603.857	48,8

Fonte: XI Rapporto CNVSU, Tabelle 2.1 e 2.2.

La propensione dei diciannovenni a frequentare l'università si deve perciò calcolare non considerando gli immatricolati totali, bensì quelli diciannovenni (o meglio diciottenni e diciannovenni)³; il risultato è presentato nella tabella 5). Risulta qui, molto chiaramente, che se si considerano gli immatricolati 'giovani' la propensione all'iscrizione agli studi universitari ha avuto variazioni assai limitate. Negli anni immediatamente successivi al 2002 vi è stato un aumento; negli anni più recenti una lieve diminuzione vi è stata, in misura peraltro di qualche decimale e perciò ben diversa da quella che aveva molto colpito nei dati della tabella 4)⁴.

Tabella 5 – Immatricolati tra i diciannovenni

Anni (A)	19enni (B)	matricole 19enni (C)	matricole 18enni + 19enni (D)	% C/B	% D/B
2002/03	605.191	178.964	203.774	29,6	33,7
2006/06	579.441	184.603	202.786	31,9	35,0
2007/08	605.507	191.901	208.507	31,7	34,4
2008/09	603.857	189.347	205.568	31,4	34,0

Nostra elaborazione su: XI Rapporto CNVSU, Tabelle 2.1 e 2.7.

La regolarità degli studi

Il «vecchio ordinamento» universitario italiano, con unico livello di laurea, presentava una enorme dispersione (oltre metà degli immatricolati non giungeva alla conclusione); inoltre, chi alla laurea giungeva non lo faceva quasi mai nei tempi della 'durata legale'. Questa inaccettabile si-

tuazione ha rappresentato uno dei motivi principali per i quali l'Italia fu tra i promotori della riforma didattica europea, su due livelli di titolo (Sorbona, 1998; Bologna, 1999).

La tabella 6, che presenta i risultati dell'ultimo anno precedente il «nuovo ordinamento» a confronto con i risultati attuali, mostra come la situazione si è modificata.

Tabella 6 – Tasso di successo e tasso di regolarità dei laureati

Immatricolati (A)	Laureati totali (B)	Di cui entro la durata del corso («regolari») (C)	% Laureati su immatricolati (B/A)	% Laureati regolari su immatricolati (C/A)	% Regolari su totale laureati (C/B)
<i>Anno 2000 (vecchio ordinamento)</i>					
311.884(1)	144.158	5.763	46,22	1,85	4,00
<i>Anno 2009 (laurea 1° livello nel nuovo ordinamento)</i>					
258.687(2)	171.208	36.735	66,18	14,20	21,46

Nostra elaborazione su: x Rapporto CNVSU, tabella 2.38; xi Rapporto, tabella 2.44; ufficio statistico MIUR, Indagine iscritti e immatricolati 2006/07.

(1) Poiché i corsi di studio hanno durata da 4 a 6 anni, si considera il numero medio di immatricolati 4, 5 e 6 anni prima. (2) Immatricolati 3 anni prima.

Il miglioramento è nettissimo, anche se indubbiamente una quota di laureati «regolari» di poco superiore al 20% mostra che vi è ancora molto da fare. Proprio su questo dato, l'attuale percentuale di laureati regolari, vi sono stati rilievi critici dopo la pubblicazione dell'ultimo Rapporto CNVSU. Risulta infatti che quando si considerano i laureati (primo livello) negli anni dal 2005 al 2009 tale percentuale è decrescente (negli ultimi due anni, di poco); da ciò qualcuno ha ritenuto di poter dedurre che la 'efficienza' dei nuovi percorsi di laurea è andata diminuendo. Tale deduzione non è esatta. Infatti, la citata tabella esamina, per i laureati in un determinato anno, la distribuzione tra le diverse durate (regolari, con un anno di ritardo ecc.). Ora, di anno in anno giunge alla laurea una coorte in più, e perciò giungono anche alcuni laureati che hanno un numero di anni di ritardo che non poteva esserci l'anno prima; basti osservare che all'inizio del nuovo ordinamento tutti coloro che si laureavano erano necessariamente regolari. Se si rapportano i laureati regolari ai laureati totali dell'anno è perciò inevitabile un lieve decremento. Per valutare l'andamento nel tempo della regolarità bisogna invece riferirsi a una singola coorte, cioè esaminare il rapporto tra i laureati regolari di ogni anno e i corrispondenti immatricolati. È ciò che viene fatto nella tabella 7, ove si considerano anche i dati relativi ai laureati con un anno di ritardo.

Per valutare l'andamento nel tempo della regolarità bisogna invece riferirsi a una singola coorte, cioè esaminare il rapporto tra i laureati re-



golari di ogni anno e i corrispondenti immatricolati. È ciò che viene fatto nella tabella 7, ove si considerano anche i dati relativi ai laureati con un anno di ritardo. Non solo non si rileva un progressivo peggioramento, ma vi è anzi nel 2009 un notevole miglioramento. Appare anche interessante valutare gli stessi dati relativi alla regolarità restringendo l'analisi ai soli immatricolati diciannovenni (o diciottenni); i risultati costituiscono la tabella 8). In essa, si è fatto riferimento all'età dei laureati⁵.

Tabella 7 – Laureati (primo livello) regolari o con un anno di ritardo

Anno solare (A)	Immatricolati 3 anni prima (B)	Laureati regolari (C)	Laureati regolari + un anno oltre la durata (D)	Laureati regolari su immatricolati 3 anni prima (C/B)	Laureati regolari + un anno oltre la durata su immatricolati 3 anni prima (D/B)
2005	307.544	39.398	90.969	12,8	29,6
2006	313.205	39.468	92.219	12,6	29,4
2007	306.713	38.817	90.091	12,7	29,4
2008	301.429	38.064	87.081	12,6	28,9
2009	258.687	36.735	86.662	14,2	33,5

Nostra elaborazione su: xi Rapporto, Tabelle 2.44 e 2.48.

Il confronto con la precedente tabella 7 mostra che gli immatricolati che provengono da studi secondari regolari ottengono anche nel percorso universitario risultati nettamente migliori rispetto al totale degli immatricolati. Ciò era certamente prevedibile, forse non in misura così elevata.

Tabella 8 – Laureati (primo livello) a 21, 22, 23 anni tra gli immatricolati giovani

Anno solare (A)	Immatricolati 18 ^{enni} +19 ^{enni} (B)	Laureati 21 ^{enni} +22 ^{enni} (C)	Laureati 21 ^{enni} +22 ^{enni} +23 ^{enni} (D)	Laureati 21 ^{enni} +22 ^{enni} su immatricolati 18 ^{enni} +19 ^{enni} 3 anni prima (C/B)	D/B Laureati 21 ^{enni} +22 ^{enni} +23 ^{enni} su immatricolati 18 ^{enni} +19 ^{enni} 3 anni prima (D/B)
2005	186.078	35.329	74.061	19,0	39,8
2006	191.056	34.253	76.800	17,9	40,2
2007	192.275	32.593	73.936	17,0	38,5
2008	186.557	33.220	73.735	17,8	39,5
2009	163.035	31.635	71.337	19,4	43,8

Nostra elaborazione su: dati miur http://statistica.miur.it/scripts/IU/vIU0_bis.asp, <http://statistica.miur.it/scripts/IU/vIU0.asp>

Le dimensioni dell'offerta formativa

Vi sono state numerose polemiche in merito al numero di Corsi di studio presenti nelle università italiane. Alcune hanno fatto addirittura riferimento al totale comprensivo di tutti i Corsi di Laurea Specialistica (ora Magistrale); come è evidente, per un confronto con gli immatricolati si devono invece considerare le Lauree (1° livello) e, tra le Lauree Specialistiche/Magistrali, solo quelle a ciclo unico⁶.

La tabella 9 mostra il numero medio di immatricolati per Corso di studio. Si può rilevare che con l'introduzione del nuovo ordinamento vi è stata una sensibile diminuzione del numero medio di matricole per Corso di studio; anche nell'anno 2007/08, quello in cui tale numero è stato minimo, si è rimasti comunque sopra i 90 studenti. Le critiche al presunto eccesso di Corsi, e provvedimenti ministeriali relativi a 'requisiti' di docenza necessaria per l'attivazione dei Corsi, hanno determinato – negli anni successivi – tagli anche rilevanti. Conseguentemente il numero di studenti per corso sta risalendo⁷. È appena il caso di osservare quanto già con un valore pari a 90 sia difficile, se non impossibile, sviluppare quella didattica a misura dello studente (*student-centered*) che costituisce una delle indicazioni fondamentali del «Processo di Bologna».

Tabella 9 – Numero di immatricolati per Corso di studio

Anni (A)	Corsi(1) (B)	Matricole (C)	Matricole su Corsi (B/C)
2000/01(2)	2.444	284.142	116,3
2001/02(3)	3.227	319.251	98,9
2006/07(4)	3.338	308.185	92,3
2007/08(4)	3.403	307.533	90,4
2008/09(4)	3.256	294.933	90,6
2009/10(4)	3.146	293.179	93,2

Nostra elaborazione su: XI Rapporto, Tabelle 2.1 e 2.19. (1) Per quanto concerne il nuovo ordinamento, i dati si riferiscono ai corsi di laurea di primo livello e a ciclo unico, quelli ai quali può avvenire l'immatricolazione. (2) È l'ultimo anno nel quale era in vigore, di norma, solo il vecchio ordinamento (laurea e diploma universitario). I dati comprendono anche 182 corsi di laurea di primo livello che avevano anticipato l'attuazione del nuovo ordinamento (con un numero di immatricolati pari a 19.938). (3) I dati comprendono ancora 361 corsi del vecchio ordinamento (con un numero di immatricolati pari a 14.241). (4) I dati non comprendono i 31 corsi del vecchio ordinamento tuttora presenti (Corso in Formazione Primaria non modificato).

È altresì importante osservare che il valore medio qui sopra discusso risulta da una distribuzione estremamente dispersa dei valori individuali; ciò si verifica, in realtà, per molti degli elementi che caratterizzano il sistema universitario italiano⁸. La tabella 10 offre una sintetica indicazione relativa alla citata dispersione.

Colpisce il fatto che quasi due terzi del totale dei Corsi hanno un





numero di immatricolati che non rientra in un ampissimo intervallo approssimativamente centrato intorno al valore medio.

Tabella 10 – Corsi in relazione al numero degli immatricolati

Numero di immatricolati	Numero di Corsi	% sul totale dei Corsi
Da 1 a 15	641	20,4
Da 16 a 50	863	27,4
Da 51 a 150	1.091	34,7
Oltre 151	551	17,5
Totale	3.146	100,0

Nostra elaborazione su: XI Rapporto, tabella 2.19.

Note

¹ Nella maggior parte degli altri paesi i docenti a contratto non sono gli esperti esterni che possono anche avere un limitatissimo numero di ore, bensì i veri e propri professori o *lecturer* non ancora in possesso di *tenure*, la cui assunzione non è cioè a tempo indeterminato.

² [Http://www.cnvsu.it/_library/downloadfile.asp?id=11778](http://www.cnvsu.it/_library/downloadfile.asp?id=11778)

³ Non è incoerente considerare le matricole di entrambe le classi di età, pur rapportandole solo alla popolazione diciannovenne, poiché in 2 anni consecutivi la leva di età subisce variazioni molto modeste.

⁴ Le questioni esaminate nel paragrafo sono ampiamente sviluppate nel contributo di Gavosto e Molina.

⁵ Il massimo di analogia con la tabella 7 si sarebbe ottenuto limitandosi ai laureati «regolari» (ovvero regolari più un anno oltre la durata) aventi una determinata età. I dati dell'Ufficio di Statistica presenti nel sito MIUR non consentono però questa distinzione. Il risultato analogo ai «regolari» comprende perciò anche i laureati ventiduenni che si erano immatricolati da diciottenni; si ha motivo di ritenere che il numero di essi sia molto piccolo. Una considerazione del tutto analoga vale per il dato comprensivo dei ventitreenni.

⁶ Per altre considerazioni al riguardo, anche con riferimento a confronti internazionali, si veda il contributo di Regini.

⁷ Dai dati provvisori relativi al 2010/11 risulta che il numero si sta riavvicinando a 100.

⁸ Già nella Premessa editoriale al presente dossier questo punto è stato evidenziato; il contributo di A. Cammelli fornisce molti altri esempi. Le grandi differenze, con valori estremi molto lontani tra loro, vengono analizzate anche nell'XI Rapporto.

Bibliografia

- Figà Talamanca, A. (2008), *Università, costi e dati OCSE*, Corriere della Sera, 7 ottobre
- Perotti, R. (2008), *L'università truccata*, Torino, Einaudi
- Regini, M. (2009), *Malata e denigrata. L'Università italiana a confronto con l'Europa*, Roma, Donzelli

Guerra di numeri e guerra di idee

S/D)))

di Marino Regini

I dati statistici di tipo numerico sembrano (e spesso sono) il modo più oggettivo per misurare, confrontare, valutare fenomeni sociali e istituzionali quali sono i sistemi di istruzione superiore. Ma possono rendere un pessimo servizio a chi cerchi di capire senza pregiudizi la realtà di questi fenomeni. Perché, mentre risulta facile etichettare come ideologiche e aprioristiche le argomentazioni discorsive, l'apparente neutralità dei numeri nasconde molto più facilmente un loro utilizzo scorretto e tendenzioso. La «guerra delle idee» può, quando si svolge entro certe regole, avere una funzione positiva di confronto dialettico. La «guerra dei numeri» significa invece che questi vengono usati come una clava a sostegno di una tesi e quindi in modo parziale e poco rigoroso, non come dati che consentano un giudizio equilibrato.

Una ricerca comparativa curata da chi scrive e da cui trarrò gli argomenti che seguono ha mostrato che molti luoghi comuni sul sistema universitario italiano sono basati appunto su dati parziali e tendenziosi, come appare chiaro se li si confronta con i dati relativi agli altri sistemi europei (Regini, 2009). Dati i limiti di spazio di questo articolo, mi concentrerò su due soli esempi, basati su numeri che nessuno sembra contestare, anche fra coloro che si ergono a difensori delle università italiane. Il mio intento non è affatto quello di difendere il nostro sistema universitario, ma piuttosto quello di isolare i problemi veri che lo affliggono dai pregiudizi basati su una conoscenza superficiale e dalla denigrazione mirata solo a legittimare la riduzione delle risorse.

Il primo esempio riguarda il numero di atenei, di sedi e soprattutto di corsi di studio attivati, su cui si basa la ricorrente polemica sulla proliferazione eccessiva dell'offerta formativa. Sulle sedi decentrate non disponiamo di dati comparati che ci dicano se l'attuale distribuzione dell'offerta universitaria su oltre duecento comuni italiani sia in linea o meno con gli altri paesi europei. Possiamo solo rilevare che molte di queste sedi decentrate sono state effettivamente volute dalle élite politiche locali per ragioni di consenso elettorale, anche se alcune hanno poi efficacemente contribuito allo sviluppo economico territoriale, oltretutto a portare il tasso di iscritti all'università italiana nella media dei paesi dell'OCSE. E possiamo aggiungere che la grave carenza di residenze universitarie in Italia – disponibili per solo il 2% degli studenti, contro il 7% in Francia,



il 10% in Germania o il 17% in Svezia (Biggeri & Catalano, 2006) non ha certamente aiutato a contrastare questa deleteria politica di «portare l'università sotto casa».

Le fonti nazionali consentono invece di comparare i dati sul numero di atenei e sul numero di corsi di studio attivati in diversi paesi europei. Nonostante si sia recentemente consentita l'istituzione di alcune università telematiche e di altri piccoli atenei presumibilmente privi di requisiti minimi di qualità, il numero complessivo di università in Italia per milione di abitanti è all'incirca in linea con quello dei maggiori paesi europei e assai inferiore a quello degli Stati Uniti. Inoltre sappiamo che in Italia, diversamente da molti altri paesi, non esiste un consistente settore di istruzione terziaria *vocational*, cioè professionalizzante, accanto a quello strettamente universitario. Se oltre agli atenei veri e propri contiamo anche gli altri istituti di istruzione terziaria (come le *Fachhochschule* tedesche o le *Hogescholen* olandesi), il loro numero in Italia risulta largamente inferiore a quello degli altri principali paesi, come si può vedere dalla prima riga della tabella 1.

Tabella 1 – Numero di università e istituti di istruzione terziaria e numero di corsi di studio attivati nel 2007-8

Paesi	N. università e altri istituti terziari per milione di abitanti	N. corsi di studio di 1° e 2° livello ogni mille studenti
Italia	1,6 (1,5 solo univ.)	3
Francia	8,4 (1,3 solo univ.)	2,3
Germania	3,9 (1,3 solo univ.)	5,5
Paesi Bassi	3,4 (0,9 solo univ.)	3,1
Spagna	1,7	1,9
Regno Unito	2,3 (1,9 solo univ.)	2,2 [15,9]
USA	14,5 (8,8 esclusi college biennali)	

Per le fonti e i chiarimenti relativi a questi dati si rinvia a Regini (2009, pp. 111-113).

Quanto alla vituperata «esplosione dei corsi di laurea», balzati a oltre 5.000 secondo le ripetute accuse del Ministro Gelmini e della quasi generalità dei media, la seconda colonna della tabella è altrettanto eloquente. Che cosa dovremmo dire, per esempio, della Germania che nel 2007-8 offriva ben 8.955 corsi di studio nelle sue università, a cui si aggiungevano i 3.747 delle *Fachhochschule*? Certamente si può rispondere che anche in altri paesi si è affermata una logica perversa. E certamente una tale logica ha prevalso in diverse facoltà italiane. Ma in realtà, nella maggioranza dei casi, l'espansione dell'offerta formativa è stata in larga misura l'effetto di un'illusione ottica da un lato e di buoni propositi coronati da successo dall'altro.



L'illusione ottica è dovuta innanzitutto al fatto che l'introduzione del «3+2» ha spezzato il precedente ciclo unico portando a un apparente raddoppio del numero di corsi di studio (apparente perché si tratta di corsi più brevi dei precedenti). In secondo luogo, è dovuta al fatto che molti dei nuovi corsi di laurea e di laurea magistrale istituiti a seguito della riforma non sono molto diversi dagli «indirizzi» in cui si articolavano i vecchi corsi di laurea, che però non venivano conteggiati separatamente. Ma l'espansione dell'offerta formativa è stata anche l'esito di buoni propositi coronati da successo. Il processo di Bologna, infatti, non ha significato solo l'introduzione dei due (in seguito tre) cicli di studio; almeno nelle intenzioni, ha comportato un tentativo di riprogettare l'offerta formativa in senso più *student-centred*, cioè più orientato alle esigenze di apprendimento degli studenti ai fini del loro successivo inserimento nel mondo del lavoro. In tutta Europa, si sono moltiplicate le raccomandazioni a indicare negli «obiettivi formativi» dei corsi di studio i «risultati di apprendimento attesi» e a individuare gli «sbocchi professionali anche con riferimento alle classificazioni nazionali e internazionali». Questo ha indotto molte facoltà italiane a proporre corsi di studio meno generici dei precedenti, molto più articolati e più mirati a specifici segmenti del mercato del lavoro. È possibile che questa attenzione alla *employability* dei laureati si sia rivelata eccessiva, o basata su presupposti errati, o abbia addirittura condotto a risultati controproducenti. Su questo il dibattito è aperto in tutti i paesi europei, ma senza i toni scandalistici e accusatori che invece costituiscono il *leit-motiv* del discorso pubblico in Italia.

Il secondo esempio di numeri usati come una clava, allo scopo di denigrare anziché di trovare soluzioni efficaci a problemi reali, è quello che si ricava dai *ranking* internazionali delle università. «Nessuna italiana fra le prime 200!» è il titolo classico del servizio giornalistico che ci possiamo attendere ogni volta che il *Times Higher Education* o l'ARWU di Shanghai pubblicano le loro classifiche. E quel servizio tipicamente utilizzerà quei numeri, questa volta in chiave comparata, come prova della scarsa qualità delle università italiane. Pochissimi in Italia conoscono a fondo e discutono i criteri su cui sono costruite quelle classifiche, cioè che cosa effettivamente misurano quei numeri. In altri paesi si sono scatenate polemiche feroci sui rischi di basare su quei criteri il giudizio sulla qualità di un'istituzione universitaria, tanto che la Commissione Europea ha commissionato tempo fa un'ampia ricerca di fattibilità di un nuovo sistema di *ranking* multi-dimensionale (*U-Multirank*). L'unico criterio abbastanza condiviso (benché con forti limiti per alcune aree disciplinari) è quello relativo alla produttività scientifica. Ed è su questo criterio che si basano due *ranking* molto seri anche se meno noti al grande pubblico, condotti rispettivamente da un centro dell'Università di Leiden e dallo Higher Education Evaluation and Accreditation Council di Taiwan. Guardiamo dunque con attenzione i dati prodotti dai quattro *ranking* citati, rielaborati nel modo in cui vengono presentati nella tabella che segue.



Questi dati ci mostrano che la percentuale di università italiane presenti nelle quattro principali classifiche dei primi 500 atenei del mondo o dei primi 250 europei è sempre superiore a quella delle università spagnole e, tranne che nel *ranking* del *Times*, anche di quelle francesi. Nei *ranking* di Taiwan e di Leiden, che più degli altri pesano la produttività scientifica, la percentuale di università italiane presenti è addirittura superiore anche a quella delle università inglesi e molto vicina a quella delle tedesche.

Tabella 2 – Numero di atenei dei vari paesi presenti nei *ranking* internazionali nel 2008 (tra parentesi la percentuale sul totale degli atenei nazionali)(1)

	Shanghai (ARWU) (Top 500)	Times (THE-QS) 2 (Top 500)	Leiden (CWTS) 3 (Top 250)	Taiwan (HEEAC) (Top 500/ Top 100)
Italia	22 (28,6%)	14 (18,2%)	31 (40,3%)	29/ 2 (37,7%)
Francia	23 (27,7%)	23 (27,7%)	23 (27,7%)	21/ 1 (25,3%)
Germania	40 (38,5%)	42 (40,4%)	45 (43,3%)	43/ 2 (41,3%)
Olanda	12 (92,3%)	11 (84,6%)	12 (92,3%)	12/ 4 (92,3%)
Spagna	9 (12,3%)	8 (11,0%)	18 (24,7%)	12/ 1 (16,4%)
Regno Unito	42 (35,9%)	50 (42,7%)	37 (31,6%)	37/ 7 (31,6%)
USA	159 (-)	103 (-)	-- (-)	163/ 60 (-)

(1) Escluse le università telematiche. (2) THE e QS hanno dato vita a due *ranking* separati dal 2010 (3) Green list. Questo *ranking* tiene conto delle diverse dimensioni degli atenei e include solo quelli europei.

Certo, questo dato tiene conto solo della percentuale di atenei di ciascun paese presenti in questi *ranking*, indipendentemente dalle loro posizioni relative nella lista dei top 500 o 250. Non misura quindi le eccellenze, ma costituisce un indicatore della qualità media delle università dei vari paesi. E da questo punto di vista la situazione italiana è molto simile a quella tedesca. A differenza che in Gran Bretagna, dove è elevato il numero di atenei di eccellenza ma quasi il 60% delle università non rientra neppure nella classifica, in Italia, come in Germania, vi sono pochissime *top universities* di livello internazionale, ma la qualità scientifica media del sistema risulta elevata.

Questo è un bene o un male? Supponiamo che alle Olimpiadi la Gran Bretagna conquisti 8 medaglie d'oro, 5 d'argento e 5 di bronzo, la Germania ne conquisti solo 1 d'oro ma 20 d'argento e 20 di bronzo, e l'Italia 1 d'oro, 5 d'argento e 30 di bronzo. Qualunque cronista sportivo commenterà che è stata la Gran Bretagna a ottenere i risultati migliori, an-

che se Germania e Italia hanno mostrato di possedere un ricco e ampio ‘vivaio’ di talenti, che tuttavia faticano a primeggiare. Questo metro di giudizio ha senso anche al di fuori delle competizioni sportive?

Qui i numeri non parlano da soli, ma vanno interpretati sulla base dell’idea che si ha di sistema universitario. Chi ritiene giusto e necessario un sistema relativamente omogeneo, metterà l’accento sulla buona qualità media e non sull’assenza di eccellenze. Chi invece ritiene (a mio parere con buone ragioni) che nel quadro di una sempre più accentuata competizione internazionale l’assenza di eccellenze diminuisca la reputazione dell’intero sistema, avrà ragione di preoccuparsi per la scarsità di medaglie d’oro. Ma in tal caso, come deve reagire la classe dirigente del Paese? Può reagire come il governo tedesco, che per aiutare alcune delle sue università a conquistare i primi posti ha lanciato la *ExzellenzInitiative* con un programma straordinario di investimenti. O può reagire come l’Italia, che dalla difficoltà dei suoi atenei a conquistare medaglie sembra aver tratto la conseguenza che tanto vale uscire dalla competizione, risparmiando risorse. Si tratta con ogni evidenza di un uso molto diverso dei numeri, dietro il quale stanno idee radicalmente diverse del futuro di un paese.

Bibliografia

- Biggeri, V. e Catalano, G. (2006), *L’efficacia delle politiche di sostegno agli studenti universitari*, Bologna, Il Mulino
- Regini, M. (2009), *Malata e denigrata. L’Università italiana a confronto con l’Europa*, Roma, Donzelli

La guerra dei numeri

Come interpretare il declino delle
immatricolazioni all'università italiana?

di Andrea Gavosto e Stefano Molina

Un'articolata ricerca recentemente condotta dalla Fondazione Agnelli nell'ambito del progetto *Cambiare l'Università nell'Italia che cambia. Dieci anni di riforme alla prova del mercato del lavoro*, coordinata da Giuseppe Bertola e Daniele Checchi, ha permesso una ricognizione a tappeto di tutte le fonti statistiche disponibili sul mondo dell'università e sull'accesso al lavoro da parte dei 'nuovi' laureati¹. La ricognizione è stata fruttuosa: sono ormai numerosi in Italia i giacimenti di informazioni e di dati in cui scavare per analizzare le caratteristiche del nostro sistema universitario e la sua evoluzione nel tempo. Il patrimonio informativo ricavabile dalle fonti ISTAT, MIUR, CNVSU, AlmaLaurea, Stella, Excelsior ecc. è abbondante e, nel caso delle indagini a cadenza continua o annuale, sufficientemente aggiornato. Dunque, non si riscontra sull'università una carenza di dati, o perlomeno le lacune esistenti sono piuttosto circoscritte e certamente meno ampie rispetto a quelle che si possono rilevare per altre grandi aree del sistema italiano di creazione delle competenze (si pensi all'informazione statistica sulla formazione professionale). Semmai, il problema è che ogni rilevazione, ogni giacimento di informazioni fa storia a sé: sono spesso diverse le finalità per le quali le banche dati sono state pensate e sviluppate, diverse le metodologie di raccolta, di organizzazione e di presidio dei dati, diversi i lessici, le definizioni e i vocabolari. Così, più si scava in un archivio, mettendo magari in luce caratteristiche interessanti e poco note dei fenomeni investigati, più si è costretti ad abbracciare una prospettiva limitata, una visione parziale che finisce per compromettere la possibilità di dialogare in modo proficuo con i detentori dei saperi limitrofi. La colpa è forse attribuibile alle inevitabili gelosie istituzionali da parte di chi gestisce e alimenta le banche dati? Non crediamo questa spiegazione convincente, anche se in alcuni casi abbiamo potuto constatare una tendenza a subordinare l'accesso alle informazioni all'adesione a una ortodossia interpretativa contraria allo spirito stesso della ricerca sociale. No, questa situazione è piuttosto dovuta alla mancanza di coordinamento fra le fonti di informazione, conseguenza della rinuncia da parte degli organi di governo dell'università – Ministero *in primis* – a esercitare il proprio ruolo di indirizzo e controllo sugli atenei ormai autonomi.



Come comprendere le trasformazioni della popolazione studentesca se non si è mai posta la necessaria attenzione al raccordo tra la statistica scolastica e quella universitaria, e se entrambe pochissimo dicono dei retroterra familiari? Come indirizzare le risorse senza un monitoraggio attento al fenomeno sempre persistente della dispersione? Sulla base di quali parametri della didattica e della ricerca individuare i punti di eccellenza e di debolezza dei singoli atenei? Come valutare l'efficienza senza tener conto del numero degli insegnamenti e delle dimensioni del corpo docente? Come giudicare la qualità dell'offerta formativa in presenza di informazioni parziali sugli sbocchi occupazionali dei laureati?

Non avendo creato negli anni una solida funzione di coordinamento statistico delle basi informative, il Ministero si è, di fatto, pregiudicato la possibilità di monitorare lo stato della nostra università e di fornire al sistema i giusti stimoli per migliorare l'efficienza e la qualità dei servizi offerti. Non solo: la mancanza di trasparenza ha certamente penalizzato lo sviluppo di un ampio dibattito sui problemi che investono l'università e il suo governo, lasciando invece ampio spazio all'espressione di pregiudizi e convenienze.

L'argomento evocato da Giunio Luzzatto per l'istruttoria di questo dossier si inquadra perfettamente nei ragionamenti sin qui svolti. Il tema affrontato – il declino delle immatricolazioni all'università – è cruciale per comprendere il giudizio dato dalle famiglie all'università all'indomani della cosiddetta riforma del «3+2». Secondo la sua interpretazione, per così dire 'negazionista', il calo delle immatricolazioni non sarebbe imputabile a una minore propensione agli studi universitari da parte dei neo-diplomati – che anzi continuerebbero a transitare dalla scuola all'università con tassi di passaggio più o meno costanti – bensì al venir meno dell'ondata di immatricolazioni di ultraventenni o persino di ultratrentenni attratti dalla più articolata offerta formativa e dalla possibilità di convertire in crediti esami sostenuti nel vecchio ordinamento².

L'interpretazione è interessante perché fornisce una lettura alternativa a quella, condivisa anche dalla Fondazione Agnelli, della crescente insoddisfazione delle famiglie nei confronti di un sistema universitario che non sempre è riuscito a mantenere le promesse maturate al momento della creazione delle lauree triennali.

I nuovi laureati avrebbero infatti trovato occupazioni al di sotto delle loro attese e delle qualifiche ottenute non solo per la contemporanea trasformazione del mercato del lavoro, sempre più propenso a offrire occupazione precaria, ma anche perché l'offerta universitaria non sarebbe stata in grado di adeguarsi alle trasformazioni nella domanda di lavoro qualificato: in risposta a questa insoddisfazione, la percentuale di immatricolati sta progressivamente calando. La tesi di Luzzatto punta invece a una spiegazione diversa: la riduzione degli immatricolati riflette semplicemente l'esaurirsi dell'onda lunga di coloro che, avanti negli anni, avevano utilizzato la riforma per ottenere un titolo di studio, trasferen-



dosi dai corsi del vecchio ordinamento o facendosi riconoscere crediti in ragione di esperienze lavorative pregresse.

Siamo di fronte a una questione importante. Importante per un sistema universitario che si è recentemente dato, e non senza fatica, una nuova architettura anche per poter offrire a una massa crescente di giovani una formazione superiore non più elitaria. Importante per i tantissimi giovani che ogni anno, giunti al termine degli studi scolastici, devono scegliere se proseguire gli studi all'università. Importante infine per l'Italia che stenta a raggiungere i livelli medi OCSE di dotazione di capitale umano e che pure si è posta l'ambizioso obiettivo («Europa 2020») di portare entro la fine del decennio il 40% dei propri giovani a possedere un titolo universitario. Insomma, ogni ostacolo a una robusta crescita dei livelli d'istruzione costituisce un problema sulle cui cause è doveroso interrogarsi.

E infatti non mancano spiegazioni e congetture. Abbiamo già ricordato la puntualizzazione di Giunio Luzzatto sui dati del CNVSU. Si è anche detto che il sistema universitario risente con due decenni di ritardo del crollo delle nascite avvenuto in Italia negli anni Ottanta e Novanta. Si è parlato di un «fallimento di un modello di università che nella maggior parte dei casi non permette di fare alcun salto di classe sociale» (Luigi Biggeri in occasione della presentazione dell'*Undicesimo Rapporto sullo stato del sistema universitario*, a cura del CNVSU). Sono state chiamate in causa le capacità attrattive di un mercato del lavoro capace, soprattutto in alcune aree del Paese particolarmente dinamiche, di allontanare i giovani diplomati dagli studi superiori. Il presidente del Consiglio Universitario Nazionale, Andrea Lenzi, ha messo in relazione il calo delle immatricolazioni con una campagna mediatica ispirata allo slogan «troppi laureati e poco lavoro», la quale avrebbe finito per nuocere all'immagine degli Atenei. Alcuni, come Andrea Cammelli, hanno richiamato la responsabilità del mondo produttivo e delle imprese, che avrebbero solo parzialmente colto l'opportunità offerta dalla riforma di investire in capitale umano e innovazione. Altri hanno ricercato le cause nel funzionamento del sistema scolastico, sia per la maggiore severità introdotta nei criteri di ammissione all'esame di Stato, sia per l'inefficacia dell'orientamento alla scelta universitaria. Infine, si è segnalato come l'aumento delle tasse universitarie – che in numerosi Atenei hanno valicato il limite legale del 20% del Fondo di Finanziamento ordinario³ – possa aver costituito un disincentivo all'immatricolazione dei giovani delle famiglie appartenenti ai ceti medio-bassi, in particolare in una fase di stazionarietà se non di declino dei redditi disponibili⁴.

Chi ha ragione? E cosa ancor più importante: una volta identificate le cause, quali misure possono essere adottate per contrastare il declino (o la stasi) della popolazione che ogni anno varca la soglia dell'istruzione terziaria e dal cui contributo dipende in buona sostanza la possibilità per l'Italia di migliorare la propria dotazione di capitale umano? Per rispondere in modo convincente e non ideologico a questi interrogativi è necessario raccogliere ed elaborare dati:



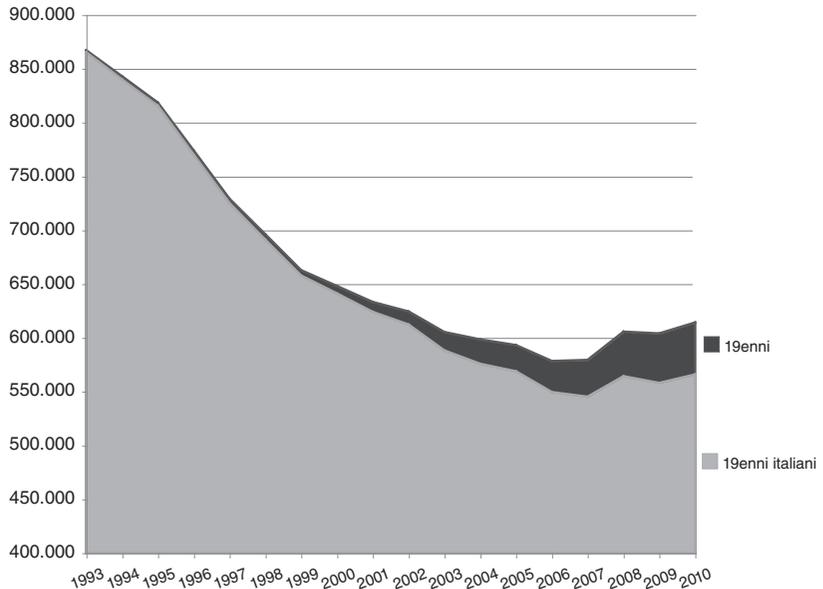
- 1) sull'evoluzione dello scenario demografico nazionale;
- 2) sulla produttività (numero di diplomati) del sistema scolastico e sulla mobilità geografica post-diploma;
- 3) sui cambiamenti intervenuti nelle modalità di contribuzione economica da parte degli studenti universitari;
- 4) sui mercati del lavoro e delle professioni, per quanto attiene ai livelli di occupazione, di reddito e di soddisfazione, tanto dei diplomati, quanto dei laureati;
- 5) sull'immagine dell'università e sui meccanismi di formazione delle scelte di iscrizione a un determinato corso universitario.

Ora, come si diceva, non mancano per *ognuno* di questi terreni informazioni statistiche anche abbondanti derivanti da indagini regolari o occasionali. È però ovvio, e per certi versi inevitabile, che sia molto ardua ogni forma di integrazione delle informazioni, ogni lettura trasversale. Più semplici le letture parziali («sono cresciute le tasse universitarie, dunque sono diminuiti gli immatricolati»), che tuttavia rimangono a livello di congetture.

Proviamo comunque a fissare alcuni punti fermi. A partire dall'Anno Accademico 2008-09 gli immatricolati (ossia gli iscritti per la prima volta al sistema universitario) sono stabilmente scesi sotto quota 300.000. Un numero deludente se rapportato ai circa 330.000 immatricolati dei primi anni del nuovo secolo, o persino al picco di 370.000 matricole registrato nei primi anni Novanta⁵. In che misura la demografia può fornire spiegazioni del fenomeno? è senz'altro vero che l'Italia ha conosciuto una fortissima contrazione della sua popolazione giovanile: il numero di diciannovenni residenti, che a metà anni Ottanta superava il milione, venti anni dopo è sceso sotto quota 600.000 (si veda figura 1). Ma nel corso degli ultimissimi anni le cose sono andate diversamente: il declino si è arrestato e si assiste oggi a una piccola ripresa, trainata dalla crescente presenza di giovani stranieri. Dunque possiamo affermare che il recente calo delle immatricolazioni non dipende meccanicamente dall'evoluzione demografica – che anzi avrebbe dovuto riflettersi in una crescita delle matricole – ma potrebbe in parte essere connesso al numero sempre più consistente di diciannovenni stranieri in uscita dalla scuola italiana⁶. Delle loro transizioni dalla scuola all'università si sa ancora poco (non ci risulta che il tema sia stato oggetto di ricerche), ma conosciamo le loro scelte d'istruzione scolastica superiore: rispetto a un coetaneo italiano, uno studente straniero ha una probabilità dimezzata di frequentare un liceo, mentre ha una probabilità doppia di andare a una scuola professionale⁷. Date queste condizioni di partenza, è difficile che la propensione a proseguire gli studi da parte dei giovani stranieri possa mantenere proporzioni simili a quelle dei giovani italiani.



Figura 1 – Diciannovenni residenti in Italia, dal 1993 al 2010, per cittadinanza



Fonte: www.demo.istat.it.

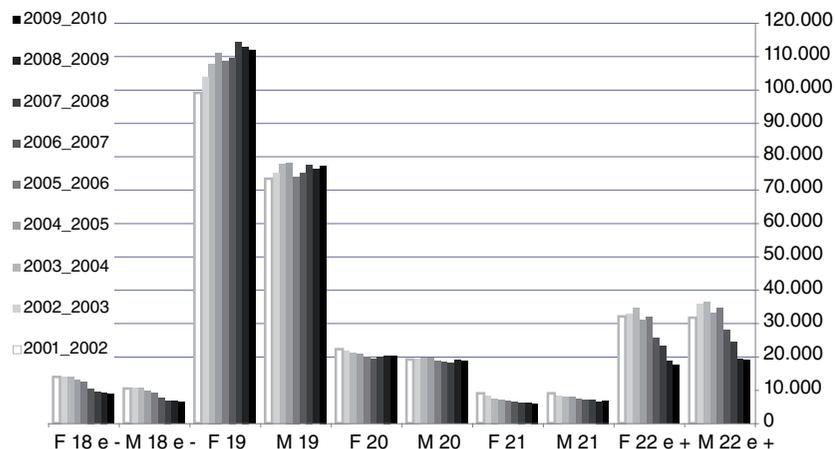
Il quadro si complica ulteriormente se si sposta l'attenzione dal livello nazionale a quello delle circoscrizioni. Come è noto, l'immigrazione e la ripresa delle nascite hanno interessato soprattutto le regioni del Nord e, in misura minore, quelle del Centro, mentre sono quasi assenti nelle regioni del Mezzogiorno. Così, mentre i diciannovenni residenti nel Nord-Est sono cresciuti nell'ultimo lustro del 10%, quelli del Sud sono diminuiti del 2%. Insomma, a seconda della loro collocazione geografica e del loro raggio abituale di reclutamento, le scuole e gli atenei italiani devono oggi confrontarsi con sfide di diversa natura: o un'ulteriore diminuzione dei propri utenti potenziali, oppure il loro aumento, anche piuttosto sostenuto, accompagnato però da una crescente differenziazione delle provenienze.

Un secondo aspetto che merita di essere sottolineato, perché forse non sempre sufficientemente presente nei dibattiti sulle trasformazioni del sistema universitario, riguarda la femminilizzazione della popolazione studentesca. Dei 614.000 diciannovenni residenti in Italia del 2010, le ragazze erano meno del 48,5%. Tra gli immatricolati degli ultimi anni accademici, la quota femminile è sempre stata superiore al 56%: anche in Italia, dunque, i tassi di partecipazione all'istruzione superiore risultano sempre più nettamente differenziati per genere. Il suggerimento di Junio Luzzatto di non considerare monoliticamente l'insieme delle immatricolazioni, prestando invece attenzione alla suddivisione per età delle

matricole, può quindi essere ulteriormente esteso alla considerazione del genere: la figura 2 illustra l'andamento delle immatricolazioni ripartite per sesso ed età, a partire dall'a.a. 2001-02.



Figura 2 – Immatricolati all'università italiana per sesso ed età



Fonte: Elaborazione sulla base delle rilevazioni dell'istruzione universitaria condotte dall'Ufficio di statistica del MIUR al 31 luglio di ogni anno.

Nell'ultimo decennio sono pressoché dimezzate sia le immatricolazioni precoci (fino a 18 anni di età) sia quelle tardive (22 anni e più), e queste tendenze non presentano significative differenze per genere. Se tuttavia concentriamo l'attenzione sulle immatricolazioni di diciannovenni – che costituiscono i due terzi circa del totale – possiamo osservare che la crescita delle matricole femminili è stata robusta fino all'anno accademico 2007-08, anno a partire dal quale si registra una riduzione nonostante il contemporaneo allargamento della base demografica; al contrario, le immatricolazioni maschili rimangono relativamente stazionarie sull'arco del decennio. È chiaro che questi diversi andamenti si riflettono anche sull'evoluzione del mix di scelte disciplinari.

Che conclusioni trarre quindi sul declino degli immatricolati osservato negli ultimissimi anni? Sicuramente ha contato molto l'esaurirsi dell'onda lunga delle iscrizioni tardive, che hanno permesso il completamento del percorso d'istruzione terziaria a molte persone in età adulta. Se però si guarda, alla luce degli andamenti demografici, al nocciolo duro degli iscritti all'università, ragazzi e ragazze fra i 18 e i 21 anni, si notano segnali di disaffezione, soprattutto nella componente femminile, ormai maggioritaria. Questo potrebbe avere a che fare con sbocchi sul



mercato del lavoro che mal si combinano con l'offerta formativa degli atenei, soprattutto per le facoltà umanistiche. Oppure con caratteristiche delle famiglie di origine meno propense a investire nell'istruzione superiore dei propri figli e, soprattutto, delle proprie figlie. Per poter verificare queste ipotesi preliminari – compito al quale la Fondazione Agnelli certamente non intende sottrarsi – sarebbe tuttavia necessario disporre di una disaggregazione ulteriore dei dati per area geografica, retroterra culturale, sociale ed economico, storia scolastica pregressa ed esiti lavorativi non solo di coloro che si laureano, ma anche di coloro che non si iscrivono all'università, o che la abbandonano ai primi insuccessi: di nuovo, informazioni contenute in banche dati che già esistono, ma non 'comunicano' fra loro in assenza di una forte regia del Ministero.

Il fenomeno del calo delle immatricolazioni si conferma dunque di non immediata interpretazione. La disponibilità di banche dati dettagliate, trasparenti, certificate e sufficientemente intercomunicanti è un presupposto necessario per la sua comprensione, come di quella di numerosi altri fenomeni che investono il sistema di istruzione superiore. In ogni caso, un'eventuale prosecuzione della tendenza al declino delle immatricolazioni non potrà non essere interpretata come una sconfitta per l'intero sistema universitario italiano. Sarà opportuno tenerne conto, sia a livello centrale che a livello di ateneo, nel momento in cui si prenderanno decisioni sull'offerta formativa, sulle modalità di selezione in ingresso delle matricole e sugli importi delle tasse universitarie per i prossimi anni accademici.

Note

¹ Il progetto ha previsto l'attivazione di cantieri di ricerca su molteplici aspetti. Tra gli interrogativi cui si è cercato di fornire una risposta: in Italia conviene (ancora) studiare all'università? Come è stata gestita la cosiddetta riforma del «3+2»? Come sono cambiati gli studenti universitari e le loro carriere? Come le aziende giudicano i nuovi laureati?

² Il boom di laureati adulti è stato anche trainato dalle numerose convenzioni stipulate dagli atenei che prevedevano il riconoscimento automatico di crediti a chi avesse maturato significative esperienze di lavoro, generalmente presso pubbliche amministrazioni: per esempio, dal 2003 una convenzione dell'Università di Siena ha riconosciuto 124 crediti formativi ai marescialli dell'Arma dei Carabinieri, pochi meno dei 148 necessari per la laurea triennale in Scienza dell'amministrazione; l'Università di Enna si è invece preoccupata della formazione universitaria delle Forze di Polizia, con 76 crediti riconosciuti agli agenti e 127 agli ispettori. Solo nel maggio 2007 il Ministro Mussi ha deciso di porre un argine a questa opinabile prassi. Si veda l'articolo «Università, il business dei laureati precoci» di Sergio Rizzo e Gian Antonio Stella sul *Corriere della Sera* del 26 ottobre 2008.

³ Nel 2009 sono stati 25 gli Atenei che hanno superato il tetto: per esempio l'Università di Urbino aveva un rapporto tra contributi studenteschi e FFO pari al 38%, l'Università di Bergamo arrivava al 33%.

⁴ Si segnala la banca dati del MIUR, consultabile on line, sulla «contribuzione studentesca e le altre entrate provenienti dagli studenti», con dati tratti dai conti consuntivi e dai bilanci di previsione degli Atenei. Di particolare interesse la distribuzione annuale degli studenti per classe di importo della contribuzione pro-capite.

⁵ Va detto che i dati sulle iscrizioni universitarie precedenti al 1996 non sono immediatamente confrontabili con quelli del periodo successivo dal momento che l'ISTAT ha in quell'anno modificato la data di riferimento per la rilevazione definitiva degli iscritti, spostandola dal 31 gennaio al 31 luglio. La differenza è sostanziale perché nella rilevazione di gennaio venivano contati tutti gli studenti che avevano pagato la prima rata delle tasse universitarie, mentre a luglio solo quelli che avevano pagato anche la seconda. Per l'Anno Accademico 2004-05, per esempio, la differenza tra le due rilevazioni ammontava a circa 16.000 matricole, quasi il 5% del totale (sul punto si veda il rapporto della Fondazione Agnelli (2007), *La scelta universitaria. Istruire la pratica*, Torino, nelle pagine 56 e seguenti).

⁶ I diciannovenni stranieri sono oggi circa 50.000, con un'incidenza dell'8% sul totale della coorte.

⁷ Fonte MIUR.



Al di là della media: le università alla prova dei numeri

di Andrea Cammelli

«*Omnia in mensura, et numero, et pondere*», diceva Lavoisier riadattando il pensiero biblico. La mistica del numero non mi appartiene, ma pure dai numeri occorre partire per discutere di università italiana e delle sue trasformazioni, imposte a ritmo serrato negli ultimi anni. La stessa riforma degli ordinamenti didattici, più volte rivista, nel linguaggio ordinario e mediatico è stata tradotta in numeri: è il «3+2». Ma nel giudicarla, vale la somma matematica?

Da tempo sugli esiti della riforma resistono luoghi comuni amplificati da una produzione saggistica e da campagne di stampa spesso semplicistiche e liquidatorie (Cammelli, 2010). La discussione sull'università e il suo 'prodotto finito' ha un suo primo nemico: l'incapacità di utilizzare la documentazione, pure disponibile. Più severamente J.M. Keynes sosteneva che «Non c'è nulla che un governo odi di più dell'essere ben informato; poiché ciò rende molto più complicato e difficile il processo che conduce alle decisioni».

La cultura della valutazione è perla rara in un Paese afflitto da progetti che troppo spesso si esauriscono nell'inaugurazione, incapace di programmare oltre l'indomani, di avere una visione lungimirante e di sistema. Luigi Einaudi suggeriva, nelle sue *Prediche inutili*, di «conoscere per deliberare». E per conoscere, in questo caso l'ambito universitario, occorre partire dalla documentazione che in Italia è ricca, affidabile, tempestiva, a disposizione degli addetti all'orientamento in istituti scolastici secondari e università, dei datori di lavoro, degli amministratori di atenei, d'istituzioni politiche e altri *stakeholder* sino al padre di famiglia che deve consigliare nella scelta universitaria. Si tratta di evidenze empiriche restituite annualmente da diversi organismi e, tempestivamente e sino al dettaglio della classe di laurea, dal Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea. Una documentazione affidabile, apprezzata anche all'estero¹, sempre più utilizzata in casa. Non solo. Ma esiste un secondo nemico nell'utilizzazione dei dati, ancora più insidioso: l'utilizzo di valori medi per descrivere situazioni caratterizzate da profonde differenze. L'università, ma anche la scuola, finiscono per affidare al valore medio di sintesi le proprie specificità. Invece ci sono cento università, non una sola, ci sono cento scuole, non la Scuola, che vanno conosciute e rappresentate distin-

tamente. L'assunto dell'indifferenziazione nel sistema universitario italiano comporta a livello normativo, e spesso anche nella pratica, che non importa *dove* si sia conseguito un titolo di studio universitario, in quanto si presuppone che laurearsi nell'ateneo A sia sostanzialmente equivalente a laurearsi nell'ateneo B. Con poche eccezioni, nella percezione pubblica è, tutt'al più, la facoltà o il corso di laurea che contraddistingue la qualità di una laurea, non l'istituzione formativa presso la quale sono stati effettuati gli studi per ottenerla (Cammelli & Gasperoni, 2008). Al contrario, i numeri vanno contestualizzati per scoprire che la situazione è molto difforme, che siamo di fronte a più «profili» di laureati declinati in base a una pluralità di aspetti che vanno dalla famiglia di origine dello studente, all'area geografica di provenienza, dagli studi secondari compiuti alla facoltà di iscrizione, all'ampiezza dell'offerta formativa proposta, alla disponibilità delle necessarie attrezzature, al dinamismo del mercato del lavoro locale. Tutto ciò suggerisce di spingere l'analisi al di là del dato aggregato di sintesi. Si avrà modo così di apprezzare l'estrema variabilità che caratterizza i diversi aspetti indagati e di riconoscere le offerte formative tradottesi in risultati eccellenti o comunque apprezzabili e quelle in evidente stato di sofferenza. Dunque una rappresentazione a macchia di leopardo, declinata più sul ruolo delle facoltà e dei gruppi di corsi di laurea che di ogni singolo ateneo e riguardante i laureati di primo livello, quelli specialistici e specialistici a ciclo unico.

Utilizzando la più recente documentazione AlmaLaurea sul profilo e la condizione occupazionale dei laureati è possibile evidenziare l'elevato grado di eterogeneità che contraddistingue i laureati stessi con alcuni esempi sui temi che più hanno fatto discutere e diviso la pubblica opinione.

La regolarità degli studi: nel 2009 viene raggiunta da 40 laureati di primo livello su cento (e altri 25 concludono entro un solo anno di ritardo). Certo abbiamo 60 laureati su 100 fuori corso. Ma il dato può essere letto anche in un altro modo: nel 2001, prima della riforma, i laureati in corso non erano nemmeno 10 su 100. Abbiamo dunque moltiplicato per quattro gli studenti regolari! Sicuramente occorre fare di più, ma lungo un percorso già positivamente avviato dove per migliorare occorre tenere conto di situazioni eterogenee all'interno degli atenei e dei singoli corsi di laurea. Nello stesso corso, per esempio di Ingegneria industriale, si passa da una regolarità minima, che riguarda solo l'11% di laureati di primo livello in un ateneo a un massimo del 52% in un altro ateneo; nella classe di laurea in Lettere si va da un estremo dell'8,5% a un risultato sette/otto volte migliore (64%); nelle professioni sanitarie la regolarità più ridotta è prossima alla media (36%), quella più positiva, che riguarda un ateneo del Sud, arriva al 94%. La regolarità lievita fra i laureati specialistici biennali: nel 2009 sono in corso uno su due. Ma ancora una volta dentro questo dato di sintesi convivono rilevanti differenze (in due diversi atenei del Sud i laureati magistrali in corso a Biologia variano fra il 26 e il 92,5%).



Una riflessione approfondita dovrebbe essere dedicata alla votazione di laurea. La variabilità, anche in questo caso, va al di là degli atenei ed è talmente rilevante che diventa fonte di squilibrio e di iniquità nel momento in cui il voto di laurea è requisito di accesso o di punteggio nei concorsi pubblici. Se nella stessa classe di laurea in Scienze politiche e delle relazioni internazionali di due università del Nord si possono concludere gli studi con 10 punti su 110 di differenza, possiamo ben comprendere la natura e la consistenza della questione.

Un altro aspetto merita una grande attenzione: i tirocini e gli stage svolti durante gli studi universitari. In questo caso la lettura di sintesi è univoca e positiva: queste esperienze formative infatti, da prima a dopo la riforma, si sono triplicate (nel 2009 hanno riguardato 54,5 laureati su cento contro il 17,9% del 2001). Ma la scomposizione per corso di laurea e ateneo evidenzia, per esempio, che non tutte le situazioni sono virtuose. A Lettere l'intervallo di variazione va da un minimo dell'1,4% di laureati di primo livello che hanno svolto stage durante gli studi a un massimo del 94%. Nel corso di Ingegneria industriale di un determinato ateneo solo 5 laureati specialistici su cento del 2009 hanno svolto stage, mentre in un'altra università questo tipo di esperienza ha coinvolto tutti i laureati di quel corso in quello stesso anno. Risulta evidente che l'opportunità di aggiungere al proprio bagaglio formativo anche un'esperienza pratica in azienda o nella pubblica amministrazione dipende in ampia misura dalla maggiore o minore capacità di collaborazione dei singoli corsi di studio con il mondo del lavoro.

Fra i laureati specialistici le esperienze di studio all'estero, durante il biennio, riescono a coinvolgere quasi il 18% della popolazione. Ciò significa che queste esperienze, che i Ministri dell'istruzione riuniti a Lovanio nell'aprile 2009 si sono impegnati a estendere al 20% della popolazione dei laureati europei entro il 2020, trova in Italia i laureati di secondo livello in buona posizione. Anche in questo caso però, la situazione è profondamente differenziata. Ci sono corsi di laurea magistrale, come quello in Biologia, dove si arriva addirittura a superare l'obiettivo europeo, con il 30,5% di laureati che hanno fatto Erasmus nei due anni specialistici; in altri atenei invece, per il medesimo corso, i valori rimangono significativamente sotto alla media sino a un minimo di appena 1,4.

Per capire ulteriormente l'importanza, e le conseguenze, di una analisi su più profili di laureati è significativo guardare alle caratteristiche socio-culturali di chi si laurea all'università. Il livello di istruzione dei genitori, per esempio, è un indicatore importante non solo per analizzare l'origine sociale del laureato, ma anche per apprezzare le competenze cognitive cui uno studente può attingere in ambito extra-scolastico e, in linea generale, delle sue scelte formative e della sua riuscita negli studi (Gasperoni, 1996, 1997, 2002, 2005; Mignoli & Nardi, 2005; Ballarino & Checchi, 2006; Schizzerotto & Barone, 2006; Bratti *et al.*, 2007; Casetti, 2007; Invalsi, 2007; Triventi & Trivellato, 2008). Anche in questo



caso si evidenziano differenze piuttosto accentuate. Colpisce innanzitutto un dato, poco diffuso: ancora oggi in Italia 75 laureati su 100 portano la prima laurea in famiglia. Questo significa che al momento della scelta universitaria l'apporto della famiglia in termini di orientamento risulta verosimilmente debole esprimendosi su un terreno, oltretutto sempre più complesso, sul quale manca un minimo di esperienza diretta. Il persistere del fenomeno degli abbandoni già nel primo anno d'università – la documentazione più recente dice che hanno lasciato gli studi il 17% degli immatricolati (MIUR-CNVSU, 2011) – testimonia la rilevanza di una questione, l'attività di orientamento (in ingresso e in itinere), che è ancora ben lontana dall'essere risolta². Ma il livello culturale della famiglia di origine degli studenti, così come ulteriori indicatori disponibili quali la formazione scolastica preuniversitaria, il voto di diploma e il ritardo all'immatricolazione, gravano in modo consistente anche sulla didattica universitaria. Che non dovrebbe prescindere dal retroterra socio culturale degli studenti; una dimensione che varia, per esempio fra i laureati magistrali in Scienze economico-aziendali, da un minimo di 10 ragazzi su 100 che hanno almeno un genitore laureato a un massimo del 42,5% a seconda dell'ateneo.

L'interpretazione dei risultati e la loro contestualizzazione è tanto più rilevante, ovviamente, nell'analisi della condizione occupazionale dei laureati, fortemente condizionata dalla dinamicità del tessuto produttivo del territorio. Se a un anno dalla laurea lavorano 58 su 100 laureati specialistici in Scienze economico-aziendali, questo risultato varia fra il 35,5% dei neodottori di un ateneo della Calabria ed il 75% dei loro colleghi in un ateneo del Veneto. Se i neolaureati specialistici in Biologia, a 12 mesi dalla conclusione degli studi, lavorano complessivamente nel 34% dei casi, ciò è il risultato di sintesi di situazioni molto diverse: da un minimo del 18,5% in una università del Sud a un massimo del 75% in una università del Centro. Sugli esiti occupazionali la necessità di considerare più fattori, indipendenti dallo stesso sistema universitario, è evidente. Su questo terreno esistono infatti altre insidie derivanti dalla lettura approssimativa della documentazione disponibile. Ha resistito a lungo, e per taluni persiste, la convinzione che la consistenza dei laureati sia diventata non solo superiore alle necessità del Paese ma, perfino, al di sopra del livello registrato nel complesso dei paesi OECD (Cammelli, 2011). Non è così. Il confronto con i paesi più avanzati ci vede in ritardo, p. 20 laureati su 100 di età 25-34 contro la media dei paesi OECD pari a 35, mentre in Germania sono 24 su 100, nel Regno Unito 38, in Francia 41, negli Stati Uniti 42, in Giappone 55 (OECD 2010). Ma il ritardo ha origini antiche: nella popolazione di età 55-64 anni vantano un'istruzione universitaria solo un italiano su dieci (un quarto di quanto se ne registrano negli Stati Uniti). Le conseguenze? Fra le tante anche una percezione diversa rispetto all'importanza strategica degli investimenti in formazione superiore. Tant'è che in Italia, come rilevato dall'ultima indagine OECD,



la spesa pubblica e privata per istruzione di terzo livello è pari allo 0,88% del PIL, mentre negli Stati Uniti è oltre tre volte tanto; quella in ricerca e sviluppo è pari al 1,23%, meno della metà dell'investimento statunitense.

Nell'analisi del contesto universitario siamo dunque di fronte a situazioni profondamente diverse che non possono essere spiegate con l'utilizzazione acritica di valori medi di sintesi. Nell'ambito del medesimo contesto istituzionale e all'interno del sistema di formazione universitaria permane una evidente compresenza di realtà virtuose e realtà sulle quali occorre intervenire con profonde modifiche. Verrebbe allora da chiedersi, provocatoriamente: se con le stesse regole vigenti si riescono a raggiungere livelli di eccellenza, non sarebbe sufficiente intervenire laddove esistono distorsioni, malfunzionamenti, difficoltà? Non è, invece, che il Paese pensa a riforme continue incapace com'è di fare manutenzione là dove la manutenzione si dimostra necessaria? Perché proporre di cambiare tutta la macchina ogni volta che due ruote mostrano di non essere in grado di funzionare?

Un Paese che fa fatica a cambiare le tante piccole cose che non funzionano perché immediatamente entrano in funzione prese di posizione ideologiche, a prescindere dalla realtà, perché diventa prevalente il gioco delle lobbies e la disputa tra opposte fazioni, finisce per cambiare tutto ancora una volta per non cambiare niente. Modificare questo atteggiamento ha implicazioni sullo stato di salute dell'università italiana, sui meccanismi di valutazione; ma soprattutto potrebbe favorire cambiamenti reali a sostegno di un Paese che ha necessità di investire di più e meglio in ricerca e sviluppo, di favorire una crescita economica sostenibile, di innalzare la soglia educativa, di «valorizzare la sua gente», come ricordano Nobel dell'Economia, in particolare i giovani. Viene da concludere con le parole di Galileo: «io stimo più il trovare un vero, benché di cosa leggiera, che l'disputar lungamente delle massime questioni senza conseguir verità nissuna»³.

Note

¹ «'Bella figura': Italian model sets trend with expert fitting service. A database that matches graduates to employers is proving a powerful tool», in *Times Higher Education* del 10 marzo 2011, presentando AlmaLaurea.

² Per contrastare questo fenomeno, i costi sociali ed economici che determina, la delusione di tanti giovani e delle loro famiglie, da alcuni anni AlmaLaurea è impegnata con iniziative *ad hoc* tese a coinvolgere gli istituti di istruzione secondaria superiore e i diplomandi. Cfr AlmaDiploma www.almadiploma.it ed AlmaOrientati, www.almalaurea.it/lau/orientamento

³ G. Galilei, *Opere*, IV, p. 738.

Bibliografia

- Ballarino, G. e Checchi, D. (2006), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, Bologna, Il Mulino
- Bratti, M., Checchi, D. e Filippin, A. (2007), *Da dove vengono le competenze degli studenti? I divari territoriali nell'indagine OCSE PISA 2003*, Bologna, Il Mulino
- Cammelli, A. (2010), «Perché la riforma universitaria non è fallita», *Il Mulino*, N.5, pp. 767-776
- Cammelli, A. e Gasperoni, G. (2008), «Più diversi che uguali. Origini sociali, retroterra formativo e riuscita negli studi dei laureati», in A. Cammelli, G. Vittadini (a cura di), *Capitale umano: esiti dell'istruzione universitaria*, Bologna, Il Mulino
- Cammelli, A. (2011), «A dieci anni dalla Riforma: il profilo dei laureati italiani», in Consorzio Interuniversitario Almalaurea (a cura del), *XII Profilo dei laureati italiani. L'istruzione universitaria nell'ultimo decennio. All'esordio della European Higher Education Area*, Bologna, Il Mulino (in corso di pubblicazione)
- Cesetti S. (2007), *Dalla scuola dell'obbligo alle scelte postdiploma: contesto familiare, riuscita scolastica, motivazioni*, Bologna, AlmaLaurea (www.almalaurea.it/universita/altro/scuola2007/)
- Gasperoni, G. (1996), *Diplomati e istruiti*, Bologna, Il Mulino
- Gasperoni, G. (1997), *Il rendimento scolastico*, Bologna, Il Mulino
- Gasperoni, G. (2002), «Caratteristiche sociali, percorsi formativi e livelli di apprendimento nell'istruzione secondaria superiore», in Gili G., Lupo M. e Zilli I. (a cura di), *Scuola e società. Le istituzioni scolastiche in Italia dall'età moderna al futuro*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane
- Gasperoni, G. (2005), «Percorsi e prestazioni nella scuola secondaria superiore», in Buzzi C. (a cura di), *Crescere a scuola. Il profilo degli studenti italiani*, Torino, Fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo
- Invalsi (2007), *Risultati di Pisa 2006. Un primo sguardo d'insieme*, Roma
- Mignoli, G.P. e Nardi, E. (2005), «Due aspetti centrali dello studio universitario: la partecipazione ai programmi Socrates/Erasmus e il lavoro durante gli studi. Risultati di alcune analisi di regressione logistica», in Cammelli A. (a cura di), *La qualità del capitale umano dell'università in Europa e in Italia*, Bologna, Il Mulino
- MIUR-CNVSU, (2011), *Undicesimo rapporto sullo Stato del Sistema Universitario*, Roma
- OECD, (2010), *Education at a Glance 2010 OECD Indicators*, www.oecd.org/edu/eag2010
- Schizzerotto, A. e Barone, C. (2006), *Sociologia dell'istruzione*, Bologna, Il Mulino
- Triventi, M. e Trivellato, P. (2008), «Le onde lunghe dell'università italiana. Partecipazione e risultati accademici degli studenti nel Novecento», *Polis Ricerche e studi su società e politica in Italia*, Vol. 1, pp. 85-118

Il *lifelong learning* in Italia. A partire dal quaderno TreeLLLe

Contributi di *Aviana Bulgarelli,*
Cristina Zucchermaglio, Francesco Provenzano

a cura di Luca Salmieri e Piero Valentini

Premessa

L'Associazione TreeLLLe, della quale fanno parte vari partner e della cui attività principale sostenitore è la Fondazione per la Scuola della Compagnia San Paolo, ha elaborato una dettagliata analisi, ricca di dati e confronti a livello europeo, sullo stato dell'arte dell'educazione e dell'apprendimento degli adulti in Italia. Pubblicata nel Quaderno 9 del Dicembre 2010 e intitolata *Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa*, la disamina di TreeLLLe lancia l'allarme sulle carenze di capitale umano e culturale del nostro Paese. Proprio perché il *lifelong learning* si riferisce a tutti i tipi di apprendimento (formale, non formale e persino informale, quando si realizza con un certo livello di intenzionalità), l'esame della situazione italiana spinge a riflettere sulla cultura della popolazione adulta come fattore primario per lo sviluppo socio-economico.

È universalmente riconosciuto che politiche avanzate, con azioni diffuse ed efficaci nel campo dell'educazione e dell'apprendimento degli adulti incidono proficuamente sull'intero sistema strutturale di una società. La 'strategicità' di tali politiche trova riscontro in diversi fenomeni che caratterizzano l'attuale scenario nazionale e globale: l'aumento della durata media della vita e dunque dei periodi che le persone vivono al di fuori dei percorsi di istruzione, con relativo allargamento delle sacche di analfabetismo di ritorno; l'accelerazione nell'evoluzione delle conoscenze specialistiche, fondamentali nei sistemi professionali; la crescita dei ritmi del cambiamento nelle sfere del sociale, oltre che lo sviluppo della complessità nella vita quotidiana.

È dunque senz'altro condivisibile l'idea di considerare il possesso delle conoscenze e delle competenze di base un 'diritto universale'; il possesso di quelle professionali e di quelle che riguardano lo sviluppo culturale un 'diritto fondamentale' per affrontare in modo attivo le fasi del corso della vita. Su tali diritti si gioca un'importante partita per il nostro Paese. Mentre il dibattito politico e l'opinione pubblica si concentrano sulle questioni di breve respiro, relative alla crisi e all'eventuale ripresa economica, i ritardi e le inefficienze nel garantire tali diritti con-

tribuiscono al rischio che nel medio-lungo periodo l'Italia esca dal novero dei paesi a elevato sviluppo (emergenza economica), poi da quello dei paesi avanzati (emergenza culturale) e, infine, che si sedimenti una democrazia poco informata e poco partecipata (emergenza democratica).

Il Quaderno 9 di TreeLLLe prospetta il pericolo di un futuro ipotecato dal vuoto che in Italia si sta producendo in termini di capitale umano e culturale, sottolineando in particolare il deficit nell'ambito delle competenze di base. Tale criticità si riverbera negativamente sulla capacità della popolazione di aggiornare le conoscenze professionali e di sviluppare il livello culturale. Le ricadute rendono ancor più ostico il contrasto del crescente *digital divide* relativo all'impiego delle tecnologie di comunicazione e informazione. Il dato più grave riguarda la popolazione adulta: il 48% degli italiani d'età compresa tra i 24 ed i 65 anni ha al massimo la licenza media, mentre la media per l'UE19 è al 29%. Circa il 35% di coloro che hanno tra i 16 ed i 65 anni vive in condizioni di 'illetteratismo' (a rischio alfabetico). Un ulteriore 30% vede le proprie competenze a rischio di obsolescenza. Soltanto il 30% degli adulti detiene un livello adeguato e sicuro di competenze. Del resto, l'enorme ritardo nelle dinamiche di arricchimento competitivo delle risorse umane è osservabile anche attraverso il confronto della quota di laureati: se nella media europea la popolazione con un livello terziario di istruzione raggiunge il 24%, in Italia è ferma al 14%. Ma i dati indicano che l'Italia accumula ritardi e divari non solo nell'ambito delle dimensioni legate ai sistemi educativi e formativi di tipo formale. Il problema ha a che fare anche con il progressivo impoverimento delle dotazioni di competenze di base e sociali solitamente acquisite e mantenute grazie all'apprendimento informale e non formale. Bassa frequentazione di biblioteche territoriali, di teatri, sale da concerto, cinema; scarsa consuetudine con libri e giornali; carente frequenza nell'impiego di internet fanno sì che tuttora il principale strumento italiano di acculturazione sia la TV. Appena 5 milioni d'italiani, il 16% della popolazione, svolgono in maniera autonoma quelle diverse attività, non solo formative, che contribuiscono allo sviluppo culturale della persona. Sappiamo che tra gli obiettivi più importanti della Strategia di Lisbona era stata posta proprio la forte crescita della partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente. Ma tale partecipazione, rileva TreeLLLe, è in Italia limitata al 6,2% della popolazione attiva, contro una media europea del 9,6%. E non sempre la qualità e l'efficacia dell'offerta sono all'altezza delle aspettative. Vi partecipa poi soprattutto chi meno ne avrebbe bisogno, mentre ne resta fuori proprio chi è sprovvisto di titoli di studio e competenze adeguate alla società contemporanea. Inoltre, il basso livello di scolarizzazione della popolazione adulta e la scarsa propensione per l'apprendimento permanente che deriva, appunto, dalla prima influiscono negativamente sull'educazione delle generazioni più giovani per via della «ultra-comprovata stretta correlazione tra qualità culturale dell'ambiente familiare e l'andamento scolastico dei giovani».

S/D)))



In altri termini, se non si interviene sulla popolazione in età adulta, si compromette l'investimento in educazione per le nuove generazioni e, parimenti, se non si investe anche nel capitale umano delle seconde, si produce un graduale impoverimento culturale per il futuro.

Proposte

L'analisi pubblicata da TreeLLLe non si limita a descrivere l'intreccio tra i vari nodi problematici che bloccano lo sviluppo culturale e competitivo della popolazione adulta, ma è corredata dalla individuazione di proposte, alcune concrete e dettagliate, altre espresse in termini di auspicabilità, utili a rimediare ai ritardi strutturali. L'assenza di rilevazioni sistematiche e di indicatori condivisi, la rigidità, il regime di oligopolio, l'autoreferenzialità, la carenza e l'inefficienza dei sistemi e dei processi di valutazione, lo scarso coordinamento tra i soggetti dell'offerta pubblica e quelli dell'offerta privata e le debolezze nel riconoscimento della qualità dei formatori costituiscono le criticità da affrontare per migliorare, razionalizzare e rafforzare la *governance* del *lifelong learning* in Italia.

Sul fronte dei modelli di finanziamento dei costi, gli esperti e gli addetti ai lavori concordano pienamente: la formazione delle conoscenze e competenze di base dovrebbe essere finanziata interamente dallo Stato; quella funzionale alle qualifiche e alle competenze professionali dovrebbe essere sostenuta almeno inizialmente dallo Stato e da imprese e individui nelle fasi successive. A tale proposito, gli estensori del Quaderno 9 propongono la facilitazione degli investimenti privati attraverso condizioni fiscali agevolate, campagne di sensibilizzazione, orientamento e informazione. Lo sviluppo culturale dovrebbe essere sostenuto sia attraverso l'impegno statale (al fine di distribuire opportunità e servizi come per esempio TV pubblica, biblioteche, politiche culturali per cinema, teatro musica ecc.), sia attraverso sforzi di imprese e terzo settore (università popolari, associazioni di volontariato).

In generale, è forte il richiamo a ripensare – ribilanciandolo – il rapporto tra gli investimenti destinati all'istruzione scolastica e quelli destinati all'università e all'educazione degli adulti, ancora troppo contenuti: in Italia la spesa media per studente è superiore alla media europea, mentre quella destinata nell'educazione degli adulti è più bassa. Nel merito delle inefficienze e delle miopie del sistema di *governance*, TreeLLLe suggerisce di giungere finalmente a un sistema, quanto mai necessario, di qualifiche condiviso tra tutte le regioni, nella cornice del Quadro Europeo delle Qualifiche per l'Apprendimento Permanente (EQF-*European Qualification Network*); di garantire rilevazioni sistematiche, basate su indicatori condivisi e, soprattutto, procedere con un maggiore livello di coordinamento – tra i vari Ministeri interessati (istruzione, lavoro, welfa-



re) – tra questi e le regioni e le parti sociali. L'accento è posto anche sulla questione dei rapporti tra l'ottica centralizzata delle scelte e i processi di localizzazione delle attività. Come sappiamo, il ritardo italiano contiene un vero e proprio dramma, 'l'emergenza nell'emergenza' che caratterizza il Mezzogiorno. TreeLLLe considera fondamentale recuperare uno slancio nella promozione nazionale della questione meridionale, piuttosto che allentare i legami con il governo delle regioni del Sud. La dimensione locale (Regioni e Province) come terreno ottimale per l'educazione degli adulti, se da un lato traduce la necessità di individuare risposte adeguate in termini di tempi, luoghi, modi originali e adatti alla vita di un adulto, dall'altro non può non calarsi in uno sforzo e in un impegno nazionale di recupero dei profondi ritardi meridionali.

Le proposte si alternano anche a indicazioni di carattere generale. Favorire e accreditare le organizzazioni del terzo settore che offrono garanzie di trasparenza, continuità ed efficacia, guardando ai risultati; facilitare fiscalmente tutte le spese di formazione sostenute da imprese, terzo settore e individui; concedere la piena autonomia gestionale e operativa per i Fondi Interprofessionali, definiti promettenti e interessanti per il governo della formazione professionale continua degli adulti occupati. Le proposte più operative avanzate nel Quaderno 9 si concentrano sul recupero dei segmenti arretrati, a bassa scolarità e scarsa qualificazione. In particolare, meritevole di riflessione è la proposta che il Governo finanzia due piani straordinari di contrasto del rischio alfabetico, sviluppo professionale e bassa cittadinanza, rispettivamente dedicati ai giovani adulti (20-34 anni) a rischio alfabetico al fine di «ottenere livelli di occupabilità e cittadinanza» e ai cittadini stranieri a basso titolo di studio, per conoscenza della lingua e conoscenza del contesto istituzionale e sociale (su ispirazione del programma britannico *Skills for life*).

Dibattito

La densità e la complessità dei problemi e delle questioni aperte è evidente. In tale ottica, è parso proficuo stimolare un confronto tra prospettive e sensibilità diverse, aprendo un dibattito sulle necessità ineludibili che l'apprendimento permanente si evolva in una priorità nazionale, sull'opportunità di adottare strategie efficaci nel rimuovere i limiti strutturali, organizzativi e qualitativi che hanno sinora contraddistinto l'offerta, sull'eventualità che vengano persino ridiscussi i significati e gli obiettivi delle attività riconducibili al *lifelong learning*, al fine di chiarirne la portata strategica per il futuro del Paese.

Nella pagine successive diamo spazio ai contributi di Aviana Bulgarelli, direttrice dell'ISFOL, di Cristina Zucchermaglio, Professore Ordinario di Psicologia Sociale presso la Facoltà di Psicologia dell'Università Sapienza e Francesco Florenzano, presidente dell'Unione Italiana



di Educazione degli Adulti (UNIEDA). Le riflessioni offerte dagli autori mettono in luce come, a partire da sguardi differenti, diretti ciascuno a assemblare le diverse tessere del mosaico, si istituiscano priorità comuni e largamente condivise. In primo luogo, l'importanza di ricomporre in maniera più organica il quadro degli interventi, elevandolo a sistema coerente ed efficace di azione, fondato su processi di valutazione riconoscibili, su procedure selettive che premino la qualità dei risultati, piuttosto che il formalismo descrittivo delle procedure. In secondo luogo, il peso dei contenuti e delle metodologie della formazione e dell'apprendimento, al di là dei destinatari cui sono rivolti e degli obiettivi specifici, deve acquisire una rilevanza prioritaria nel contribuire all'effettivo sviluppo della persona. Possiamo anticipare che le posizioni espresse nel dibattito tendono a sposare la convinzione che le metodologie e gli approcci dell'apprendimento debbano intrecciare la sfera formativa con quella delle pratiche effettive, sia quando si tratta di pratiche lavorative che di pratiche di ricerca, di innovazione o di adattamento al cambiamento, come sottolinea in particolare Cristina Zucchermaglio, ma come non mancano di ricordare Aviana Bulgarelli e Francesco Florenzano. Del resto, ed è Zucchermaglio a rimarcarlo, i ritardi nello sviluppo di un ventaglio di politiche tendenti a estendere e migliorare le dotazioni strutturali di competenze (di base, sociali, trasversali, specialistiche) sono talmente collegati tra loro che diventa impensabile intervenire con forza in un campo – per esempio quello della formazione continua dei lavoratori – senza aggredire al contempo le problematiche di un altro – quello del rapporto tra la formazione professionale e i fabbisogni futuri del mondo del lavoro, per citarne un altro. Ciò significa anche assicurare e facilitare il protagonismo e la ricchezza delle esperienze che sorgono dal basso, in seno a quel fecondo terreno sociale e civile in cui fioriscono le iniziative del terzo settore, come ricorda Francesco Florenzano.

La sfida che riguarda l'immediato futuro sembra richiedere un triplo salto mortale. Lo sottolinea in particolare il contributo della Bulgarelli: elevare i bassi livelli di istruzione della popolazione; migliorare e proiettare verso mix di competenze innovative le nuove leve della forza lavoro; riqualificare e ampliare le competenze delle coorti generazionali centrali, ovvero il nocciolo duro, attualmente cuore del sistema socio-economico italiano.

Scenari del *lifelong learning* in Italia

S/D)))

di Aviana Bulgarelli

Il capitale umano è tra i principali fattori di sviluppo economico e competitività. Nell'ambito di questa affermazione, negli ultimi anni si è sviluppata a livello comunitario una strategia mirata ad accrescere e ampliare le competenze (*skill*) delle persone durante tutto il loro percorso di vita professionale e sociale. Infatti, forze di lavoro più qualificate, capaci di adattarsi in continuazione ai cambiamenti tecnologici, dei processi e dell'organizzazione del lavoro e dei servizi resi, nonché capaci di anticipare e creare innovazione, sono e saranno un fattore chiave per il benessere delle persone (più occupabili e socialmente integrate) e per la prosperità e crescita delle nazioni, conseguenze queste tanto più importanti in un contesto di competizione globale e di invecchiamento della popolazione. Nel 2010, con *Europe 2020*, l'Europa ha messo «le competenze per nuovi lavori» al centro delle priorità della UE. A maggio 2011, l'OCSE lancerà la *OECD Skills Strategy*.

Questa tendenza verso occupazioni ad alto contenuto di conoscenza e di specializzazione tecnica e, di conseguenza, verso una richiesta di qualificazioni (e di titoli di studio) intermedie e alte, pari al 50% per qualificazioni intermedie, soprattutto di tipo tecnico, e al 35% per quelle superiori (universitarie e terziarie non accademiche)¹ è vera anche per l'Italia. Infatti, alla forte crescita delle professioni tecniche e scientifiche (che includono anche tutto il settore sanitario) si associa un maggior fabbisogno di qualificazioni tecniche e professionali anche di livello terziario.

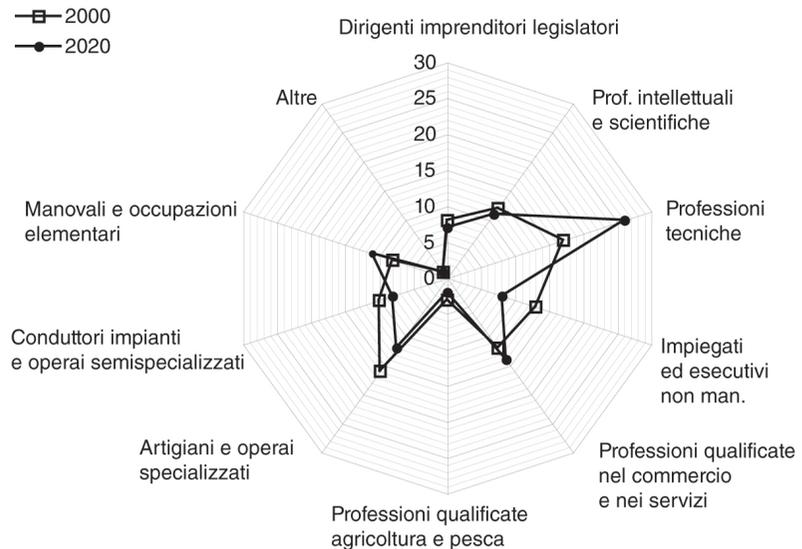
Per affrontare le sfide poste dalla domanda di lavoro nel prossimo decennio occorre affrontare il nodo dei bassi livelli di qualificazione della popolazione e della forza lavoro italiana. Ancora oggi solo il 17% della popolazione attiva (15-74 anni) presenta un grado d'istruzione elevato. Una percentuale ben al di sotto del 26% registrato in media europea (EU27) e ancora più distante dal *benchmark* dei grandi paesi come Germania, Francia, Spagna e Gran Bretagna, che raggiungono il 30%.

Se poi si tiene conto del basso grado di partecipazione al lavoro che ancora oggi caratterizza l'Italia – con un tasso di attività della popolazione tra i 15 ed i 74 anni intorno al 55% rispetto al 64% della media EU27 – emerge come la capacità complessiva di esprimere forza lavoro con elevata qualificazione rispetto al potenziale di popo-



lazione si attesta in Italia intorno al 9%, rispetto al 17% della media europea e a valori ancora superiori nel caso di paesi come la Francia e la Gran Bretagna. L'orientamento 'potenziale' appena descritto dal lato della domanda di lavoro potrà trovare effettivo riscontro nella misura in cui il mercato del lavoro italiano sarà effettivamente in grado di presentare una forza lavoro con competenze adeguate alle esigenze di crescita del Paese.

Figura 1 – Passato e futuro del mondo del lavoro italiano: variazione nella composizione % delle principali categorie professionali 2000-2020.



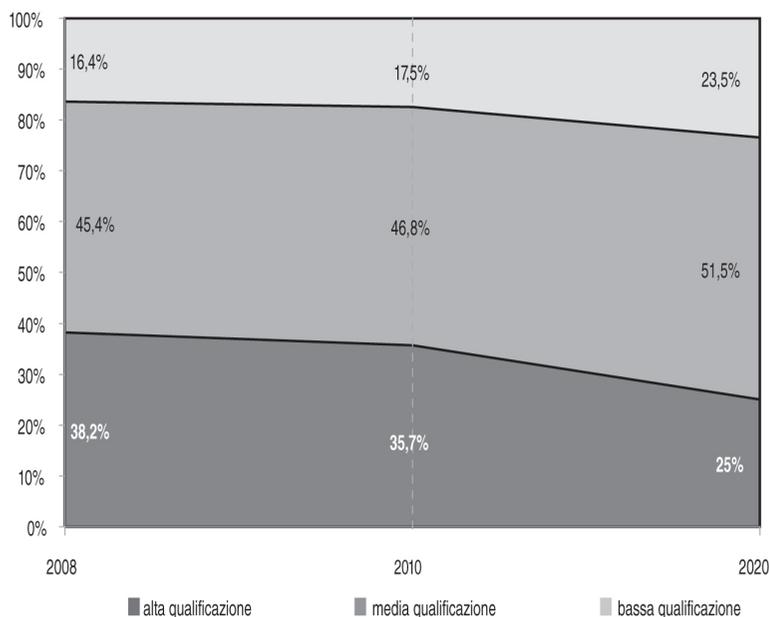
Fonte: elaborazioni su dati CEDEFOP.

La maggiore propensione allo studio da parte dei giovani e una più elevata partecipazione femminile al mercato del lavoro (le donne giovani sono più istruite degli uomini), sono entrambi fattori destinati ad agire positivamente in questa direzione e a favorire nel tempo una forza lavoro più istruita e qualificata. Lo stesso pronunciato invecchiamento della popolazione, che già caratterizza il caso italiano, contribuisce in questo senso a un'ulteriore accelerazione del fenomeno, comportando consistenti flussi in uscita di manodopera generalmente caratterizzata da minore qualificazione. Pur tuttavia l'ampia componente delle coorti centrali della forza lavoro caratterizzate da bassi livelli di qualificazione segnala il bisogno (urgente) di attività continue di riqualificazione e di ampliamento delle competenze possedute. La formazione/riqualificazione continua degli



occupati è necessaria per dotare le persone delle competenze adeguate ai fabbisogni della domanda, per creare innovazione e partecipare alla sfida della competitività globale. Come si vede (figura 2), gli scenari proposti indicano come già le tendenze strutturali in atto dovrebbero favorire una ricomposizione della popolazione attiva a favore di una maggiore qualificazione. Rispetto all'ultimo dato disponibile circa la popolazione attiva per livello di qualificazione formale, si prevede al 2020 un consistente aumento dell'incidenza sia della componente ad alta qualificazione (che aumenta il proprio peso di quasi 6 punti percentuali), sia della media qualificazione che arriva alla fine del periodo a rappresentare ben oltre il 50% della forza lavoro complessiva (+4,7 punti in termini di peso percentuale).

Figura 2 – Popolazione attiva per livello di qualificazione (ISCED). Anno 2008 e scenari al 2020



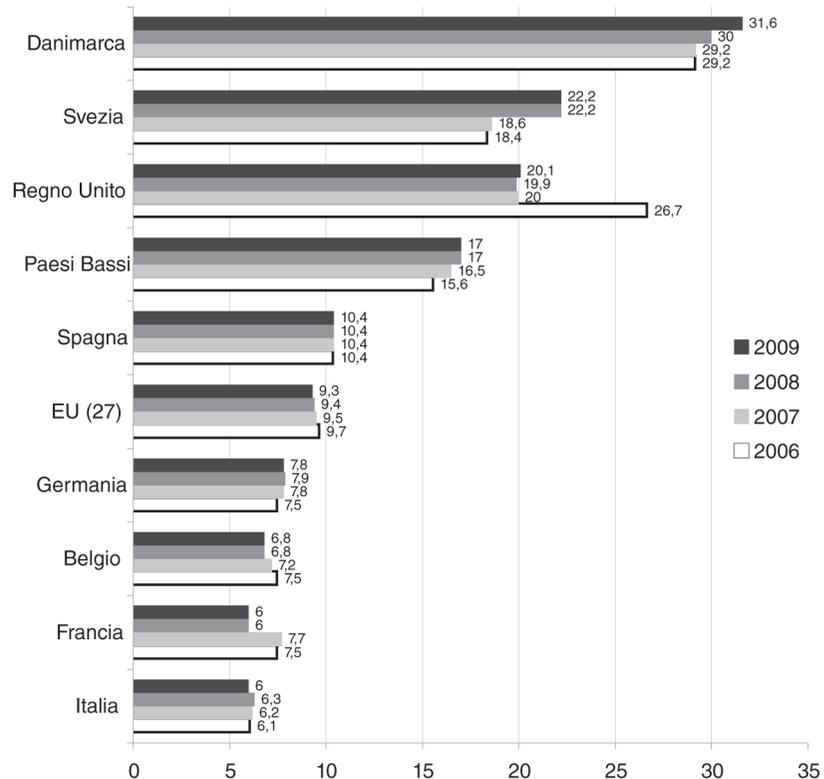
Fonte: elaborazioni su dati CEDEFOP.

All'incremento dei livelli d'istruzione dei giovani non corrisponde tuttavia una crescita della partecipazione degli adulti alla formazione continua. È noto come l'Italia sia tra i paesi con il minor tasso di *lifelong learning* (6% della popolazione adulta), dato che migliora per la formazione continua degli occupati (35,4%)². L'apprendimento continuo dei lavoratori costituisce una componente degli strumenti di formazione delle competenze (*skill formation*), unitamente a quelli più consolidati (apprendimenti in età pre-scolare, scolare nei vari livelli e percorsi, uni-



versitaria). Meno sviluppata in passato e più disarticolata e informale nelle forme organizzative, finanziarie, di offerta formativa e metodologiche, la formazione continua è diventata un obiettivo prioritario in Europa dove un terzo delle forze di lavoro è in possesso di basse qualificazioni contro fabbisogni professionali per medie e alte qualificazioni. La scarsa iniziativa delle imprese nella formazione dei propri addetti³ ha radici strutturali, dovute soprattutto alla piccola dimensione delle imprese italiane. La messa a regime dei Fondi interprofessionali per la formazione continua le cui adesioni sono costituite da piccolissime imprese (82% sotto i 10 addetti)⁴ dovrebbe stimolare la riqualificazione degli occupati. Carenza di competenze e *mismatch* tra competenze domandate e offerte hanno effetti negativi sulla produttività e sono ostacolo alla crescita e alla occupabilità delle persone.

Figura 3 – Partecipazione a iniziative di formazione. Popolazione 25-64 anni



Fonte: elaborazione ISFOL su dati Eurostat.

Il dibattito italiano ed europeo su come incrementare la formazione continua verte su vari aspetti, in particolare su quello finanziario e sulla ri-

partizione dei costi tra pubblico e privato (persone e imprese) in coerenza con i benefici attesi. Tuttavia vorrei qui sottolineare un aspetto meno scontato, quello relativo alla formazione delle competenze, allo *skill mix* coerente con i fabbisogni professionali e capace di anticipare e creare innovazione in contesti di produzione e servizi sempre più dinamici. Da alcune indagini sulle imprese emerge, infatti, come la scarsa propensione alla formazione delle imprese italiane possa essere correlata a un mancato impatto sul valore della produzione e sui profitti successivi⁵, ciò potrebbe evidenziare una carente qualità e coerenza della formazione ai fabbisogni.

Svariate recenti indagini sia a livello internazionale che nazionale sui fabbisogni delle imprese e sulle competenze agite dai lavoratori convergono sulle stesse conclusioni: è necessario sviluppare uno *skill mix* che integri competenze di tipo specialistico (prevalentemente settoriali) e competenze chiave (di base e generiche). I giovani che oggi entrano nel mercato del lavoro hanno elevate probabilità di cambiare impiego e tipologia di occupazione molte volte nella propria vita professionale, gli occupati saranno esposti a transizioni nel mercato del lavoro e nelle occupazioni così come dovranno aggiornare e cambiare le proprie competenze nell'ambito di un medesimo impiego. Il processo lineare – studio, stesso lavoro che richiede gli stessi compiti e competenze, pensione – contrasta con realtà e futuro. In questo scenario è cruciale che le persone siano in grado di gestire il cambiamento, di possedere forti competenze cognitive di base (linguistiche, matematiche, *problem solving*) che le mettano in condizione di continuare ad apprendere e ad acquisire altre *skill* di tipo specialistico e generico. Un vasto consenso sottolinea la crucialità di *skill*, cosiddette generiche, che tagliano trasversalmente settori e occupazioni, in particolare competenze di comunicazione, di saper lavorare in team, di cooperazione, competenze informatiche. A esse si associano competenze imprenditoriali (nel senso di essere abile a intraprendere-assumere iniziativa) e creative, sempre più necessarie per promuovere innovazione e crescita⁶.

Pur nelle diverse tassonomie adottate per definire *skill* generiche e specialistiche, le più recenti indagini italiane su imprese e lavoratori rilevano anch'esse le stesse tipologie di competenze più richieste: lavorare in gruppo, ma con autonomia e risolvere problemi sono le competenze generiche più richieste dalle imprese⁷; tecniche di produzione, rapporti con i clienti e abilità di interazione sociale, competenze informatiche e di *problem solving* costituiscono le *skill* ritenute di importanza crescente dalle imprese⁸; risoluzione di problemi complessi, competenze cognitive e alfanumeriche, capacità analitiche sono considerate le *skill* generiche più importanti dai lavoratori, siano essi imprenditori o artigiani, nell'esercizio della propria professione⁹. Tutte queste competenze devono poter essere acquisite sia nella formazione iniziale, sia in quella continua, in un processo che veda i mondi della formazione e del lavoro cooperare



in partnership tra di loro. Non si tratta più solo di sviluppare conoscenze disciplinari in aula, ma di fornire percorsi integrati di apprendimento che includano i contesti professionali e che rendano esplicite e organizzino le competenze acquisite sul lavoro (di tipo specialistico, ma anche generico, per esempio il lavoro in team). Ciò implica un'offerta formativa, sia nel mondo dell'istruzione/formazione formale che nel mondo del lavoro, reattiva e flessibile al dinamismo delle professioni e una capacità di innovare le metodologie, le modalità e i luoghi di apprendimento.

Infine, le competenze acquisite anche in contesti non formali, *in primis* nel lavoro, devono essere rese trasparenti, conoscibili e certificate. Il fatto che l'incontro tra domanda e offerta di lavoro in Italia sia ancora regolato dalle relazioni familiari e personali è anche indicatore di forti asimmetrie informative nel mercato del lavoro e tra queste, la non conoscenza delle competenze in possesso delle persone (se non quelle segnalate dal titolo di studio).

Le conoscenze che abbiamo in Italia sui contenuti della formazione continua sembrano però segnalare un certa incoerenza tra fabbisogni e formazione delle competenze. Prendendo a riferimento i contenuti dei Piani formativi realizzati dalle organizzazioni che rappresentano direttamente imprese e lavoratori – i Fondi Interprofessionali per la formazione continua¹⁰ – emerge che oltre il 40% dei progetti costituenti i Piani riguarda i temi della salute e della sicurezza sul lavoro (formazione obbligatoria da norme di legge) e che l'83% prevede le tradizionali metodologie formative d'aula. La maggior parte delle iniziative si conclude senza alcuna certificazione delle competenze.

Il varo di una strategia per le competenze della forza lavoro, contenuto *nelle Linee Guida per la Formazione*, sottoscritte dal Governo, dalle Regioni e dalle Parti Sociali nel febbraio 2010, dovrebbe costituire uno stimolo strategico e operativo al rilancio dell'attività dei luoghi di confronto tra Governo, Regioni e Parti Sociali; al potenziamento degli strumenti per la rilevazione dei fabbisogni formativi e occupazionali; alla formazione di competenze coerenti con i fabbisogni; alla definizione di dispositivi per il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze acquisite direttamente sul lavoro. Saranno le nostre forze di lavoro in grado di occupare i lavori del futuro? È nel rispondere a questa domanda che si giocherà gran parte della sfida sulla crescita italiana.

Note

¹ CEDEFOP (2010), *Skills Supply and Demand in Europe, medium Term Forecast up to 2020*, CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training), www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3052_en.pdf

² ISFOL (2011), *Rapporto annuale sulla formazione continua*.

³ ISFOL (2009), *Indaco-Indagine sulla conoscenza nelle imprese-Anno 2009*.

⁴ ISFOL (2011) *Rapporto annuale sulla formazione continua*.

⁵ ISFOL (2011), *Formazione e mercato del Lavoro: I Rendimenti del Capitale Umano in Italia*, ISFOL I libri del Fondo Sociale Europeo, in corso di pubblicazione.

⁶ European Commission (2010), *New Skills for New Jobs: Action now* A report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared for the European Commission., <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=568&langId=en>. Si veda anche OECD (2011), *Towards an OECD Skills Strategy*, in corso di pubblicazione e European Commission (2010), *An Agenda for new skills and jobs: A European contribution towards full employment*, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions.

⁷ Excelsior-Unioncamere (2010), *Il monitoraggio dei fabbisogni professionali delle imprese italiane per favorire l'occupabilità*, www.starnet.unioncamere.it/Sistema-Informativo-Excelsior-2010-Volume-I_5A26

⁸ ISFOL (2009), *Rilevazione Indaco -Lavoratori*.

⁹ ISFOL (2010), *Rilevazione sui fabbisogni professionali*.

¹⁰ ISFOL (2011), *Rapporto annuale sulla formazione continua*.



Lifelong learning: **pratiche sociali e partecipazione**

Una sfida per l'innovazione e la democrazia

di Cristina Zucchermaglio

Nel mondo globale attuale, caratterizzato da tassi così elevati di innovazione e mobilità, affrontare il tema del *lifelong learning* è assolutamente necessario. Lo è ancor di più in una situazione quale quella italiana, nella quale ci sono ben 16 milioni di cittadini e cittadine in età lavorativa (48%) in possesso della sola licenza media (pari al 48%, quasi il doppio della media europea, pari al 29%). Questa percentuale, ancora più elevata solo alcuni anni fa, da sola basterebbe a far sì che la questione del *lifelong learning* fosse oggetto di attenzione prioritaria e di misure politiche urgenti, pesando come un macigno sulle capacità del Paese di far fronte alle sfide culturali e economiche di un mondo globalizzato. Questa percentuale inoltre, destinata ovviamente a diminuire con l'entrata in campo dei giovani mediamente più istruiti, anche se in tempi troppo lunghi, caratterizza in negativo il capitale umano del nostro Paese con ovvie e rilevanti ripercussioni sul livello e la qualità del capitale sociale così come esaustivamente sostenuto nel quaderno TreeLLLe dedicato al tema.

Una forza lavoro così poco istruita spiega, anche se non è l'unica causa, il basso livello di crescita economica dell'Italia rispetto a paesi simili e a noi vicini. La crescita non è una questione 'astratta' e una parola per economisti, ma è costruita dai modi con cui le persone si sforzano di creare nuove modalità di lavorare e di produrre, e competenze diffuse e distribuite nella forza lavoro aumentano ovviamente la probabilità che questo accada. In un mondo sempre più competitivo, sempre più caratterizzato da un aumento significativo di saperi specialistici, di diffusione delle informazioni, di un tasso di penetrazione e uso di tecnologie e strumenti di comunicazione nuovi non esistono più lavori 'semplici' che non beneficino di appropriati e possibilmente elevati livelli di competenze e istruzione di base e che non necessitino di sviluppi e aggiornamenti nel corso della vita lavorativa.

Come affrontare in modi efficaci e rapidi questa emergenza 'educativa', ma anche sociale e economica? Nel rapporto TreeLLLe molte sono le indicazioni operative di politiche e linee di azione. Tra le tante vorrei partire qui dalla importante distinzione tra formazione 'per' il lavoro e formazione 'sul' lavoro. Nel primo caso, si tratta di organizzare, gestire e progettare percorsi di formazione professionale iniziale (o di ritorno)

che formino qualifiche possibilmente connesse al sistema EQF. Per questi è essenziale basarsi, in modo interconnesso, sulle previsioni dei bisogni futuri con cui orientare quindi insieme domanda e offerta formativa. Nel secondo caso, invece, si tratta di organizzare, gestire e progettare percorsi di formazione continua in collegamento e sinergia con le imprese che ‘svecchino’, aggiornino e qualificano, professionalmente, la forza lavoro attiva. Rimando alla lettura del Rapporto per l’approfondimento delle proposte operative e politiche per affrontare tali temi (dalla gestione dei Fondi Interprofessionali, agli sgravi fiscali, ai laboratori EISA, alla valutazione della praticabilità delle soluzioni sperimentate in altri paesi europei) per concentrarmi su due punti che, per la loro problematicità, richiedono a mio avviso ulteriori approfondimenti.

Il primo riguarda la questione della specificità e potenzialità dei modelli e delle metodologie educative per l’educazione degli adulti. È questo un tema essenziale per affrontare il problema della formazione ‘per’ e anche, e forse soprattutto di quella ‘sul’ lavoro. È, infatti, ormai assodato da vent’anni di studi sull’acquisizione delle competenze ‘dentro’ e ‘fuori’ i contesti di formazione che non si può affrontare la complessità delle sfide richieste da programmi per il *lifelong learning* semplicemente riproducendo, con qualche variazione, un modello scolastico tradizionale. Questo modello oltre a incorporare un’idea di apprendimento come trasferimento, chiaramente obsoleta e inefficace, ha in più il peccato mortale di separare l’acquisizione delle competenze dalle pratiche di loro uso. Nel caso di giovani a rischio, magari precocemente usciti o espulsi dal sistema scolastico, ciò ha inoltre l’aggravante di perpetuare e riproporre un modello che già non ha funzionato e che potrebbe allontanare definitivamente questi giovani dalle pratiche di *lifelong learning* e da ogni significativa acquisizione di competenze, non solo professionali.

Nel caso della formazione ‘sul’ lavoro poi il legame con le pratiche d’uso delle competenze va assolutamente mantenuto, rovesciando completamente il modello formativo: non un esperto che insegna a una ‘classe’ di lavoratori una serie di contenuti per lo più decontestualizzati, ma una circolazione e attivazione di competenze distribuite tra i membri di comunità lavorative, usando una molteplicità di canali, spazi e strumenti informativi e formativi. Si potrebbe per esempio dedicare il tempo della formazione allo sviluppo di progetti, in cui coinvolgere esperti interni ed esterni, attorno ai quali mettere in circolo, usare e accrescere, in modi situati e collaborativi, le competenze già presenti nelle comunità lavorative. Progetti o percorsi che abbiano un senso e un significato non solo formativo e per realizzare i quali sia necessario conoscere nuove pratiche, usare nuovi strumenti o nuove tecnologie, conoscere una nuova normativa, visitare una particolare azienda innovativa, entrare in contatto con altri gruppi, scambiare o confrontare artefatti e esperienze. Ma anche partecipare a una fiera/convegno, fare un viaggio/studio per conoscere altre realtà, frequentare corsi via internet, cercare informazioni, procurarsi e leggere manuali



o testi utili e così via. Percorsi formativi in cui l'acquisizione di nuove competenze sia direttamente collegata alla messa in gioco delle pratiche che si vogliono innovare e migliorare, valorizzando l'enorme valenza formativa del lavoro o meglio della partecipazione alla vita lavorativa. E che considerino come unità formativa il contesto sociale di acquisizione e uso delle competenze, *in primis* le comunità di pratiche lavorative, invece che un singolo individuo da riempire di competenze.

Si tratta di immaginare modi di acquisizione flessibili, multistrato e multimetodo che sfruttino la robusta capacità di imparare presente in ognuno di noi e portando dentro i percorsi 'guidati' alcune delle caratteristiche che si sono dimostrate così efficaci per il nostro imparare nella vita quotidiana. Si tratta di mettere in gioco quelle pratiche di apprendimento informale (brutta questa parola che si contrappone per sottrazione al formale, mentre meriterebbe un aggettivo più positivo come facile, continuo ed efficace) che sono ancor più essenziali da considerare per affrontare anche gli aspetti 'non lavorativi' del *lifelong learning*, assolutamente non secondari e così distinti da quelli lavorativi (e ai quali, non a caso, il rapporto TreeLLLe dedica una parte importante e approfondita). Stiamo parlando di quella non trascurabile parte che riguarda tutte quelle competenze e pratiche essenziali nel caratterizzare il livello e la qualità della partecipazione dei cittadini alla vita sociale, civile e politica. Si tratta di competenze che vengono per lo più direttamente acquisite attraverso la partecipazione e socializzazione a pratiche e gruppi sociali specifici (dalla frequenza delle biblioteche, alla partecipazione a gruppi politici, di volontariato, sportivi, alla lettura di quotidiani o libri, e così via). Pratiche dall'enorme potenziale formativo. Purtroppo il tasso di partecipazione a tali pratiche nel nostro Paese è ancora assai basso e differenziato tra le diverse aree e di questo c'è poca consapevolezza, anche nella classe politica e dirigente. In alcune aree più progredite e avanzate (economicamente, ma anche come titoli di studio, partecipazione delle donne al mercato del lavoro ecc.) questi dati non a caso sono più alti, confermando che si assiste a una più diffusa acquisizione di competenze (si impara di più), anche attraverso la partecipazione a pratiche non direttamente formative, quando sono più alti i livelli di partenza.

Un tasso più alto e una diffusione meno disomogenea di tali saperi e competenze, di base e specialistiche, nella popolazione è quindi una necessità assoluta, e ancor più se la consideriamo collegata ai livelli di cittadinanza attiva. Persone scarsamente istruite, con una vita sociale poco ricca, poco capaci di leggere e capire, di trovare fonti alternative di informazione alla onnipresente televisione, sono cittadini e cittadine più manipolabili, più influenzabili e più passivi in tutte le aree di partecipazione democratica e consapevole al vivere civile. Punto quest'ultimo che sta particolarmente a cuore a questa rivista che non a caso contiene la parola 'democratica' fin dal suo titolo.

Retorica del *lifelong learning*: molte parole, zero fatti

di Francesco Florenzano

S/D)))

Premessa

Fino a un anno fa non c'era articolo sull'apprendimento permanente che non citasse la Strategia di Lisbona, ricordandoci l'obiettivo del 12,5% dei partecipanti ai corsi (fascia di età 25-64 anni) stabilito nel 2000 e le azioni da intraprendere per raggiungerlo. Per dieci anni si sono tenuti convegni, seminari, piani regionali e locali, finanziati progetti *ad hoc*, istituiti Comitati locali di educazione degli adulti, scritto e riscritto sui significati dell'apprendimento formale, non formale e informale. Ma con quali risultati? Potremmo chiaramente chiudere la nostra discussione con una sola parola: zero! In realtà non è stato dappertutto così e non tutti si sono limitati alla sola retorica. Tuttavia, i soggetti interessati hanno fatto gli interessi corporativi di questa o quell'altra categoria.

Facciamo degli esempi. Il Ministero della Pubblica Istruzione ha fatto un tira e molla sui Centri Territoriali Permanenti: considerati essenziali allo sviluppo del *lifelong learning* (almeno nell'ambito dell'educazione degli adulti), poi dati per morti, poi trasformati su base provinciale (CPIA), poi sospesi, poi reinseriti in un accordo concernente il Permesso di soggiorno di lunga durata per gli immigrati (accordo tra i Ministeri della pubblica istruzione e il Ministero degli interni del 4 giugno 2010) senza però mai chiarire il vero obiettivo di queste strutture e sciogliere le riserve su cosa significhi il diritto all'apprendimento permanente (che tra l'altro in Italia non c'è). Su questo ultimo punto si è accanito il sindacato, in special modo la CGIL che ha raccolto un bel numero di firme a sostegno di una proposta di legge sull'apprendimento permanente, includendo tra i primi firmatari lo stesso segretario di allora, Epifani, e il professor De Mauro, già Ministro della Pubblica Istruzione (che forse avrebbe potuto far qualcosa di più quando aveva la responsabilità politica del Dicastero). In pari tempo il Ministro del Lavoro, Sacconi, ha prodotto un Libro Bianco nel quale l'apprendimento continuo viene decantato e innalzato ad un grande strumento di formazione dei lavoratori.

Potrei continuare a ricordare altre dichiarazioni e altri documenti che hanno coinvolto praticamente tutti i principali attori pubblici (dai Ministeri all'ISFOL, dai CTP alle Università degli Studi) e tutti i principali esperti del settore, che a loro volta hanno prodotto libri fotocopia



sul *lifelong learning* (compreso il sottoscritto). Risultato? Una marea di parole, di continue descrizioni del già noto, un continuo auspicio che occorrerebbe fare di più e l'amara consolazione che forse, vista la condizione del mondo, poteva andare peggio. Nonostante l'evidente fallimento della strategia di Lisbona in Europa, e in special modo nel nostro Paese, forse non è chiaro che il 6% di partecipanti ai corsi corrisponde a oltre 2.000.000 di persone. In realtà non è poco, considerato che i dati si riferiscono alla fascia di età della popolazione attiva. Se a questi si sommassero i dati degli ultrasessantacinquenni e dei giovani da 18 a 24 anni, avremmo altri numeri, che è vero, non potrebbero essere confrontati a quelli degli altri paesi europei, ma ricordiamoci che l'Italia è un paese con una longevità elevata e con un elevato numero di *drop-out* scolastico.

Tabella 1 – Percentuale degli adulti in età 25-64 anni che partecipano all'apprendimento permanente. Anno 2009

Popolazione 25-64 anni	Europa (25)	Italia	Centro-Nord	Mezzogiorno
N. abitanti		33.570.168	22.130.862	11.439.306
Frequentanti		2.000.528	1.394.244	606.283
%	10,0	6,0	6,3	5,3

Fonte: DPS-ISTAT, Banca dati indicatori regionali di contesto.

Il quaderno di TreeLLLe¹ che per la prima volta ha messo insieme i dati sul *lifelong learning* in Italia, cercando di dare una visione complessiva dello 'stato dell'arte' ha il pregio di mettere insieme i vari aspetti che caratterizzano questo settore. Infatti, è noto che per chi si interessa di mercato del lavoro il *lifelong learning* è lo strumento per la «piena occupabilità» mentre per chi si occupa di istruzione è il raggiungimento in età adulta di un titolo di studio e, ancora, per chi si occupa di cultura è la crescita della persona in quanto tale. Dunque, visioni diverse per un fenomeno che coinvolge la vita delle persone che ha un paradigma unico: imparare sempre e per tutto il corso della vita. Tuttavia la grande quantità di dati, di interpretazioni, di proposte vanno ancora di più digerite, perché il rischio che si trova dietro la porta è sempre rappresentato da descrizioni del fenomeno, da digressioni accademiche sul significato di educazione degli adulti, da oggettive difficoltà a realizzare un 'senso comune' sulla questione, per cui – conclusione – c'è molta confusione, la strada è lunga e standoci altri problemi più grandi, lo tratteremo appena li supereremo. Già nel 2009 l'UNIEDA ha prodotto un Rapporto² sull'apprendimento permanente mediante il quale sono state avanzate delle proposte per incentivare la partecipazione e dare centralità al *lifelong learning* in Italia. Proposte che sono state elaborate in pari tempo dal CEDEFOP³ centrate sui diversi tipi di incentivi fiscali, riassunti nella tabella 2. Nella stessa pubblicazione, il CEDEFOP rileva che «l'UE è in ritardo

rispetto a Stati Uniti e Giappone negli investimenti privati in istruzione e formazione», constatazione che confrontata alla mancanza di incentivi, anche di tipo fiscale, penalizza ancor di più l'Italia e i paesi della UE che, causa la crisi economica, disinvestono su formazione e istruzione. Per evidenziare cosa si potrebbe fare per 'incentivare la mente' riportiamo cosa fanno la Germania, l'Austria e la Finlandia.



Tabella 2 – Tipi di incentivi fiscali per il *lifelong learning*

Tipo	Beneficio
Detrazioni fiscali	Importi dedotti dal reddito lordo per ridurre il reddito imponibile
Esenzioni fiscali	Alcuni particolari categorie di reddito sono escluse dalla base imponibile
Crediti d'imposta	Importi dedotti dall'imposta dovuta
Sgravi fiscali	Alcune categorie di contribuenti o di attività godono di aliquote ridotte
Differimenti d'imposta	Differimento del pagamento di imposte

Fonte: CEDEFOP, settembre 2009.

Proviamo a immaginare il risultato di queste norme fiscali sul sistema italiano. Il risultato premierebbe la voglia individuale di imparare e di migliorare le proprie competenze professionali, scegliendo gli Enti di formazione piuttosto che essere scelti da loro. Ma allo stato attuale in Italia questi 'incentivi' vengono visti come un qualcosa di impossibile giacché il dibattito su pubblico e privato assume forme ormai grottesche, e lo dimostrerò con l'analisi seguente.

Tabella 3 – Incentivi fiscali per il *lifelong learning*

Paese	Incentivo fiscale	Principali obiettivi
Germania	Deduzioni dei costi di istruzione e formazione come spese connesse al reddito.	Incoraggia le spese delle persone fisiche per attività d'istruzione e formazione.
	Deduzioni dei costi per istruzione e formazione come spese speciali.	Incoraggia le spese delle persone fisiche per attività di istruzione e formazione.
Austria	Deduzione dei costi di formazione come spese connesse al reddito.	Incoraggia la spesa delle persone fisiche per l'istruzione e la formazione connesse alla produzione di reddito.
Finlandia	Spese deducibili relative ai costi sostenuti per il mantenimento di competenze professionali.	Aiuta le persone a mantenere le proprie competenze professionali.

Fonte: CEDEFOP, settembre 2009.



Formazione professionale e apprendimento permanente

La prima constatazione da fare è l'interesse economico delle agenzie formative legate alle parti sociali nel perpetuare un sistema di formazione professionale centrato su alcune professioni chiave: l'acconciatore e l'estetista. Nelle regioni meridionali questi corsi sono un vero business per enti molto noti (mediamente il finanziamento all'ente è di 100 mila euro annui a corso e un ente ha per ogni mestiere almeno 25 corsi). Non da meno nelle regioni settentrionali. In questo l'unità d'Italia è fatta!⁴ È recentissima la pubblicazione sulla rivista *A Sud'Europa* del Centro Studi Pio la Torre di Palermo, dedicata a *I gattopardi della formazione*⁵ e al proposito sarebbe istruttivo leggere l'articolo «Dagli esperti di salame ai clown di corsia: 300 milioni per la formazione regionale 2010» (della Sicilia). Nell'articolo si denuncia «il lato oscuro della formazione», sostenendo con dati ufficiali che il sistema della formazione in Sicilia serve a garantire l'occupazione a oltre 8.000 formatori piuttosto che formare lavoratori che poi trovano lavoro.

Ma tutto ciò potrebbe far pensare che l'apprendimento permanente si riduca alla formazione professionale. Non abbiamo dati che possono testimoniare che non è la formazione professionale a creare nuovi posti di lavoro ma l'apprendimento permanente. Tuttavia la sensazione è molto forte. In realtà scorrendo i dati dell'Alto Adige⁶ ci accorgiamo che l'educazione permanente inserita nella ripartizione Cultura della Provincia Autonoma di Bolzano svolge un ruolo di formazione e di coesione sociale di primaria importanza. La realizzazione dei corsi risente di una concezione della sussidiarietà che vede l'ente pubblico come sostenitore (attraverso risorse finanziarie) e valutatore di risultati di 90 organizzazioni non profit (60 a Bolzano, 9 a Merano, 5 a Bressanone e 2 a Brunico). Queste organizzazioni hanno attivato complessivamente 16.508 iniziative, per un totale di 286.175 partecipanti e 354.508 ore di attività.

Non è questa la sede per approfondire le realtà nelle singole regioni, ma è chiaro che dalla Sicilia alle Alpi abbiamo differenti concezioni di fare formazione, a volte finanziando solo gli enti formativi, altre volte introducendo doti e *voucher*. Il fatto vero è che l'apprendimento permanente è presente ai convegni, ma non è affatto entrato nella cultura della formazione regionale.

Il ruolo del terzo settore e dell'impresa sociale nella formazione

La vera rivoluzione nell'ambito del *lifelong learning* è dovuta al proliferare in tutt'Italia di iniziative di educazione permanente attuate da associazioni culturali, di promozione sociale, cooperative sociali, in genere tutti organismi ascrivibili al poliedrico mondo del terzo settore o meglio del non profit. In Italia solo di Università popolari (o altrimenti deno-



minate) se ne contano 574, con oltre 1.600 sedi di corsi disseminati sul territorio di competenza. Secondo i dati di TreeLLLe⁷ nel 2009-10 hanno frequentato i 23.915 corsi circa 330.000 persone, coinvolgendo quasi 17.000 docenti che hanno svolto 888.000 ore di lezione. Ovviamente il terzo settore non è rappresentato solo da queste esperienze: migliaia sono le associazioni locali o nazionali che fanno formazione permanente coinvolgendo almeno il 75% dei 2 milioni di cittadini che, secondo l'ISTAT, partecipano ai corsi durante l'anno. Per essere pragmatici riportiamo nella tabella seguente alcuni dati delle prime quattro associazioni non profit che svolgono attività esclusiva di formazione permanente.

I dati evidenziano la portata dei budget realizzati prevalentemente dalle adesioni e dalle iscrizioni ai corsi. È già molto tempo che le regioni si sono disimpegnate nel sostenere queste realtà, se non in maniera simbolica. La realtà delle associazioni sta comportando una nuova classe di imprenditori sociali, i quali costituendo questo genere di imprese, oltre a rispondere a bisogni culturali, creano posti di lavoro.

Tabella 4 – Alcune delle principali università popolari italiane

Ente e anno di fondazione	Sedi	Frequentanti	Corsi	Docenti a progetto	Ore lezione	Entrate annuali in euro
Roma UPTER (1987)	103	26.490	1.711	404	127.000	5.775.000
Bolzano UPAD (1966)	25	11.520	350	360	25.000	4.200.000
Udine Università delle Libertà (1993)	1	7.230	455	145	9.750	1.119.000
Biella UPBeduca (1902, 2004)	15	4.763	363	139	11.075	560.000

Fonte: UNIEDA, 2010.

Già l'ISFOL nel 2008 nel rilevare la domanda di partecipazione nella formazione permanente aveva documentato il ruolo trainante del terzo settore in modo specifico per la formazione non formale, sia quella rivolta a persone che curano interessi personali sia quelli che curano quelli professionali⁸. Questi dati confermano che il terzo settore è il luogo prescelto e ideale per l'attuazione della formazione permanente. Anzi, sembra che proprio il terzo settore abbia recepito lo spirito delle sollecitazioni dell'UE, ovvero il passaggio concettuale dalla formazione da erogare agli apprendimenti da assimilare. L'ambiente delle associazioni è identitario, partecipativo, sociale. Non solo corsi, ma viaggi, visite guidate, incontri culturali, concerti ecc., vale a dire la vita nella sua interezza, non ostacolata dai tempi dell'organizzazione scolastica.



Conclusioni

L'apprendimento permanente in Italia non può essere tutto. Questa considerazione deriva dal fatto che tutti rivendicano una fetta di mercato di *lifelong learning*. Sindacati, imprenditori, terzo settore, Stato ed enti pubblici: ognuno giunge a definizioni che giustificano il proprio operare senza alcuna intenzione di trasformarsi e cambiare. Come molte situazioni italiane, enti nati molti anni fa non sono riusciti a cambiare perché sono luoghi di lavoro, autoreferenziali e in pari tempo inglobati in politiche per lo più slegate dalla realtà. Realtà che è molto cambiata, fatta di diritti, ma soprattutto di rinunce: basti pensare alle difficoltà nel trovare lavoro da parte dei giovani, mentre permangono luoghi di privilegio che riguardano le altre generazioni.

L'apprendimento permanente, come dimostrano le realizzazioni del terzo settore, può svilupparsi a patto che il settore pubblico non si arrochi su funzioni che non è stato capace di mantenere e sviluppare, e che secondo una logica sacrosanta di sussidiarietà dovrebbero non devolvere ma trasformare in sostenitori e facilitatori di processo. Invece, assistiamo a logiche perverse: pubblico contro privato con l'intento di mantenere un potere piuttosto che far funzionare un servizio.

È ora che il 'progettificio' *lifelong learning* si evolva, dando l'opportunità a chi è capace di avere quel sostegno e quel riconoscimento dovuto per il servizio fatto al pubblico, sebbene si tratti anche di soggetti privati. Ma in Italia, la parola progetto significa partecipare a un bando pubblico e farsi assegnare dei fondi. Quel che si fa una volta controllato a livello contabile e formale, termina e viene dimenticato. Tuttavia un progetto dovrebbe sempre avere una sostenibilità e una capacità di diventare una prassi vera da replicare nell'interesse di tutti. Invece, ripetiamo, non è così. Succede quindi che chi ha veramente necessità di una formazione permanente deve mettere mano al portafoglio e pagarsi i corsi di formazione di cui ha bisogno. Solo con il consolidarsi di strutture dedicate all'apprendimento permanente, solo con una cultura premiale verso chi vale ed esprime valori e competenze nell'interesse generale, possiamo pensare di innalzare il numero dei partecipanti alla formazione permanente in Italia e far crescere quella percentuale del 6%, testimone non solo del nostro insuccesso, ma anche della nostra arretratezza culturale. Non importa se la struttura, l'ente è di emanazione pubblica o privata, importa che entrambi concorrano allo stesso obiettivo: la crescita della comunità.

In conclusione, accertiamo una cosa vera: lo Stato e le Regioni non hanno fatto niente per l'apprendimento permanente e quando l'hanno fatto hanno inteso spendere dei fondi (in genere europei). Non hanno nemmeno (salvo pochissime eccezioni) applicato il principio di sussidiarietà favorendo lo sviluppo di enti dedicati nati dal basso. Lo Stato non ha voluto nemmeno creare incentivi fiscali, che privandolo di briciole

avrebbero favorito le persone, i cittadini che sono i veri penalizzati di tutto questo.

The logo consists of the letters 'S/D' in a bold, sans-serif font, followed by three closing parentheses ')))'. The entire logo is contained within a dark grey rectangular box.

Note

¹ TreeLLLe (2010), «Il *lifelong learning* e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa. Dati, confronti e proposte», *Quaderno* 9, Dicembre.

² UNIEDA, «Rapporto sull'apprendimento permanente in Italia 2009. Dati, analisi, problemi, proposte per ritrovare una chiave per lo sviluppo economico». *Open, Rivista italiana di lifelong learning*, 20.

³ CEDEFOP (2009), *Incentivi per la mente*. Nota informativa del settembre 2009.

⁴ Florenzano, F. (2007), *Sprechi e affari della formazione italiana*, EDUP.

⁵ *I gattopardi della formazione. A Sud'Europa* anno 5, Numero 6 del 21 febbraio 2011.

⁶ ASTAT (2010), *Educazione permanente 2009*, 31.

⁷ TreeLLLe, *op. cit.*, p. 178.

⁸ ISFOL, *La partecipazione degli adulti alla formazione permanente. Seconda rilevazione nazionale sulla domanda*. I libri del fondo sociale europeo, ISFOL Roma 2008.