

# Dal territorio per la scuola. Come operare per una scuola più europea, tra memoria del passato e scommessa sul futuro

LORENZO CASELLI

**Antonio Zucchi**

(Venezia, 1726 – Roma 1795)  
Gruppo di filosofi e astronomi  
Olio su tela, 154 x 122,5 cm  
Parma, collezione privata

Due sono le principali esigenze di una istruzione adeguata: permettere ai giovani di costruire il proprio futuro e riuscire a interagire con il sistema sociale



**S**i sta diffondendo da qualche tempo, nel mondo della scuola e anche tra gli esperti, una certa tendenza a recitare il “*De profundis*” sull'autonomia scolastica.

È probabile che sia un atteggiamento dettato da una sorta di delusione dovuta al fatto che il cammino dell'autonomia, anziché una marcia trionfale, si rivela costituito soprattutto da passi ancora incerti. Con flussi e riflussi che taluni imputano a ritorni di centralismo, altri ad abitudini sedimentate nell'ambiente scolastico per cui si continuano ad attendere – e a richiedere – disposizioni dall'alto, circolari, programmi. Quasi una nostalgia dei Provveditorati *d'antan*.

C'è del vero certamente: così come non è priva di qualche fondamento l'affermazione di chi sostiene che in molti casi la novità dell'autonomia sarebbe

stata percepita più da professori, dirigenti scolastici ed esperti (non importa se per sostenerla od osteggiarla) che da genitori e studenti. I quali ultimi, al più, si sarebbero accorti di un maggiore attivismo della scuola nel dar vita a iniziative e progetti che un tempo si sarebbero definiti “straordinari” nel senso di *extra ordinem*, cioè al di fuori dei programmi ministeriali.

Ciò premesso, si possono capire le delusioni, ma sarebbe ingiusto ed errato considerare l'autonomia come un sogno infranto.

Non è assolutamente così. Non solo perché la sancisce solennemente la Costituzione e perché anche nell'attuale dibattito su possibili revisioni costituzionali non sembrano emergere contestazioni al riguardo.

Ma anche perché l'autonomia scolasti-

ca non è tanto un'invenzione di Berlinguer, De Mauro o Moratti quanto l'approdo di una lunga – anche se lenta, almeno fino a qualche anno fa – trasformazione della scuola italiana, che attraversa quasi tre decenni. Si pensi alle ormai “storiche” sperimentazioni *micro* e *macro*, ai progetti speciali per gli istituti tecnici, al “progetto '92” per i professionali. E, per quanto riguarda il coinvolgimento del territorio, ricordiamoci dell'attribuzione alle Regioni delle competenze sulla formazione professionale, risalente ormai a più di quindici anni fa; o dei primi esperimenti di integrazione tra formazione professionale e biennio delle secondarie superiori, che in alcune grandi città del Nord furono avviati a metà anni Ottanta e che restano ancor oggi tra i migliori mai realizzati.

Ricordiamoci anche dei periodi più recenti, in cui alcuni Enti Locali – soprattutto Province del Centro-Nord – hanno iniziato a preparare le scuole alla autonomia 4-5 anni prima che essa diventasse legge dello Stato.

L'autonomia, dunque, è certamente un fatto nuovo, di sicura discontinuità. Ma non nasce *ex abrupto*.

D'altro lato, pur nella consapevolezza che le riforme di quest'ultimo quinquennio, finalizzate alla autonomia, costituiscono il primo *corpus* organico di leggi che si sostituisce all'impianto gentiliano, chiunque conoscesse un poco la scuola era, fin dall'inizio, conscio che sarebbe occorso almeno un decennio sia per capire “come” si sarebbe concretamente assestato il processo dell'autonomia, sia per dare giudizi non affrettati sull'esito delle riforme.

Correva l'anno 2000 quando uno studioso francese (importante consigliere del Ministero dell'Educazione) disse con grande serenità in un convegno in Italia che almeno un terzo della riforma della scuola d'Oltralpe, varata alla fine degli Ottanta, era ancora incompiuto e che, probabilmente, lo sarebbe

## L'autonomia, dunque, è certamente un fatto nuovo, di sicura discontinuità. Ma non nasce *ex abrupto*

rimasto. Perché alla prova dei fatti – e di una ultra decennale esperienza – si rivelava inadeguato o tale da destare sostanziali resistenze tra gli operatori scolastici.

Queste considerazioni, così semplici da apparire quasi banali, crediamo possano essere da sole sufficienti per ribadire, oggi più che mai, che l'autonomia è ancora una grande scommessa.

La scuola italiana è matura – o quasi – non per essere “lasciata a se stessa”, bensì “affidata a se stessa”. Affidata ai docenti, ai dirigenti, alle famiglie, agli studenti, alle comunità locali e alle loro istituzioni, perché progressivamente si modelli e si strutturi secondo i talenti di chi in essa insegna o studia.

Secondo le aspettative e le esigenze delle generazioni giovani, innanzitutto. E secondo le vocazioni del territorio, le sue risorse ambientali, i suoi bisogni sociali. Nel quadro dei principi e delle linee generali che non possono non essere stabiliti dallo Stato.

La svolta dell'autonomia è in atto.

Diamole il tempo occorrente perché la scuola italiana diventi più europea, luogo emblematico ove la memoria del passato sia tutt'uno con la scommessa sul futuro, in cui la conoscenza, i saperi, le abilità sappiano tramutarsi in speranza per i nostri giovani.

Per inciso, il binomio “scuola più europea” e “intreccio tra memoria del passato e scommessa sul futuro” spiega l'attenzione che la Fondazione per la Scuola sta dedicando all'insegnamento della storia.

*In primis* attraverso una ricerca di

Alessandro Cavalli che mette a confronto Gran Bretagna e Francia da un lato, Italia, Germania e Polonia dall'altro e cerca di capire come abbiano affrontato e stiano affrontando, nelle loro scuole, la storia dell'ultimo secolo con le sue drammatiche criticità specie per Paesi che hanno vissuto forme di totalitarismo e di guerra civile.

*In secundis* attraverso un programma di formazione assistita in rete diretto da Luciano Gallino che offre, grazie alla multimedialità e a internet, la possibilità ai docenti e agli studenti che siano interessati di attingere a filmati e documenti originali presenti sulla rete, riguardanti il periodo 1940-1989, prodotti dalle diverse parti in causa.

Due sembrano essere le esigenze con cui una istruzione e una formazione adeguate ai tempi devono fare i conti.

La prima è quella di consentire ai giovani di costruire il proprio futuro il meglio possibile, grazie a una scuola che offra la possibilità di massimizzare le *chance* di successo, che abitui alla progettualità. E alla libertà che scaturisce dalla capacità di progettare.

Ogni ragazzo perso è una sconfitta per la scuola e per il sistema sociale: lo sappiamo tutti, in linea di principio. Ma tante volte lo si dimentica nella pratica dell'attività scolastica nel giorno per giorno.

Le strade della *education* vanno ampliate: perché educare deriva da *educere*, tirar fuori il meglio delle persone. Anche se spesso appare un compito tanto difficile, quasi impossibile.

La seconda esigenza – che si collega

anch'essa all'obiettivo di ottenere il meglio da ciascun giovane – è l'integrazione tra sistema formativo e sistema sociale perché vi possa essere in tema di educazione una società aperta, dialogante, che aiuti ciascun soggetto a crescere e a valorizzarsi.

Affermazioni condivisibili, ma astratte? No, è sufficiente riflettere su uno dei problemi maggiori della nostra scuola: la dispersione, che supera abbondantemente il 25% nel biennio delle secondarie superiori e il 12% nelle medie e che è tra le più elevate d'Europa.

Per non parlare dell'università, in cui quasi due terzi delle matricole non raggiungono il traguardo: ma qui il discorso sarebbe più complicato ancora ed esula dalle riflessioni sulla scuola dell'autonomia.

La promozione del successo formativo a scuola e quindi la riduzione del fenomeno della dispersione scolastica – o più realisticamente una sua progressiva erosione – rappresentano un obiettivo di civiltà. L'istruzione/formazione costituisce una risorsa cruciale per prevenire l'emarginazione e favorire l'inserimento sia sociale, sia lavorativo. Le ricerche "sul campo" evidenziano al di là di ogni dubbio la correlazione tra insuccesso scolastico, progressiva esclusione e spesso parallela crescita del "rischio devianza".

Creare le condizioni istituzionali e strumentali per un coordinamento tra scuola, formazione professionale, centri territoriali permanenti, società civile rappresentata dalle parti sociali, dalle entità di volontariato e terzo settore, dai servizi sociali (e per un coordinamento tra le Istituzioni cui ciascuna di queste realtà fa capo) diventa un *must* operativo, non una esigenza generica. In tutta Europa, così come nelle migliori esperienze italiane di lotta alla dispersione, si assiste al coinvolgimento simultaneo di tutti i soggetti ora ricordati e a forme di collaborazione tra le Istituzioni, che non saranno perfette,

## Ogni ragazzo perso è una sconfitta per la scuola e per il sistema sociale: lo sappiamo tutti, in linea di principio

ma sono certamente robuste. Ne abbiamo avuto la riprova quando la Fondazione per la Scuola ha riunito, mesi addietro, le grandi città europee che si definiscono "città educative": da Berlino a Torino, Genova, Monaco di Baviera, Anversa, Marsiglia, Milano, Helsinki, Roma, Rennes, Goeteborg. Pur nella specificità delle iniziative che ciascuna città ha messo in opera, le linee guida sono assolutamente simili e la sinergia tra istituzioni-sistemi-formativi-società civile è una triade costante. La dispersione è fenomeno complesso nelle sue manifestazioni: evasione dell'obbligo, abbandoni, bocciature, ritardi, qualità scadente degli esiti. Così come nelle sue cause: la combinazione che produce più dispersione è quella tra sottosviluppo economico-culturale delle famiglie, degrado ambientale urbano e fenomeni immigratori. Anche se non mancano casi di dispersione "da benessere", tipici di aree in cui si trova facilmente lavoro ed è agevole guadagnare presto: per cui mandare i figli a scuola a molte famiglie appare come un'inutile perdita di tempo.

**A** cause per così dire esterne, come quelle ora citate, si aggiungono cause di dispersione derivanti da malfunzionamento di non poche scuole: continuo avvicinarsi di docenti, inadeguatezza di insegnanti a tenere vivo il dialogo educativo, scarsa sensibilità rispetto al dovere di non perdere i ragazzi durante il percorso scolastico. Per non citare, la presenza tra gli allievi di individui con comportamenti al limite della patologia clinica o del codice penale.

Proprio per il carattere complesso della

dispersione nessuno è in grado di proporre risposte semplici e risolutive: in Italia, come in Europa o negli USA. Ciò che si sta facendo nelle esperienze migliori consiste nell'affiancare a interventi di recupero – che restano necessari – una sempre maggiore attenzione per attività di prevenzione. Oltre a riparare i guasti, si cerca di risalire a monte dei fenomeni che generano insuccesso. È sempre più condivisa la convinzione che il rischio di dispersione vada considerato non più come un fatto anomalo cui rispondere con interventi straordinari, ma come un problema ormai, purtroppo, "normale" da affrontare con la logica dell'ordinarietà. L'azione "anti-dispersione" si viene allora a configurare come attività scolastica quotidiana e non come *una tantum* o intervento sporadico e puntuale. Come fisiologia di un sistema di educazione che per offrire chance di buona scuola, buona vita e, in prospettiva, di lavoro buono o almeno decente, cerca di coinvolgere gli altri attori del territorio che possono essere di aiuto.

Un aiuto che in alcuni casi comincia ad essere rivolto anche alle famiglie in situazioni di disagio, specie quelle immigrate: non solo e non tanto come aiuto economico, quanto attraverso il tentativo di coinvolgere i genitori in attività di educazione degli adulti, allo scopo di generare un qualche, sia pur modesto, interessamento delle famiglie nei confronti della sfera del *learning*.

**A** questo fine si rileva di estrema importanza l'attivazione di programmi sperimentali aventi l'intento di dare vita a modelli replicabili e, in prospettiva, generalizzabili a tutto il Paese.

**Eleuterio Pagliano**  
(Casale Monferrato, Alessandria)  
lezione di geografia  
Olio su tela, 125 x 180 cm

**S**i muove in questa direzione il progetto “Provaci ancora Sam”, promosso dal Comune di Torino con la partecipazione della Compagnia di San Paolo e quindi della Fondazione per la Scuola.

“Provaci ancora Sam” è probabilmente uno dei programmi di più concreta efficacia realizzati in Italia in materia di lotta all’abbandono scolastico e al rischio di esclusione sociale per giovani di età compresa tra i 14 e i 20 anni. Nell’ultimo quinquennio più del 90% dei ragazzi coinvolti nel programma di recupero ha conseguito la licenza media. Ma ciò che più conta è che l’ottenimento della licenza media non è che la tappa iniziale di un processo che attraverso scuole estive semiconvittuali e, successivamente, borse di lavoro, *de facto* accompagna buona parte dei giovani fino all’inserimento nel lavoro.

Da tre anni il raggio di azione di “Provaci ancora Sam” è stato esteso, con l’obiettivo della prevenzione dell’insuccesso scolastico, intervenendo in prima media sui ragazzi “che vanno male” per cercare di riportarli a un profitto scolastico accettabile, attraverso un insegnamento personalizzato.

Personalizzato per davvero, nel pieno significato della parola, come avviene per il sostegno all’*handicap*, con l’accompagnamento di forme di doposcuola gestite da associazioni religiose o laiche di volontariato. Al “Provaci ancora Sam – prevenzione” partecipano 27 scuole medie (2/3 delle medie torinesi) e dal 2002 il progetto è costantemente valutato in itinere da una équipe autorevole di esperti esterni, docenti interni, volontari e operatori dei servizi educativi e sociali delle città di Torino. L’obiettivo è tenere aperta la via del successo scolastico, ma è anche e soprattutto sociale: la sfiducia in se stessi, infatti, può produrre nei ragazzini inconvenienti ben più gravi e duraturi di una bocciatura.

Le valenze etiche e culturali di questi



programmi sperimentali sono evidenti. Scegliere un modello di educazione significa scegliere un modello di società, affermava Jacques Delors nel rapporto UNESCO di qualche anno fa. L’impegno contro il disagio scolastico può conseguire una soddisfacente efficacia solo nell’ambito di un modello solidale e di concertazione tra diversi attori dello sviluppo locale.

**M**odello solidale e concertazione: in termini molto concreti è questo il motivo per cui la Fondazione per la Scuola si pone da un lato come *community foundation* di servizi alle istituzioni locali (delle aree in cui essa opera in prevalenza) sia per la lotta al disagio scolastico, sia – in quartieri multietnici – per l’inclusione dei ragazzi immigrati e, al tempo stesso, per evitare la diaspora dei giovani di famiglie italiane dalle scuole di quei quartieri. È il Progetto “Sul Tappeto Volante”, che ha l’obiettivo di favorire l’inclusione scolastica dei giovani stranieri di ben 19 etnie diverse presenti nelle scuole di San Salvario a Torino, nonché l’intento di conservare la presenza dei ragazzi italiani, dando ad entrambi un “plus”: sostenendo cioè attività artistiche e musicali che nasco-

no nelle scuole, coinvolgono le famiglie e si estendono a tutto il quartiere, e progettando l’insegnamento anche in lingua inglese di alcune discipline, specie matematica, scienze ed arte, a cominciare dalla scuola dell’infanzia.

**D**all’altro lato è la ragione per cui la Fondazione per la Scuola guarda ai Direttori scolastici regionali come referenti privilegiati. Referenti privilegiati proprio per la loro funzione di *focal point* tra le scuole autonome, le istituzioni regionali e locali, il territorio con le sue istanze di modernizzazione e di sviluppo e il MIUR, con le sue pur sempre indispensabili funzioni di diffusore di progetti aggreganti. A cominciare da quelli di orientamento e contrasto alla dispersione per giungere ai programmi volti a favorire l’occupabilità. Pur nella prospettiva di un progressivo passaggio di questi ultimi alle Regioni.

**P**roprio in tema di *employability* si è appena conclusa una nostra ricerca sugli IFTS, che sono il primo strumento che l’Italia si è data per rimediare ad un’anomalia storica. L’assenza negli

**L'impegno contro il disagio scolastico può conseguire una soddisfacente efficacia solo nell'ambito di un modello solidale e di concertazione tra diversi attori dello sviluppo locale**

studi superiori di livello "terziario" (per usare una terminologia diffusa all'estero ma ancora pressoché sconosciuta da noi) di un canale di istruzione/formazione alternativo all'Università.

Fino all'inizio degli anni Novanta condividevamo questa anomalia con l'Austria, poi anche questo nostro Partner dell'Unione Europea si è attrezzato con le *Fachhochschulen*.

Emerge dalla ricerca sugli IFTS un dato che non richiede commenti.

In Germania, Olanda, Francia, Regno Unito e Svezia dal 40-60% dei giovani che frequentano gli studi terziari si sono iscritti a corsi di alta istruzione tecnica e professionale, il cui fine precipuo è l'occupabilità. Gli altri si iscrivono all'Università.

In Italia, tra gli studenti dell'istruzione terziaria soltanto lo 0,9% va a corsi di istruzione tecnica e professionale superiore contro più del 99% di giovani che si immatricolano nell'Università.

Saremo pure un popolo di intellettuali, oltre che di santi ed eroi, ma qualcosa non va nel nostro sistema di *education*. Manca – come non si stanca di ricordare Alessandro Cavalli – un grande canale di istruzione e formazione professionale, che offra a coloro (e sono tanti) che preferiscono "studi pratici" una appropriata *chance* di successo formativo e una altrettanto adeguata opportunità di occupabilità.

**B**en vengano dunque gli IFTS, che sono una rilevante e positiva novità, sia pure con qualche criticità.

Si pensi che in Liguria e Piemonte vi hanno partecipato nei primi tre anni rispettivamente 640 e 1260 allievi: non molti in confronto alle diverse decine di migliaia di iscritti all'Università nelle due regioni. Hanno concluso i corsi con successo quasi soltanto gli studenti *full time*, perché nella loro strutturazione attuale piuttosto rigida gli IFTS si sono rivelati inadatti alle persone che già lavorano, siano esse studenti-lavoratori o adulti occupati.

**M**a, di certo, gli IFTS da soli non bastano.

Al di là dei dubbi più che fondati che possono derivare dai rischi di una scelta precoce, l'attuale riforma scolastica sembra aprire finalmente la strada anche in Italia al "grande canale" di istruzione e formazione professionale secondario superiore. Così come all'alternanza scuola/formazione sul lavoro, estesa non solo al canale di cui sopra, ma anche ai licei.

Sono prospettive, a nostro avviso, che vanno coltivate con molta attenzione, molta prudenza e soprattutto con molta cura.

Perché possono aprire una nuova e positiva dinamica al sistema italiano di *education*.

Il "grande canale" di educazione/istruzione/formazione professionale competerà alle Regioni e ciò sembra destare preoccupazioni di parcellizzazione relative al sorgere di venti sistemi diversi.

Perché mai?

In Germania è cinquant'anni che i *Laender* hanno competenza non solo sull'istruzione professionale, ma sulla quasi totalità dell'istruzione. Eppure quando si dice che uno dei punti di forza dell'istruzione in Germania sono

le *Fachhochschulen* appena citate, ovvero a livello secondario la "formazione in sistema duale scuola/impresa", nessuno sogna di distinguere tra *Fachhochschulen* della Baviera o della Bassa Sassonia o del Baden W. o della Renania Westfalia.

Perché l'impianto è comune a tutto il Paese e non c'è un *Land* che abbia le *Fachhochschulen* o la formazione duale migliori in assoluto, bensì in ogni *Land* ci sono le scuole più valide e quelle meno. Come avviene dappertutto.

**C**io che importa, dunque, è che, anche nella riforma italiana, l'impianto del nuovo canale professionalizzante sia un impianto unitario.

Che il nuovo canale non disperda, ma anzi valorizzi e modernizzi il grande patrimonio storico e culturale degli attuali Istituti Professionali.

Che sia ben visibile ed attraente, perché altrimenti rischia il destino della pre-esistente formazione professionale, poco conosciuta e ancor meno frequentata.

Che, infine, includa sempre il trinomio educazione/istruzione/formazione professionale, per non cadere nel rischio di essere percepito come un canale di puro e semplice addestramento al lavoro.

**P**roprio perché le risorse umane, in una società che si definisce "della conoscenza" si rivelano più che mai fattore essenziale della crescita civile e dello sviluppo economico, anche le frontiere della formazione si stanno spostando in avanti lungo molteplici direttrici. La formazione è, infatti, un concetto plurale.

Certamente è una risorsa economica, un elemento di tenuta dei sistemi produttivi e quindi di competitività del

**Luca Giordano**

(Napoli 1634-1705)

*Santippe che versa l'acqua nel collo di Socrate*

Olio su tela, 128,5 x 101,5 cm

Vienna, collezione Czernin



sistema – sia esso il sistema Paese o l'Europa. Ma la formazione non è solo questo: è innanzitutto diritto di cittadinanza, garanzia di poter scegliere liberamente tra diverse alternative. È quindi un bene collettivo, come fattore di inclusione e di coesione sociale e come raccordo tra la persona e l'organizzazione della società, a cominciare dalla città in cui si vive e dall'istituzione in cui si lavora.

Il rapporto formazione/lavoro presenta valenze diverse anche rispetto ad un passato recente e ciò per impulso di diversi fattori.

Fattori istituzionali: le trasformazioni indotte dal nuovo Titolo V della Costituzione.

Fattori economici e produttivi: l'enorme impatto delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) che modificano nel sistema produttivo e sociale le tradizionali unità di tempo e di spazio.

Fattori quali l'Europa e l'allargamento degli orizzonti di riferimento. In

Europa si vive, si comunica, si apprende, si lavora in modo diverso rispetto al passato.

La formazione diventa allora uno snodo per il superamento del divario tra conoscenza e azione, per fornire competenze che siano la sintesi di sapere, saper fare e, sperabilmente, saper essere; per fare acquisire le abilità a trattare informazioni, conoscenze e saperi.

Al tempo stesso il mercato del lavoro si presenta sempre meno come una sommatoria di posti e sempre più come un insieme di opportunità da costruire e da cogliere. Un percorso articolato, cioè, il cui esito dipende dalla qualità dei soggetti: e, quindi dalla formazione e dalla rete di condizioni necessarie per la crescita dei soggetti stessi.

Non a caso si parla oggi molto meno di piena occupazione, quanto di buona occupazione: parallelamente occorre parlare di buona istruzione e formazione.

Le stesse politiche del lavoro, per farsi attive, devono e dovranno utilizzare in misura crescente la leva formativa e articolare quest'ultima in molteplici direzioni.

La prima è quella dell'alternanza scuola-lavoro.

È merito grande dell'attuale riforma della scuola l'aver portato l'alternanza a dignità di metodo formativo di generale applicabilità a licei e istruzione professionale. La sua concretizzazione non sarà, però, né semplice né breve: perché non esiste ancora da noi una cultura dell'alternanza, se non in misura embrionale.

In particolare essa non è ancora diffusa a livello di imprese: anche se i casi meritevoli di periodi di tirocinio in azienda non sono più una rarità.

IN PRIMO PIANO



## Che il nuovo canale non disperda, ma anzi valorizzi e modernizzi il grande patrimonio storico e culturale degli attuali Istituti Professionali

Oltre a ciò, l'alternanza comporta problemi organizzativi rilevanti: ancora quasi tutti da affrontare.

L'aver delineato la direzione di marcia – l'alternanza appunto – è il primo e fondamentale passo: che è stato compiuto ed è legge. Il secondo sarà il dialogo sociale con le imprese e le loro associazioni di categoria. Il terzo consisterà nel sensibilizzare scuole, studenti, famiglie. Nel contempo si tratterà di mettere in azione la macchina organizzativa.

Altre direzioni verso cui andrà articolata la leva formativa riguardano

- i giovani in possesso di titoli di studio cosiddetti "deboli sul mercato del lavoro";

- i lavoratori adulti a rischio di obsolescenza, ma anche più semplicemente che necessitano di una adeguata *mise à jour*;

- le donne che intendono rientrare sul mercato del lavoro;

- i disoccupati di lunga durata, che necessitano di una profonda riconversione non soltanto di conoscenze e *skill*, ma di loro stessi;

- i portatori di *handicap* e più in generale i soggetti diversamente abili;

■ le frange marginali a rischio di esclusione sociale.

Con la formazione continua la scuola dell'autonomia e tutto il sistema educativo sono chiamati a confrontarsi.

Da almeno un quindicennio l'esperienza dimostra con crescente evidenza che solide basi di conoscenze iniziali rappresentano una condizione necessaria, ma non sufficiente per stare al passo con le trasformazioni del lavoro (e non solo del lavoro).

Nonostante ciò, molto resta da fare per la permeabilità dei sistemi scolastici e formativi rispetto alle esigenze del *life long learning*.

Dappertutto, non solo in Italia: anche se da noi c'è qualche ritardo in più.

**D**appertutto, d'altronde, due modelli si contrappongono, si confrontano, si contaminano.

Un modello che per semplicità può essere definito "liberista" e un modello solidale.

Nel primo i contenuti da trasmettere a chi deve entrare o rientrare sul mercato del lavoro sono quelli richiesti dal sistema produttivo soltanto: in un'ottica di stretta funzionalità e di breve termine. In esso le aziende sono libere nel definire le proprie strategie formative, senza impegni di concertazione con gli altri attori sociali e locali. Alle istituzioni, al di là di una generale programmazione, spetta il compito di allocare le opportune risorse.

Nel modello solidale si attribuisce pari importanza, invece, anche all'obiettivo di ridurre le disuguaglianze (economiche, sociali, territoriali, culturali e di genere), e ci si preoccupa dello sviluppo sostenibile. La formazione non è settorializzata su ciò che è strettamente professionale, ma enfatizza oltre alle competenze tecniche, anche le capacità

## **Dappertutto, d'altronde, due modelli, uno liberista, l'altro solidale, si contrappongono, si confrontano, si contaminano**

relazionali e le conoscenze di base. È intesa come un bene pubblico e come sistema che genera crediti trasferibili.

**L'**Unione Europea, nei vertici di Barcellona e a Lisbona, sembra aver scelto quest'ultimo modello. Certamente lo ha scelto nel piano 2000-2006 della Commissione Europea che fissa tre orientamenti

■ Le persone devono essere sostenute *life long* a conseguire i livelli di scolarità e formazione professionali adeguati alle proprie capacità e interessi

■ Il sistema scolastico e di formazione professionale deve avere l'obiettivo di ridurre disuguaglianze, valorizzare l'ambiente, migliorare la qualità della vita

■ il sistema scolastico deve valorizzare lo sviluppo locale e il dialogo sociale.

**I**l nostro auspicio è che proprio nel semestre italiano di presidenza della UE tali orientamenti siano rafforzati e consolidati.

E che la riforma della scuola in corso in Italia si riveli capace di farli propri, consentendo all'Italia di essere tra i primi Paesi a tradurli in atti concreti.

Perché la scuola italiana ha la possibilità di rinnovarsi e molto.

## **Fondazione per la scuola Educatore Duchessa Isabella della Compagnia di San Paolo**

**S**truttura stabile della Compagnia di San Paolo, la Fondazione per la Scuola opera a sostegno delle istituzioni educative per favorire la diffusione della cultura dell'autonomia scolastica. È una Fondazione giovane, che ha iniziato ad operare nell'anno 2000 promuovendo la prima edizione del *Concorso Centoscuole* ed è entrata a regime nel 2001. Ma sorge dalla trasformazione di una istituzione educativa costituita dalla Compagnia di San Paolo alla fine del '500 (circa 40 anni dopo la nascita della stessa Compagnia) e che nella seconda metà del 1800 assunse la denominazione di Educatore Duchessa Isabella.

Fra le iniziative specificamente destinate alle scuole, particolare rilievo riveste il **Concorso Centoscuole**, che si propone di stimolare la creatività di studenti, insegnanti e dirigenti d'istituto per l'ideazione e la realizzazione di progetti di carattere formativo ed educativo nell'ambito dell'autonomia scolastica.

In secondo luogo, il programma **Scuole in Rete**, che favorisce la diffusione di buone pratiche didattico-organizzative tra gli Istituti premiati da Centoscuole. È inoltre sostenuta la partecipazione di alcune fra queste Scuole alle *International Academies* organizzate dalla **Fondazione Bertelsmann**, con cui la Fondazione per la Scuola ha avviato un rapporto di collaborazione. A servizio delle istituzioni scolastiche del territorio, la Fondazione lavora sui temi dell'integrazione europea, dell'inclusione degli immigrati e della lotta alla dispersione scolastica, in collaborazione con i servizi educativi delle principali città europee.

La Fondazione è stata coinvolta dalla Compagnia di San Paolo nella gestione operativa di alcune iniziative "torinesi" consolidate nel settore istruzione. Fra

## La Fondazione è stata coinvolta dalla Compagnia di San Paolo nella gestione operativa di alcune iniziative "torinesi" consolidate nel settore istruzione

queste, il progetto "**Sul Tappeto Volante**", mirato a sostenere l'integrazione interculturale nel quartiere torinese di San Salvario, e, d'intesa con l'Ufficio Pio della Compagnia, il programma "Provaci ancora Sam", per la prevenzione dell'insuccesso e il recupero della dispersione scolastica nella scuola media.

Sul lato delle iniziative dirette agli allievi, un'attenzione particolare è dedicata alle **Borse di studio Duchessa Isabella**, destinate a studenti meritevoli e di condizioni economiche modeste, eredità dello storico impegno dell'Educatore a favore del diritto allo studio nella realtà torinese. Cui si sono aggiunte, recentemente, le **Borse di studio della Compagnia di San Paolo** destinate agli studenti, residenti in Piemonte, provenienti da famiglie penalizzate da provvedimenti di *mobilità* e *cassa integrazione*. L'attività della Fondazione a favore dei borsisti e delle loro famiglie si estende al loro coinvolgimento in eventi culturali di rilievo.

Le ricerche in corso riguardano:

- **analisi della progettazione dell'offerta formativa e stesura del POF;**
- **insegnamento della storia contemporanea e dell'educazione civile in alcuni Paesi europei;**
- **apprendimento della storia attraverso un percorso didattico multimediale;**
- **occupabilità, con particolare riferimento all'esperienza degli IFTS.**

Cui si aggiungono il **progetto di ricerca sul servizio civile**, allo scopo di favorire iniziative pilota di servizio civile volontario femminile nel contesto europeo e il **Progetto Europaclub - un'occasione per i giovani e le scuole: l'educazione alla cittadinanza europea**, che sostiene la nascita di centri di cultura europea all'interno dei singoli Istituti scolastici e si svolge in collaborazione con il Centro Italiano di Formazione Europea di Roma. Il progetto prevede anche un impegno specifico per la diffusione della Carta dei Diritti dell'Unione Europea, azione in cui la Fondazione è già attiva con un sito Internet "dedicato", a seguito di una Convenzione firmata nel 2001 con i Ministeri della Istruzione, delle Politiche Comunitarie e le rappresentanze italiane di Parlamento e Commissione Europea.

La Fondazione è, inoltre, *partner* del **programma di azione comune con il centro di ricerca sulle amministrazioni pubbliche "Vittorio Bachelet" della LUISS Guido Carli**. La collaborazione prevede il monitoraggio dello sviluppo dell'autonomia scolastica presso le scuole, con la stesura di un rapporto annuale e la realizzazione di eventi seminariali *ad hoc*. Le ricerche sono pubblicate nella collana "**Quaderni della Fondazione**".

### Organi Direttivi

**Presidente** della Fondazione per la Scuola è Lorenzo Caselli, Ordinario di Economia e Gestione di Impresa presso l'Università di Genova e membro del Comitato di Gestione della Compagnia di San Paolo.

IN PRIMO PIANO



Il **Direttore** è Corrado Paracone, che in precedenza aveva diretto la Fondazione Piaggio.

**Segretario** è Giorgio Inaudi, Compagnia di San Paolo, proveniente dal Servizio Studi di San Paolo IML.

Il **Consiglio Direttivo** è composto da:

#### Piero Bianucci

Capo redattore a «La Stampa», responsabile del supplemento «Tuttoscienze», autore di libri di divulgazione scientifica e programmi radio e TV, curatore di mostre scientifiche, coordina il comitato del futuro *Science Center* di Torino.

#### Flavio Brugnoli

Responsabile dell'Area Ricerca-Istruzione-Sanità e del Coordinamento delle attività istituzionali della Compagnia di San Paolo.

#### Alessandro Cavalli

Professore ordinario di Sociologia all'Università di Pavia. Membro del Consiglio di Amministrazione dell'Istituto IARD. Membro dell'*Accademia Europaea*.

#### Luciano Gallino

Professore ordinario di Sociologia e Direttore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università di Torino. Socio dell'Accademia Nazionale dei Lincei.

#### Giancarlo Lombardi

Presidente e Amministratore Delegato della Filatura di Grignasco. Ministro della Pubblica Istruzione (1995-1996). In precedenza Responsabile di Confindustria per i problemi della formazione. Membro del Consiglio di Amministrazione delle Università LUISS, Cattolica e Bocconi.

#### Atilio Oliva

Presidente dell'Associazione "Treelle - per una società dell'apprendimento continuo". Responsabile di Confindustria presso le istituzioni europee nel settore dell'*education*. Membro del Consiglio di Amministrazione dell'Università di Genova.

#### Aurelio Pellegrini

Assessore alla Scuola e alla Cultura per la Provincia di Pisa. Docente di Storia nelle scuole superiori.

#### Luisa Ribolzi

Professore ordinario di Sociologia dell'Educazione presso l'Università di Genova. Esperta delle problematiche relative alla formazione professionale e permanente, al raccordo tra scuola e lavoro e alle analisi di sistema.

Tutti i membri del Consiglio Direttivo sono stati nominati dalla Compagnia di San Paolo. ■