

La questione della “autonomia differenziata” è oggi alla attenzione del dibattito politico, culturale, istituzionale, perché ha assunto il significato di una rivendicazione esplicita da parte di alcune Regioni italiane tra le più rilevanti sotto il profilo economico e sociale, che chiedono, sia pure con differenze significative, un ampliamento della devoluzione e una estensione delle loro titolarità rispetto alla ripartizione con lo Stato

Una parte significativa della alleanza politica che supporta il Governo generata dall’ultima consultazione elettorale dei cittadini italiani, si batte, e da tempo, per la costruzione di prospettive e strumenti di autonomia differenziata da riconoscere alle Regioni italiane.

La “rivendicazione” politica, è *storica* per il movimento della Lega e la sua *ispirazione federalista* (almeno nella versione “originale”), ma acquista oggi significati e valori che occorre reinterpretare e ricollocare nella attualità politico culturale, sociale, economica, profondamente diversa dal contesto nel quale fu inizialmente formulata.

Basti ricordare che quella rivendicazione originale si inseriva nella “novità” costituita dall’intreccio tra Riforma Costituzionale (il Titolo V e in particolare art.117, il “nuovo” ruolo delle Regioni) e il processo della riforma della Pubblica Amministrazione rielaborata attraverso la cosiddetta “Legge Bassanini” (la Legge 59/97, con le sue successive “interpretazioni”, fino al 1999).⁽¹⁾

Il contesto politico, culturale, istituzionale dei primi anni “interpretativi” di quell’intreccio tra riforma PA e Riforma Costituzionale è oggi “*strutturalmente*” diverso, e dunque è necessario rielaborare diversi significati che acquista l’attuale confronto.

O meglio “rileggere” i significati culturali, politici e istituzionali entro i processi “strutturali” che hanno modificato la “materialità” delle condizioni sociali, economiche, produttive, che stiamo attraversando.

Autonomia Differenziata e Livelli Essenziali di Prestazione (LEP)

Come indicato in precedenza, vi sono processi di radicale mutamento delle questioni connesse con le proposte di autonomia differenziata oggi esse in campo.

E che si riflettono strutturalmente con la questione fondamentale della definizione dei LEP

Ne cito solo alcuni per il loro rilievo e perché spesso “sottaciuti” nel confronto politico e culturale corrente.

1. Vi sono alcune situazioni e condizioni regionali (alcune Regioni) nelle quali il richiamo ai dispositivi previsti della “titolarità concorrente” o della “devoluzione” è in realtà un “costrutto” di significato parziale e secondario.

Per esempio si pensi alla Lombardia (ma addirittura alla “Città metropolitana” della sua capitale) e al suo sviluppo con intensi e significativi “rapporti internazionali” (per esempio con la Cina) che “strabordano” il ruolo della politica statale.

Ma alcune considerazioni simili (rapporti economici internazionali) sono applicabili anche ad altre regioni del Nord con marcate “vocazioni manifatturiere”. Le “titolarità concorrenti” definite nella riforma costituzionale dell’inizio del secolo si sono arricchite di una potenziale dimensione “internazionale”.

2. Vi è un mutamento radicale *dell’assetto baricentrico del Welfare*.

Il welfare pubblico è storicamente fondato sui servizi (Sanità, Istruzione, Assistenza, Previdenza) prodotti e dedicati ai cittadini, e costruiti sul “*baricentro*” (economico, culturale,

¹ Esempi di tale diversità e specificità del dibattito politico culturale degli anni indicati sono rintracciabili in elaborazioni dedicate in particolare alle questioni del rapporto tra quelle riforme e l’autonomia scolastica. Si possono rintracciare liberamente qui: Franco De Anna “**A proposito di federalismo scolastico**” in <https://www.aspera-adastra.com/politiche-dellistruzione/ancora-a-proposito-di-federalismo-scolastico/> e, Franco De Anna “**Livelli Essenziali di Prestazione per il sistema di istruzione**” qui <https://www.aspera-adastra.com/politiche-dellistruzione/livelli-essenziali-di-prestazione-per-il-sistema-di-istruzione-nazionale-una-questione-aperta/>. Entrambi i contributi presentano un intreccio di “questioni generali” e di “specifiche interpretative”.

sociale) del “lavoro dipendente”, e del Sistema Fiscale che su di esso è fondato, nelle sue “certezze” e disponibilità reali.

Un assetto “baricentrico” messo in crisi nella sua struttura e condivisione sociale, sia dai mutamenti relativi alla composizione del lavoro e delle sue caratteristiche (lavoro dipendente e autonomo, precarietà, salari “immobili” da anni) e dalla “domanda” che generano; sia dal rapporto tra la “funzionalità relativa” del Sistema Fiscale, l’incremento progressivo del debito pubblico e i *vincoli reali che esso pone alla spesa che alimenta il welfare*.

In parallelo vi è una accentuata moltiplicazione/stratificazione dei soggetti “produttori di welfare” e dunque una diversificazione dell’offerta che tende a rispondere a tale modificazione della domanda. (Dalla “proliferazione” di Enti Pubblici, alla affermazione del ruolo del Terzo Settore)

3. Il rapporto tra cittadino e sistema welfare si modifica anche nei comportamenti “privati” e nei riferimenti culturali relativi. L’identificazione tra primato del “Servizio Pubblico” rispetto al “consumo privato”, un tempo fondata proprio sul reddito da lavoro dipendente, oggi si diversifica in rapporto al welfare ed alla sua funzionalità.

Spesso la combinazione tra la “convenienza pubblica” e “il vantaggio privato” investe anche i servizi essenziali del welfare: dalla Previdenza (vedi sviluppo di sistemi pensionistici “integrativi”), alla Sanità, alla Assistenza, ma anche, sia pure con quantificazioni più ridotte (ma si pensi allo sviluppo più recente delle Università on line) alla Istruzione.

I punti precedenti sono poco più che “citazioni”; ma invitano a riflettere ed approfondire l’analisi di processi e dislocazioni che tendono a mutare profondamente sia la struttura socio economica del Paese, sia le consapevolezze di essa diffuse tra i cittadini.

Come sempre nelle fasi di transizione occorre misurarsi sulla non corrispondenza (contraddizione?) tra l’effetto innovativo di processi materiali ristrutturanti e le categorie socioculturali, la costruzione e diffusione di significati condivisi capaci di interpretare quei processi e di promuoverne “padronanza”.

La costruzione di un sistema di LEP

La questione nodale per una sensata interpretazione delle ragioni della “autonomia differenziata”, costituita dalla definizione dei Livelli Essenziali di Prestazione che vanno comunque garantiti per tutti i cittadini, è radicalmente investita da tutte le ragioni ricordate nei punti precedenti.

Si tratta infatti di *“definire prestazioni”*.

E dunque “misurarsi”, nella loro definizione, sia con un “repertorio” di questioni operative come *“costi, organizzazione della produzione, strumenti scientifici e tecnologie”* (un “mondo” di ricerca, e dunque di “variabilità produttiva”).

Sia con definizione di *“diritti” di cittadinanza* e dunque con definizioni “stabili e riprodotte” *istituzionalmente* (certo neppure i diritti sono “eterni”, ma il loro sviluppo si misura diversamente con le cadenze della storia).

Ma i due occhi non possono che sommarsi se si vuole avere una “visione profonda” della problematica: le “soluzioni” non possono essere affidate semplicemente alla definizione giuridica (Codici e Istituzioni), esattamente come non possono essere delegate a sole considerazioni economico-produttive (spesa, costi, organizzazione).

Uno sforzo bifronte: il giurista che si misura con l’economico e l’economista che si misura con i diritti.

Questo doppio esercizio ha un contesto di fondo che lo rende necessario ed obbligato per chi voglia sensatamente interpretare il rapporto tra questione economica e diritti.

Tale contesto è segnato dalla domanda fondamentale: quale è il “bene comune”?

E conseguentemente quale è il “valore pubblico” da produrre, coerentemente con tale definizione del bene comune?

Tali domande/impegni segnalano che la definizione dei LEP ha sia una dimensione “tecnica” che una dimensione “politica”, che si interrogano a vicenda. Le risposte che si individuano costituiscono le condizioni per una effettiva e coerente definizione.

Poiché la responsabilità di tale definizione è formalmente ascritta allo Stato, che deve provvedervi tramite dispositivo di Legge esplicitamente a ciò dedicato (anche se ci sono stati tentativi di definizioni “suppletive”) occorre segnalare qualche considerazione di cui tenere conto per produrre tale dispositivo in modo coerente.

1. La definizione del “*bene comune*” relativo alla erogazione di servizi *esigibili* per i cittadini, riferiti in particolare ai “*diritti*” iscritti nel contesto del *welfare pubblico* (Previdenza, Sanità, Istruzione, Assistenza) non può che essere considerato un impegno politico-sociale di larga portata: *non può essere legato alla contingenza politica*.

Solo per fare un esempio per l’Istruzione: la definizione del livello di “*istruzione obbligatoria e gratuita*” per tutti i cittadini, ha una portata storica.

Non può essere una “bandiera” di un Governo (nella nostra Storia spesso di corta durata)

2. I Governi si misureranno relativamente alla creazione di condizioni di realizzazione effettiva di un “bene comune” e su tale capacità saranno giudicati dagli elettori.

Purtroppo la nostra storia recente sembrerebbe testimoniare il contrario (“Riforme epocali” rivendicate in dimensione contingente, oppure oggetto di “riparazioni da cacciavite”).⁽²⁾

Per proseguire l’esempio: una definizione attuale del “bene comune” relativo all’istruzione potrebbe essere “*Istruzione obbligatoria per tutti i cittadini fino ai 18 anni*”.

Un “bene comune” al quale possono contribuire (e qui subentrano le diverse strategie politiche), la scuola, la istruzione e formazione professionale, la formazione al lavoro.

3. Vi è una evidente e segnalata componente tecnico scientifica da esplorare per pervenire a tale definizione, all’interno di ogni opzione politica.

Le componenti tecnico-scientifiche risaltano in evidenza se per esempio si guarda alla Sanità e alle sue “prestazioni” che alimentano una definizione del corpo di “diritti” che costituiscono il “*bene comune*”: si pensi alle tecniche diagnostiche, a quelle di prevenzione, alla dinamica evolutiva della ricerca farmacologica.

Dunque, definire i LEP non potrà essere una esclusiva pertinenza del soggetto legislatore: esso dovrà dotarsi e consultare interlocutori e strutture tecnico scientifici adeguati per pervenire a sensati e appropriati “atti legislativi”.

L’esempio della Sanità è utile per la sua *evidenza tecnica*, ma analoga considerazione è comunque valida anche per gli altri segmenti del welfare (si pensi ai processi di digitalizzazione che permeano per esempio l’Assistenza), o il contenuto scientifico (pedagogico e psicologico) di alcune decisioni relative all’istruzione ed alla sua *estensione a tutti i cittadini* (multilinguismo, disabilità, diritto istruzione adulti, ecc..)

Dunque, a parte l’esercizio della podestà legislativa, è necessario che il legislatore si dia strumenti tecnico-scientifici di *interrogazione permanente* e di competenza riconosciuta (Università, Ricerca, Enti di Ricerca...) a tale scopo finalizzato.

Per tornare alla Sanità, ciò si è effettivamente realizzato ed è permanente, nella definizione dei LEA (Livelli Essenziali di Assistenza) che hanno anticipato, nel settore, i cosiddetti LEP, (i primi LEA furono definiti nel 2001).

L’organismo cui sono affidati gli aggiornamenti del repertorio è costituito da Ministro della salute, con la partecipazione delle Regioni, dell’Istituto Superiore di Sanità, dall’Agenzia Italiana del Farmaco, del Ministero dell’economia e finanza e dell’Agenzia Nazionale per i Servizi Sanitari regionali.

4. L’esempio della Sanità, con il suo carattere “anticipatore” evidenzia una ulteriore condizione che la definizione dei Livelli Essenziali di Prestazione deve “soddisfare”.
Se all’origine del dispositivo di definizione dei LEP è posto un “comune riconoscimento”

² Si rammentano “affermazioni” di questo tipo da parte di Ministri dell’istruzione anche di schieramenti politici opposti.

del “bene comune” e del “valore pubblico” da garantire con i servizi da erogare, è evidente che tale definizione non può essere “unilaterale”.

Il legislatore non potrà che tenere conto di una partecipazione riconosciuta da parte della pluralità dei soggetti coinvolti, sia portatori di diritti e interessi “pubblici”, sia “produttori” di servizi alla persona corrispondenti a tali “diritti”.

Per molte ragioni, in gran parte sottese alle considerazioni rielaborate nei paragrafi introduttivi di queste note (dalla ristrutturazione dei modelli di welfare, ai mutamenti della classificazione del lavoro, al ruolo del terzo settore, al rapporto tra debito pubblico e ricchezza privata, ai processi di riforma istituzionale e alle ipotesi di riforma della PA ...) non è possibile ipotizzare alcuna “strategia pubblica” che abbia “titolarità esclusiva”.

Ogni *strategia pubblica* dovrà invece esercitarsi nella “*titolarità plurima*” della realizzazione della “*politica pubblica*”.

Dunque a partire da una *definizione condivisa del valore pubblico* da realizzare e della strategia pubblica da implementare per tale produzione.

Una oscillazione di vent’anni

La riforma costituzionale di inizio secolo, per quanto attiene alle problematiche qui affrontate (titolarità plurime e concorrenti rispetto alla produzione di servizi ai diritti di cittadinanza, riforma coerente della Pubblica Amministrazione) ha conosciuto una oscillazione storica ampia, sia per quanto riguarda le realizzazioni (poche e limitate ad alcuni settori) sia per quanto riguarda le alternate interpretazioni culturali e politiche (dal fascino del “federalismo possibile” alla ripresa del “centralismo e statalismo garantista” ...).

Le “*oscillazioni da transizione*” accompagnano sempre i processi che incidono (o lo vorrebbero) sugli assetti strutturali di un Paese, o comunque di una collettività complessa e composita.

Certo si potrebbe sempre sostenere che tali oscillazioni siano da considerare inevitabilmente legate a difetti intrinseci del “dettato” stesso della riforma. (Qualche giudizio netto parla di “fallimento” non di “oscillazione storica”.)

Ma rimane il fatto che una “riforma costituzionale” non possa avere i tempi e le “ripetizioni” di breve periodo.

Occorre comunque che da quel “dettato” si parta anche oggi di fronte e processi e tensioni che si innestano su sue diverse interpretazioni.

- Sotto il profilo dei riferimenti “giuridico istituzionali” i nodi sono intrecciati sugli articoli dal 116 al 120 del nuovo Titolo V riformato.
Sui primi articoli del gruppo indicato si stratificano le enunciazioni relative ai rapporti di titolarità plurima tra Stato e Regioni (in termini di principio considerati entrambe parti costitutive della Repubblica): le titolarità assegnate, quelle concorrenti, quelle eventualmente oggetto di devoluzione o nuove assegnazioni (su cui si costruisce parte della rivendicazione odierna della “*autonomia differenziata*”)
Sotto il profilo specifico degli impegni economico produttivi dei servizi ai diritti dei cittadini, il vincolo è indicato espressamente nell’art.120 dove viene esplicitamente indicato il vincolo del rispetto dei “Livelli Essenziali delle Prestazioni” che, eventualmente non rispettati da una Regione può provocare la revoca delle sue attribuzioni. Lo Stato si pone come “garante” dei LEP, per la cui *emanazione giuridica* ha titolarità esclusiva.
- In questi vent’anni trascorsi dalla Riforma costituzionale, il sostanziale punto critico della sua applicazione ed attuazione è stato rappresentato proprio dalla “efficacia produttiva” del confronto tra le diverse titolarità, necessario per pervenire ad una appropriata divisione dei compiti e delle responsabilità dei soggetti pubblici titolari

nell'impegno alla realizzazione dei servizi alla cittadinanza.

- La Conferenza Stato Regioni (con Comuni, Città Metropolitane, e Provincie ma con modifiche successive alla ridefinizione del ruolo di queste ultime) dopo iniziali momenti di impegno ed esplorazione, si è via via rivelata di difficile e farraginoso gestione in molti settori delle “competenze concorrenti”, esempio istruttivo quello della scuola. ⁽³⁾

Il “cuore” del problema: il “governo” di una strategia pubblica a titolarità concorrente

Non si tratta certo di una problematica esclusiva del sistema nazionale: si potrebbe dire che gran parte dei processi storici che supportano la pluralità di titolarità nella produzione dei servizi rispondenti ai diritti di cittadinanza sono condivisi e presenti nella gran parte delle società moderne, complesse e democratiche, a partire dal “nucleo storico” europeo.

Una considerazione che certamente vale specificamente per i paesi di cultura anglosassone portatori di un rapporto specifico tra Stato e società civile, ma che si estende anche a modelli più centralistici e statalisti come quello francese e derivati.

Proprio la complessità dei servizi collegati al welfare moderno e ai diritti di cittadinanza estesi porta con sé oggettivamente per tutti i sistemi nazionali, la pluralità necessaria dei soggetti produttori e dunque la condizione essenziale di coordinarne l'azione per garantire ai cittadini valori fondamentali e comuni come eguaglianza e giustizia sociale. Una necessità che acquista anche progressivamente la dimensione internazionale con il consolidarsi della Unione Europea e della “cittadinanza europea”.

Proprio la generalizzazione di strategie pubbliche a responsabilità plurime ha reso diffusa, ripetuta e avvalorata la sostituzione del termine tradizionale di “Governo” con quello “nuovo” (?) di *governance*. ⁽⁴⁾

Una “strategia pubblica” può essere descritta (è uno schema consolidato nel Public Management) con un “**triangolo strategico**” i cui tre vertici indicano i fattori sostanziali che occorre mantenere collegati in simultanea nella gestione strategica e che devono essere condivisi dai diversi protagonisti. I tre vertici

1. La definizione comune del “valore pubblico” che ci si impegna a produrre.

La pluralità dei soggetti rende ovviamente problematica l'unità di definizione. Realisticamente occorre comunque individuare i punti rilevanti suoi quali vi sia l'accordo effettivo, anche se non corrispondono alla “totalità” delle opzioni. Questo è dal punto di vista della strategia pubblica l'elemento fondante. ⁵

³ Un esame ravvicinato ed essenziale di quelle difficoltà esemplari mostra anche le componenti strutturali delle “oscillazioni” prima indicate: uno degli oggetti “paralizzanti” è stata la gestione del personale scolastico. Da un lato “ideologicamente” considerata materia di garanzia di “gestione unitaria” del sistema e dunque “statale”, ma in effetti una “realtà depositaria” del potere della Amministrazione ministeriale, che si esercita proprio sul controllo del personale. Non è certo la “titolarità contrattuale” del personale a determinare l'unità del sistema di istruzione. Ma analoga incapacità “sistemica” la difficoltà di coordinare sensatamente il rapporto tra istruzione tecnica e professionale presente nell'ordinamento statale e istruzione e formazione professionale regionale. Solo più recentemente e attraverso interventi “segmentati” e specifici (vedi Istruzione Tecnica Superiore) si sono sperimentate forme di efficace coordinamento. Ma anche in tali casi senza “incidenza” significativa sugli ordinamenti: “l'istruzione terziaria non universitaria” non ha struttura ordinamentale, che dovrebbe scaturire dal coordinamento strategico delle plurime titolarità.

⁴ La “sfumatura” anglosassone contiene a ben vedere riferimenti assai estesi, se la interpretassimo come “governo misto”. Una rielaborazione che da Platone a Montesquieu, arriva fino a Kelsen e alle politiche keynesiane, nella quale il “valore pubblico” è definito altrimenti e a volte a prescindere dalle forme istituzionali contingenti. Per riferimenti recenti vedere le riflessioni in proposito di “governo misto” di Sabino Cassese.

⁵ Nella recente storia dei tentativi nazionali di interpretazione del federalismo possibile, spesso la incapacità e non disponibilità a trovare tale definizione comune tra Stato (in realtà Governo centrale) e Regioni (i governi regionali, con diverse maggioranze politiche) è stata all'origine dei “fallimenti”. E non tanto per il prevalere delle differenze, quanto

2. **La individuazione di un sistema organizzativo adeguato, sostenibile e compatibile.**

Quanto a dire la definizione delle risorse economiche, risorse umane; dello sviluppo organizzativo; la disponibilità di innovazione e ricerca, l'individuazione di economie di scala rispetto al valore da produrre.

3. **Il contesto autorizzativo comune riconosciuto**

L'insieme delle norme, locali e nazionali di riferimento.

Ma accanto alla dimensione normativa il negoziato e la condivisione con gli stakeholders e le parti sociali. La costruzione del consenso e la partecipazione dei cittadini. La attenzione alla partecipazione del "cliente interno" alle organizzazioni che spesso condiziona radicalmente i risultati.

Nello schema grafico successivo (Schema 1) sono illustrati i punti precedenti, mettendo in rilievo le "aree di intervento" che si definiscono entro i tracciati dei tre assi corrispondenti al "triangolo strategico". Identificano i "capitoli" di impegno politico culturale strategico di tutti i soggetti impegnati nella definizione e realizzazione di una strategia pubblica corrispondente alla realizzazione del "bene comune".

Schema 1



Il "funzionamento" di un modello di *governance* ("governo misto"?) costruito su tale schema è fondato su alcune *condizioni cardine*, dunque da osservare scrupolosamente e in comune responsabilità. Esse sono

1. **Definizione comune condivisa della strategia pubblica**

Si è accennato più sopra come tale condizione rappresenti spesso l'ostacolo più difficile da superare.

Ciò spesso anche per il confronto tra concezioni ed interessi politici declinati in "letture contingenti" delle strategie pubbliche necessarie a produrre valore comune su problematiche come i servizi alla cittadinanza che hanno/avrebbero invece necessariamente cadenze di "lunga durata".

Occorre anche chiarire che la condizione indicata della condivisione sul valore pubblico da produrre non è necessariamente "totale". Possono (devono?) permanere le differenze di lettura e dei significati dei bisogni sociali e delle culture politiche.

Essenziale è comunque che si pervenga a concordare un repertorio di "obiettivi comuni" sui quali si declinano le rispettive responsabilità, e che tale accordo sia esplicito e reso pubblico.

2. **Competenze rigorosamente definite per ciascun soggetto che concorre alla strategia pubblica.**

Il riparto delle competenze relative a soggetti pubblici è in genere definito giuridicamente

perché esse si sono iscritte nella dimensione "contingente" della dinamica politica che è impropria rispetto ad assetti fondamentali necessariamente di lunga durata come istruzione, sanità, diritti di cittadinanza.

con “forza normativa” (vedi p. es. gli articoli citati del Titolo V Cost. e loro applicazioni anche successive al 2001).

Si tenga però conto di altre osservazioni più sopra ricordate e relative a elementi di “cambiamento”, per esempio delle presenze nel sistema di welfare di soggetti del Terzo settore o di meccanismi di “affidamento” di funzioni pubbliche con “esternalizzazioni” mirate su alcune “prestazioni specifiche”.

La definizione e ripartizione di competenze deve comunque essere rigorosa anche in riferimento a tali soggetti.

3. **Garanzie comuni di standard di qualità nelle rispettive prestazioni.**

Si tratta di una condizione essenziale a garantire contro fenomeni (conosciuti purtroppo) di “azzardo morale”.

Sotto “protezione” di una comune “funzione pubblica” si possono scaricare incompetenze e inefficienze proprie sui costi degli altri protagonisti: il mio basso livello di qualità operativa diviene costo aggiuntivo per gli altri “pari”.

La definizione e la tenuta di uno *standard comune di qualità* ha dunque fondamento sia nei confronti dei cittadini destinatari della strategia pubblica, sia nel mantenere equilibrio, per esempio territoriale, nella distribuzione dei servizi alla cittadinanza. (Vi sono esempi eclatanti di contraddizioni: sistemi sanitari regionali inefficienti scaricano costi sulle Regioni più efficienti alle quali i cittadini delle prime sono costretti a ricorrere).

4. **Tecnostruttura operativa “mista”**

Composta di sottosistemi tecnico scientifico, operativo-organizzativo, monitoraggio, controllo e valutazione.

Si è già ricordato come nella definizione delle “*prestazioni standard*” vi sia ovviamente una componente economico organizzativa, tecnico scientifica e di aggiornamento pertinente e permanente, che va organizzata come riferimento costante.

Si veda in proposito quanto realizzato (anticipando i tempi...) nel Sistema Sanitario Nazionale con l’apporto di un repertorio di soggetti, costituito da Ministero della Salute, le Regioni, l’Istituto Superiore di Sanità, l’Agenzia Italiana del Farmaco, il Ministero dell’Economia e finanza e l’Agenzia Nazionale per i Servizi Sanitari regionali.

Occorre progettare “tecnostutture” con funzioni analoghe per le altre materie e discipline fondamentali delle “strategie pubbliche, dall’Istruzione alla Assistenza, alla Previdenza. (Si pensi come negli ultimi anni la Previdenza la cui competenza fondamentale è dello Stato, sia stata oggetto di modifiche e di contraddizioni operative che necessitano di rielaborazioni strategiche pertinenti, al contrario soggette volta a volta alla contingenza politica di “corto periodo”. E su altro versante alle potenzialità di intervento Regionale sulle forme “integrative”)

5. **Sistema informativo inter-portabile.**

Rappresenta ovviamente una condizione operativa sempre più importante.

Dall’inizio secolo, quando si approvò la riforma del Titolo V Cost, ad oggi tale rilevanza è diventata progressivamente confermata.

Anche in tale caso la condizione appare realizzata o rapidamente realizzabile per l’insieme dei soggetti pubblici partecipi alla *governance*. (vedi ancora esempio Sanità con le banche dati cui si riferiscono le tessere sanitarie individuali dei pazienti).

Più problematica ma altrettanto “condizionante” la operatività strategia è l’estensione di tale condizione anche ad altri soggetti non vincolati dall’appartenenza pubblica ma ai quali possono essere affidati compiti pubblici. (dal Terzo settore ad “esternalizzazioni” specialistiche)

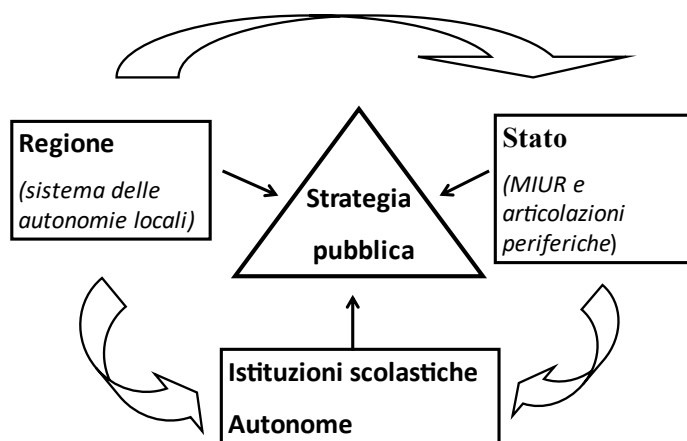
Esempi di governance: i problemi dell’Istruzione

Lo schema del “triangolo strategico” può essere adattato anche evidenziando i diversi soggetti che sono impegnati contemporaneamente nella definizione della strategia pubblica.

Per esempio, in quello successivo (Schema 2) si adatta lo schema alla ipotesi di una strategia pubblica riferita all'Istruzione, riportando nello schema i soggetti che istituzionalmente sono definiti come a titolarità concorrente.

Come noto, secondo l'articolo 117 del Titolo V, allo Stato spetta la *titolarità esclusiva* rispetto alle

Schema 2



“norme generali sull’istruzione”, mentre sono materie di *legislazione concorrente* quelle dell’istruzione “fatta salva l’autonomia delle istituzioni scolastiche” ed è esclusa invece la titolarità concorrente relativa alla legislazione sulla istruzione e formazione professionale che è di titolarità regionale.

L’affermazione “*di salvaguardia*” relativa alla autonomia delle Istituzioni scolastiche (che pure sono a tutti gli effetti “*enti pubblici*”) è un esempio, tra quelli richiamati nei paragrafi precedenti, relativo al fatto che nei diversi modelli di *governance* possono/devono entrare a far parte anche soggetti non riconducibili direttamente allo Stato o alle Regioni o ai Comuni ecc...

Sui lati del “triangolo strategico” sono riportati i titolari dalla cui plurima azione dovrebbe prendere vita la “strategia pubblica” dell’Istruzione.

Per ciascuno di essi occorre ovviamente intrecciare quanto evidenziato nello *Schema 1* rispetto alle condizioni operative: *definizione comune del valore pubblico; organizzazione, gestione e controllo; norme, consenso e partecipazione; risorse economiche, tecnico scientifiche, organizzative.*

L’esempio qui commentato dell’Istruzione consente di porre un problema di fondo relativo alla “*tavola*” di *governance*.

La norma Costituzionale tutela e salvaguardia l’autonomia delle Istituzioni scolastiche, dunque esse sono a tutti gli effetti “contitolari” della *strategia pubblica*. Ma come si rappresentano al *tavolo della governance*?

Regioni, Comuni, Enti Locali sono soggetti per sé rappresentativi dei cittadini. Si danno Autonomamente forme di rappresentanza associata (vedi ANCI o UPI) che hanno accesso al “governo misto” e alla Conferenza Unificata.

Dunque, una condizione strutturalmente diversa da quella delle *scuole autonome* che non sono “organismi rappresentativi-elettivi” (a meno di riferirsi ai loro “organi collegiali” che però non hanno codificate funzioni rappresentative dell’Ente pubblico quale è, a tutti gli effetti, l’Istituzione Scolastica autonoma. Si tenga conto che gli OOC della scuola sono stati definiti quasi un trentennio prima della istituzione della autonomia scolastica).

Situazione per altri versi analoga per le Aziende Sanitarie Locali, (in qualche caso Aziende Sanitarie Uniche Regionali), che pure rappresentano gli interlocutori fondamentali per l'esercizio concreto delle strategie pubbliche nel sistema Sanità e delle competenze Regionali.

Una soluzione parziale e specifica nel caso è rappresentata, come ricordato nei paragrafi precedenti, dal ruolo della l' Agenzia Nazionale per i Servizi Sanitari regionali (AGENAS).

L' Agenzia, configurata come un "Ente pubblico non economico" ha un ruolo di supporto tecnico scientifico unitario ed è presente come tale tra quelle che più sopra ho indicato come condizioni essenziali di esercizio della governance di una strategia pubblica: in particolare l' AGENAS fa parte integrante della "Tecnostuttura operativa mista" che opera come supporto tecnico scientifico per la determinazione delle "prestazioni" che traducono il "valore pubblico" in prestazioni di risposta ai dritti di cittadinanza, assicurandone l'equilibrio e la confrontabilità complessivi. *Quanto a dire la determinazione dei LEP.*

Il/i tentativo/i di trovare risposte adeguate e pertinenti alle problematiche specifiche dell' Istruzione ed alla configurazione delle Istituzioni Scolastiche autonome, nonché al loro numero e alla distribuzione "molecolare" sul territorio nazionale, deve misurarsi su due questioni fondamentali (e può essere di aiuto il richiamo precedente fatto a problematiche del sistema sanitario...)

1. Le forme e i caratteri della rappresentanza collettiva di quella pluralità di enti pubblici che sono le Istituzioni scolastiche.

Ad oggi, ma soprattutto negli anni immediatamente prossimi alla istituzione dell' autonomia, vi sono stati tentativi di dare vita ad "associazioni volontarie" e spesso caratterizzate anche "culturalmente" (se non per riferimenti politici).

Tentativi interessanti, ma ovviamente non adeguati a rispondere alla domanda fondamentale.

Cioè: come si può "interpretare" un possibile ruolo simile a quello esercitato dall' AGENAS nel caso delle aziende sanitarie? (Dunque, un Ente pubblico riconosciuto come "rappresentativo", e con proprio regolamento e funzionamento)

2. Quali soggetti operano nella "tecnostuttura mista" di supporto tecnico scientifico economico cui affidare il compito fondamentale di contribuire a definire i LEP (compito giuridico esclusivo dello Stato, ma il cui contenuto tecnico-scientifico ed economico va definito ed aggiornato in rapporto alla ricerca scientifica e tecnica).

E, in particolare, tra tali soggetti della ricerca tecnico scientifica, come sono rappresentate le stesse scuole autonome, anche per tenere conto della dichiarazione costituzionale di "salvaguardia" della loro autonomia?

Potremmo naturalmente indicare gli Istituti della Ricerca Educativa, sia quelli "specializzati" e operanti nel sistema (vedi INVALSI e INDIRE); ma anche la Ricerca Universitaria dedicata al tema Istruzione.

Ma, ciò che parallelamente segnala una "mancanza" indefinita, è la identificazione di soggetti il cui lavoro e prodotto di ricerca operi "in prossimità" dei soggetti "produttori" del servizio ai cittadini, cioè le scuole stesse. (Per la sanità, si potrebbe indicare non solo AGENAS, ma anche l' Istituto Superiore di Sanità, l' Agenzia Italiana del Farmaco, che sono riferimenti diretti delle Aziende Sanitarie, comunque configurate).

Quelli indicati sono infatti "istituzioni nazionali di sistema" i cui riferimenti operativi (vedi i loro statuti-regolamenti) fanno riferimento al Ministero dell' Istruzione più che alla *molecolarità* delle scuole.

Dunque, si individua qui un terreno di riflessione cui richiamare i diversi interpreti culturali e politici che operino in riferimento alle politiche dell' Istruzione, e al contempo i medesimi *portatori di interessi* stratificati entro sistema complesso e di grande rilevanza economica che rielabora e produce il complesso di servizi di Istruzione per i cittadini. (Non solo la scuola dunque).

In particolare tale riflessione deve avere carattere prioritario e di indirizzo nell' impresa

fondamentale di pervenire alla definizione di un repertorio di LEP capace di rispondere congiuntamente alle esigenze dei diritti dei Cittadini ed alle esigenze di controllo e adeguamento dei costi e delle risorse disponibili.

La problematica dei LEP in particolare per l'istruzione

Nel confronto politico-culturale-scientifico, che la questione LEP solleva si evidenziano tre approcci (ovviamente non escludentisi a vicenda, ma variamente coniugati). Si guarda ai LEP come

- Definizioni riferenti a diritti “soggettivi” esigibili, fino alla possibilità di esercitare diritto individuale di risarcimento a fronte di inadempienze.
- Strumenti e riferimenti per la programmazione dell'erogazione di servizi; dunque, come “strumentazione dell'offerta”, indipendente dalla interrogazione e dalla interazione con la domanda nella sua composizione effettiva.
- Definizioni di “standard minimi” garantiti all'utenza dei servizi.

Come si vede si tratta di tre approcci che non sarebbe difficile sintetizzare in una definizione “formale” del tipo: *“Standard di qualità per alcune tipologie di servizi ritenute meritevoli di tutela costituzionale e per le quali si configura l'insorgere un diritto soggettivo”*.

Ma si tratta, appunto, di una sintesi formale tra tre “impostazioni” che invece presentano rilevanti effetti di gestione, anche solo per una questione sostanziale di organizzazione materiale di tali erogazioni: *la connessione tra LEP e risorse disponibili per i servizi. O meglio la connessione tra LEP e il costo della/e prestazione/i che essi definiscono come “essenziale”*.

Tale articolazione di approcci appare evidente nella rilevanza acquistata nel dibattito politico corrente dalla questione della autonomia differenziata.

È opportuno sottolineare che posizioni apparentemente opposte che contrappongono da un lato la convenienza effettuale di alcune Regioni di allargare l'ambito delle proprie attribuzioni, a partire da (affermate) migliori capacità gestionali e di costo; e dall'altro le opposte lamentazioni di altre Regioni che prospettano impoverimenti progressivi proprio a far capo al criterio della “spesa storica” e alle proposte di allargamento delle competenze devolute.

Una contrapposizione spesso indirizzata ad argomentazioni autodifensive di interessi contrapposti, e che altrettanto spesso utilizzano la sola chiave interpretativa giuridico-istituzionale come terreno di scontro interpretativo.

Ma tali contrapposizioni sembrano far declinare dietro l'orizzonte il necessario e indispensabile impegno politico di elaborare strategie istituzionali adeguate non tanto (o non solo) sotto il profilo giuridico, quanto dal punto di vista delle capacità e strumentazioni gestionali.

Paradossalmente dunque depotenziando pur da fronti contrapposti, lo sforzo necessario di elaborare strategie pubbliche innovative e capaci di sostenere e interpretare le stesse innovazioni storiche che hanno attraversato in questi decenni sia le strutture della domanda e dell'offerta di welfare, sia la struttura della composizione del lavoro dipendente e dei redditi, nonché dello stesso sistema fiscale. (Questioni indicate come cruciali in introduzione. Vedi sopra.)

In tale senso la questione LEP impone di declinare sensatamente i diversi approcci e di misurarsi con una sfida politica, culturale, tecnica, scientifica.

Per la scuola una sorta di inedito rispetto ad una tradizione che ha sempre interpretato l'innovazione in chiave quasi esclusiva di “primato della politica” riversato in “leggi di Riforma” degli Ordinamenti e spesso trascurando proprio l'impegno per gestire organizzativamente e tecnicamente le transizioni necessarie alla realizzazione.

Per sintetizzare: ci sono dunque tre *step* fondamentali per la definizione dei LEP, che si devono affrontare in modo simile in tutti i settori del *welfare* citati.

- ✓ La “nomenclatura” delle prestazioni che rientrano nei LEP (in certo modo l'aspetto “qualitativo”)

- ✓ La definizione del livello “*quantitativo*” delle stesse
- ✓ I *costi standard* presentati da ciascuna definizione nella sua traduzione operativa (il *trade off* tra qualità/quantità possibile, conveniente, economico, portabile, compatibile).

La tenuta e coerenza tra questi tre aspetti conferma che la definizione dei LEP ha un inevitabile carattere di gradualità e processualità.

La variabilità della composizione dei costi, delle risorse disponibili (le politiche di spesa pubblica), la dinamica della tecnologia e della ricerca scientifica (si pensi allo sviluppo digitale), e infine la variabilità stessa della domanda sociale e della interpretazione dei “diritti” (gli elementi di crisi del *welfare*..) non consentono certo una “nomenclatura statica” dei LEP.

E’ al contrario un “lavoro di ricerca permanente” e di continua raffinazione, approfondimento, ricerca delle alternative possibili nell’organizzazione materiale dei servizi.

Si tratta di individuare “prestazioni” e non “sistemi organizzativi” o (peggio) “ordinamenti”.

I LEP si riferiscono a definizioni di “prestazione”.

Le modalità organizzative, gli strumenti per raggiungere l’obiettivo che esse definiscono sono e rimangono detenzione del sistema delle Regioni, delle Autonomie locali e delle Istituzioni scolastiche autonome. A conclusione di tutti i richiami introduttivi si possono confermare alcune condizioni fondamentali che presidiano un possibile lavoro sui LEP per l’istruzione.

Riassumendo

- Si tratta di individuare “prestazioni” e non “sistemi organizzativi” o (peggio) “ordinamenti”. I LEP si riferiscono a definizioni di “prestazione”. Le modalità organizzative, gli strumenti per raggiungere l’obiettivo che esse definiscono sono e rimangono detenzione del sistema delle Regioni, delle Autonomie locali e delle Istituzioni scolastiche autonome. (Un criterio che attende ancora di essere tradotto in pratica organizzativa, non ostante le definizioni costituzionali e il regolamento dell’autonomia scolastica).
- La determinazione dei LEP, tra definizioni formali e traduzioni operative è frutto del confronto e dell’intesa tra i titolari del sistema a “governo misto”. Allo Stato sta la competenza esclusiva della loro definizione formale, ma è di tutta evidenza che essa è possibile solo attraverso il confronto interistituzionale.
- Il luogo della “concertazione” istituzionale è quello deputato della Conferenza Unificata; la rilevanza tecnico scientifica delle definizioni e la dimensione di ricerca che essa riveste necessitano dell’opera di tecnostutture tecnico-scientifiche che operino *congiuntamente per e per conto* di tutti i titolari del sistema.
- Il problema di definizione dei LEP va di pari passo con quello delle risorse necessarie e disponibili e garantirli.
- Il sistema di definizione è graduale e progressivo, in costante e continuo aggiornamento sia in relazione ai costi, sia in relazione alla dinamica tecnologico scientifica, sia in relazione alle diverse alternative organizzative.

Il problema dei costi standard nella determinazione dei LEP

Una delle motivazioni di fondo che animano la problematica dei LEP è, come si è detto, la necessità di contrastare la differenziazione, in qualità e quantità, dei servizi organizzati e fruiti dai cittadini, in risposta a diritti civili e sociali di rilevanza costituzionale, tra diverse situazioni territoriali.

Una differenziazione che, già operante in base alle differenze “strutturali” tra le diverse realtà locali, si paventa venga incrementata dal processo di ristrutturazione federalistica del *welfare*.

Esistono, in letteratura di ispirazione macroeconomica, alcune “simulazioni e stime” per fornire risposta alla domanda, e che partono dalla spesa reale dedicata ai tre settori di *welfare* in esame.

Purtroppo, l’Istruzione non è, sotto tale profilo, alla attenzione analitica degli studiosi.

Rinnovando l'invito a tanti economisti ed allo stesso Ministero dell'Istruzione (e oggi anche del "merito") di alimentare le proprie scelte politiche con un opportuno sistema di rilevazione dei costi e controllo delle spese effettive, posso solo rifarmi ad alcuni dati raccolti in prossimità delle riforme connesse al nuovo Titolo V. Sono dati di simulazione di spesa standard (stimata) per l'Istruzione risalenti al 2004. (fonte ISAE).

(Ricordo che Le stime degli standard furono state effettuate depurando le spese reali dai possibili fattori legati a specificità di contesto, dal PIL per abitante alle condizioni socioeconomiche e dell'occupazione, alla distribuzione dei redditi ecc.)

Si veda tabella successiva (Tab.1).

Dai dati della tabella emergono differenze sostanziali ed evidenti tra le spese regionali per l'istruzione: le regioni del Nord hanno una "spesa reale" superiore a quella standard (valori negativi delle differenze), al contrario le regioni del Mezzogiorno hanno una spesa reale per l'istruzione che sarebbe inferiore a quella stimata standard.

Dotandosi di strumentazioni tecnico-scientifiche opportune e condivise a livello di *governance* la "strategia pubblica" potrebbe dotarsi di obiettivi espliciti e fondati, e non solo di esortazioni/rivendicazioni, e/o speranze. La stessa problematica attuale della autonomia differenziata acquisirebbe connotati reali e non solo dimensione ideologica.

Tab. 1 Stima della differenza % tra spesa effettiva e spesa standardizzata per l'Istruzione, a decentramento avvenuto.

Ripartizioni	Spesa effettiva	Standardizzazione della spesa			Differenza fra spesa standardizzata e spesa effettiva
		Con popolazione in età scolare per classi di età	Ulteriore correzione per fattore dimensione	Spesa standardizzata	
Valori in percentuale della spesa effettiva					
Centro-Nord	100,0	92,7	-0,8	91,9	-8,1
Mezzogiorno	100,0	116,5	0,6	117,2	17,2
Totale Regioni a Statuto Ordinario	100,0	100,4	-0,3	100,1	0,1
Centro-Nord	100,0	75,1	6,3	81,4	-18,6
Mezzogiorno	100,0	105,9	0,0	105,9	5,9
Totale Regioni a Statuto Speciale	100,0	98,2	1,6	99,7	-0,3
Totale regioni	100,0	100,0	0,0	100,0	0,0
Centro-Nord	100,0	91,4	-0,3	91,1	-8,9
Mezzogiorno	100,0	113,0	0,4	113,4	13,4

La questione reale sarebbe infatti quella di graduare il mix di risposte possibili e necessarie per correggere e superare le differenze di spesa reale.

Si tenga conto, infatti, che il problema della spesa pubblica mantiene sempre i due versanti della domanda e dell'offerta.

Per fare un esempio, noto nel mondo dell'istruzione, si tenga conto che in contesti del Mezzogiorno nei quali la spesa per *scuole per l'infanzia* è nettamente inferiore a quella di alcune regioni del Nord, la stessa "*domanda sociale*" per tali servizi è nettamente inferiore.

Correggere la differenza per garantire un diritto di cittadinanza richiederebbe dunque anche una "politica della domanda" e dunque non solo maggiori finanziamenti.

Una corretta strategia pubblica che sappia provvedere al superamento di differenze inaccettabili tra i cittadini deve perciò riconnettere e declinare diversi livelli di operatività e impegno strategico. In sintesi:

- Il riequilibrio è a carico dello Stato (dunque della fiscalità della collettività) che ridistribuisce risorse in chiave perequativa; ma evidentemente deve (dovrebbe) accompagnare tale redistribuzione con un sistema di garanzie sulla qualità e quantità della spesa effettivamente destinata a realizzare livelli standard di servizio (*controllo e valutazione*).
- Il riequilibrio è imputato alla fiscalità locale, che dunque andrebbe radicalmente ristrutturata in termini di “federalismo fiscale”. I vincoli di controllo e di adeguata destinazione della spesa ricadrebbero in tale caso sulle stesse “convenienze” delle popolazioni locali nel loro rapporto con le rispettive classi dirigenti politico-amministrative.
- Il riequilibrio sarebbe da imputare a strumenti di “solidarismo interregionale” (federale?), come un Fondo comune gestito a livello di conferenza unificata.
In tal caso la strumentazione di controllo della spesa è strettamente destinata a contenere i rischi di “azzardo morale” e di “terzo pagatore” (le inefficienze di una Regione si riflettono in costi aggiuntivi per le altre).

Occorre sempre, con tutta evidenza, calibrare il mix di interventi collocabili nei tre filoni indicati: il “peso specifico” di ciascuna componente entro tale mix caratterizza “politicamente” le scelte di governo della *spesa sociale*, al di là delle semplificazioni “fondamentaliste” che spesso assume la “*politique politicienne*”. (Semplificazioni tipo “*Lo stato sociale non si tocca*” o al contrario “*Bisogna tagliare la spesa*”)

In ogni caso e per ogni scelta viene posto in evidenza un nodo di problemi comuni: controllo, valutazione, responsabilità politico-amministrativa, ruolo del “sapere tecnico” nella gestione, garanzie di qualità comune, misurata e riconosciuta, nell’opera di tutti i protagonisti della governance, presidi tecnici comuni per la valutazione, il controllo di qualità, il controllo della spesa stessa, la rielaborazione e verifica dei LEP e dei costi connessi.

LEP per il sistema di istruzione e formazione: divagazioni pedagogiche

Un approccio fortemente tecnico, come quello necessario nella definizione dei LEP per la scuola e l’istruzione, deve procedere preliminarmente a delimitare il “campo semantico” della questione, per identificare “cosa”, nel servizio reso al *dritto all’istruzione* dei cittadini, sia *riconducibile a definizioni di standard*.

Il processo che si sviluppa nel percorso scolastico ha una *componente “istituente”* (la formazione del soggetto della persona, del cittadino...termini non equivalenti ma che possiamo in prima ipotesi supporre come tali per l’oggetto di questa riflessione), in permanente dialettica con una *componente “istituita”* (è un processo complesso che *promuove il soggetto ma accade in una organizzazione*, in una istituzione-apparato, in un aggregato di risorse umane e materiali che ha la delega sociale a svolgere tale compito).

Entro tale dialettica, la fase “*istituita*” ha la *funzione di riprodurre saperi, significati, valori ereditati e riconosciuti dalla cultura disponibile* nella fase storica presente: il suo compito è dunque descrivibile con sufficiente determinatezza.

La fase “istituente” deve realizzare la compiutezza del percorso di formazione che si traduce nella capacità della persona (del soggetto, dell’individuo, del cittadino) di “*assegnare*” i significati e dunque anche di *alterare quelli ereditati*.

La componente “istituente” della formazione non è riconducibile al paradigma del risultato. ⁽⁶⁾ Standard, livelli essenziali di prestazione, parametri di risultato, parametri di costo non sfiorano neppure questo campo semantico; ne sono assolutamente estranei.

⁶ Nietzsche diceva che un buon maestro è colui che insegna al proprio alunno a tradire il maestro stesso. Nulla, meno del “tradimento”, è riconducibile a parametri di risultato.

La fase “istituita” deve invece disporre di risorse, strumentazione tecnica, organizzazione di strutture, ambienti fisici, sistemi di relazioni organizzative e professionali, organizzazione di servizi e dunque “prestazioni”.

Deve, in altre parole, dotarsi di “contenitori” (spazio-temporali, economici, professionali) adeguati per consentire al primo processo di compiersi secondo *“la forma e i principi propri”* e contemporaneamente assolvere al compito istituito di una *“organizzazione specializzata alla riproduzione culturale”*.

Questo è il campo del risultato, delle prestazioni, degli standard.

Con una avvertenza: la dialettica di cui sopra va rispettata con le sue inevitabili caratteristiche di incertezza, rischio, elevato coinvolgimento relazionale, irriducibilità degli esiti, pluralità dei linguaggi e dei registri.

Se la *componente istituita “schiaccia” e mortifica tempi e modi del processo istituyente la riproduzione culturale rischia di essere manipolazione subalterna, affermazione forzata di un modello culturale etero determinato.*

Ma anche il reciproco: se in nome della *“ineffabilità” e incommensurabilità* del processo istituyente si nega la legittimità e la significatività degli approcci al risultato, alle risorse, all’organizzazione, si lascia operare un *“residuo” di concezione elitaria della cultura* con conseguente spreco di risorse, selezione impropria dei risultati, inefficienza dei processi organizzativi.

Questa dialettica grava interamente sul lavoro di insegnamento-apprendimento, dando ad esso i contorni appassionati, inquietanti, spesso irriproducibili che tanti insegnanti conoscono, sia pure con gradi e intensità diverse.

La “gestione” professionale-professionistica di questa dialettica si giova della mediazione “tecnica” delle metodologie e della strumentazione (didattica) dell’insegnamento.

Esse vanno considerate come “artefatti”: necessari per la gestione della dialettica della formazione, ma non sovrapposti e tanto meno coincidenti con essa.

Bisogna sempre porre mente al fatto che la *“composizione tecnica” dell’apparato artefattuale* dell’insegnamento-apprendimento è andata crescendo in modo evidente con lo stesso sviluppo dei sistemi di istruzione che hanno acquisito via via la dimensione di “universalismo” dell’erogazione, interessando progressivamente l’universo delle generazioni in riproduzione.

È infatti evidente che una scuola elitaria e a base sociale ristretta può giovarsi di una sorta di corto circuito di identità di valori, significati, saperi tra chi insegna e chi apprende. (la *“continuità/contiguità tra il “maestro” e il “discepolo”, cui si riferiva Nietzsche*). Non necessita dunque di grandi *mediazioni tecniche*.

A riprova si pensi alla nostra esperienza storica: la scuola elementare (la prima che ha conosciuto dimensioni “popolari”) ha storicamente sviluppato sia la sensibilità “pedagogica”, sia la produzione e socializzazione organizzata di un *know how* didattico-strumentale. (Da Freire alla Montessori, solo per citare).

Nella secondaria di primo grado per conoscere qualche cosa di simile occorre arrivare ai programmi del 1979, con la assunzione dichiarata della metodologia curricolare.

Nella scuola secondaria superiore è questione ancora aperta oggi.

Questi cenni necessariamente ultra-sintetici semplicemente per porsi una ulteriore domanda: *la definizione dei LEP in quale rapporto sta con l’apparato “artefattuale” degli strumenti d’insegnamento?*

Anche in tale caso la domanda è fondata sulla constatazione di una potenziale sovrapposizione inappropriata con la questione LEP nel dibattito confronto in corso nella scuola.

Per esempio, rispetto a diversi approcci al lavoro didattico, i LEP si definiscono a partire dal “curricolo”, oppure sulla base di “competenze”, oppure sulla base di “risultati terminali”?

È importante ribadire che un insegnante *possa/debba* dotare la propria *“borsa degli attrezzi”* di uno strumentario vario e (possibilmente) ricco per adattare lo strumento al “problema” da risolvere. Può lavorare per obiettivi, seguendo la metodologia curricolare, può lavorare per “moduli”, per mappe cognitive, per concetti, per stili cognitivi.

Può accogliere le suggestioni relative al *lavoro per e sulle competenze*. Può accogliere tutte le occasioni delle tecnologie informatiche e telematiche.

L'evoluzione della mediazione tecnica e dei suoi *artefatti* ci ha proposto negli ultimi anni soluzioni diverse e spesso ha teso ad indicare l'ultima proposta come quella risolvete (taccio degli artefatti proposti spesso "forzatamente" per via normativo-amministrativa come *nuova frontiera* del fare scuola).

In prima approssimazione la risposta alla domanda precedente è che *la definizione dei LEP non può coincidere con l'uso privilegiato e tanto meno esclusivo di alcuno di tali artefatti*.

Vi è ovviamente una correlazione, ma non una identità di soluzione.

La declaratoria delle attività connesse allo *sviluppo della autonomia del soggetto* (lo scopo della formazione) varia in funzione delle problematiche soggettive (anche diagnostiche) e congiuntamente alle "tecniche disponibili", dunque della evoluzione della ricerca scientifica, delle modalità organizzative e di accesso generalizzato al servizio.

Ma tutto ciò non si identifica con la definizione di LEP. Ne condiziona l'erogabilità e la fruibilità, ma non la definizione.

Dunque, per la scuola, *non posso utilizzare una tecnica* (per esempio la definizione di competenze o un lavoro per obiettivi) *come elemento definitivo di un livello di prestazione*.

Le "tecniche", a partire dalla consapevolezza della loro *consistenza artefattuale*, della loro evoluzione possibile e necessaria, della loro pluralità di impiego, e, specificatamente nella scuola, della evanescenza dei loro protocolli d'uso, concorrono a definire le condizioni di accesso e di erogazione di un LEP, e i suoi costi.

Sono dunque una parte della ricerca progressiva cui si accennava nei paragrafi precedenti, *non sono "la definizione" della prestazione*.

Si tenga conto, inoltre, che gli strumenti della formazione hanno una variabilità d'uso e una "*bassa composizione tecnica*" ⁽⁷⁾ che fanno prevalere il peso specifico del contributo *soggettivo* di chi li usa, sulla dimensione standard-oggettiva degli strumenti stessi.

Una ragione in più, dunque, per *porre grande attenzione nel non confondere e sovrapporre, oggetti, livelli e contenuti della definizione dei LEP*.

Posso, per esempio definire con sufficiente determinatezza come LEP quello della "conoscenza di una lingua straniera al secondo livello certificato internazionalmente" e anche definire i "servizi e le prestazioni" standard necessarie per organizzare tale LEP.

Posso anche giungere al risultato conforme per il quale uno studente conosca l'inglese a tale livello. Ma non sta qui la soluzione del problema se, conoscendo l'inglese, quello studente abbia qualche cosa "*di suo e interessante*" da dire (il risultato della "formazione" del soggetto).

Esattamente allo stesso modo posso raggiungere, attraverso la rigorosa applicazione di un LEP corrispondente, l'obiettivo della padronanza dell'uso della lingua scritta da parte di uno studente; ma rimane iscritto alla fase "istituente" del processo di formazione (dunque non sottoposto a LEP) il fatto che egli abbia una sensata e personale opinione da esprimere. ⁽⁸⁾

⁷ La "bassa composizione tecnica" (mediamente considerata) degli strumenti della produzione scolastica è la differenza fondamentale, di cui tenere conto, rispetto p.es. alla Sanità.

⁸ Tale rischio di sovrapposizione di significati è spesso determinato da due fattori contrastanti: il primo è il comprensibile sforzo di allontanare la dimensione "inquietante" del processo istituente della formazione, depositandolo sulla strumentazione come "apparato" esterno alla dinamica intersoggettiva.

Il secondo attraversa tutto il pensiero pedagogico come una sorta di "generosa scommessa" democratica, ben sintetizzabile dalla sfida di Comenius che sia "possibile insegnare tutto a tutti". A patto di usare gli strumenti e le tecniche appropriate.

Una sfida che sortisce esiti anche assai contraddittori. Anima, per esempio, tutta la scuola comportamentista che guarda agli input e agli output, e non a ciò che accade nella "scatola nera" costituita dal soggetto.

Le forzature addestrative e manipolative del behaviorismo, che pure parte dall'istanza "democratica" dell'insegnare tutto a tutti, concentrano la loro attenzione su obiettivi, strumenti, performances, risultati.

La realtà del soggetto cala dietro l'orizzonte dello sguardo. Non diversamente accade per altre "strumentazioni" didattiche, anche quando affermino il contrario.

LEP per il sistema di istruzione e formazione: cosa potrebbero essere.

Credo sia necessario proseguire nel chiarimento semantico riprendendo il significato del termine “prestazione”.

Una definizione possibile (ovviamente in campo organizzativo: ma questo è il primo vincolo definitorio) potrebbe essere questa: *una prestazione è un insieme di comportamenti organizzativi efficaci, diretti ad uno scopo, riproducibili nel tempo e nelle medesime condizioni organizzative.*

Dunque, per definire un LEP è necessario indicare

- L'insieme dei comportamenti (delle attività) efficaci
- Lo scopo, l'obiettivo per il quale si rivelano efficaci
- Le condizioni organizzative (risorse, costi, strumentazioni disponibili)
- Che li rendono ripetibili nel tempo, alle medesime condizioni

Corollari essenziali di tali definizioni mi paiono essere i seguenti

- Quando si parla di prestazioni ci si riferisce a servizi e attività attuate da una organizzazione
- L'insieme delle condizioni che consentono di definire “prestazioni medie” con tutte le stratificazioni e le correzioni tipologiche necessarie, contribuiscono a costituire degli standard.
- La definizione di standard è sottoposta a continua verifica a causa della variabilità delle componenti definitorie della prestazione (tecnologie, strumenti, costi) ed anche a causa della variabilità degli “scopi” (per esempio una prestazione di servizio alla cittadinanza è sensibile alla variazione della composizione specifica della domanda).
- Se lo scopo, l'obiettivo delle prestazioni così definite, ha la consistenza di un diritto di cittadinanza di rilevanza costituzionale, le prestazioni stesse configurano un LEP.

I contorni del “campo della questione” cominciano a evidenziarsi.

Ciò che devo “garantire” al cittadino è l'appropriatezza (alle condizioni tecnico economiche date) dei servizi che metto a disposizione (contenuto tecnico, ma anche accesso e fruibilità); *ma non posso, in automatico, “garantire” il risultato.*

Nella Sanità (un esempio cui riferirsi) il modello di definizione dei LEP (LEA nel caso) può essere descritto articolato a diversi livelli, come da ultra-sintetico schema successivo **Tab. 2**

Su tale impianto schematico vi fu fin da inizio secolo accordo complessivo in Conferenza Unificata. Dunque, tutti i componenti della *governance* condivisero all'epoca la modalità di definizione dei Livelli Essenziali di Prestazione

Tab. 2. Schema di classificazione delle prestazioni standard sanitarie

Macroaree di servizio	Nomenclatura singole prestazioni	Costi standard per prestazione
Assistenza sanitaria collettiva in ambito di vita e di lavoro	Organizzata per sottolivelli di ciascuna macroarea (p.es.	Metodologia di finanziamento e di allocazione delle risorse
Assistenza distrettuale	Prevenzione, Prestazioni farmaceutiche, day hospital ecc..)	“sistema” SDO / DRG
Assistenza ospedaliera

Per quanto attiene alla sua costruzione, è importante sottolineare tre aspetti

- È supportato da una notevole messe di dati raccolti sul campo, cioè dal livello operativo dei diversi protagonisti del sistema sanitario (dalle Aziende ospedaliere alle ASL), ed è una rilevazione che caratterizza “continuativamente” il loro lavoro (sistema informativo).
- Il sistema di determinazione di standard di costo è alimentato oltre che dal sistematico lavoro di rilevazione e correlazione, da sistemi come quello fondato sul apporto *SDO/DRG* (le Schede di Dismissione Ospedaliera che contengono la descrizione “standard” delle prestazioni effettivamente erogate al paziente, e il sistema dei *profili diagnostici correlati*, DRG, *alimentato da anni di ricerca internazionale*) che consente di ricavare standard di costo delle prestazioni ospedaliere, collegate ai protocolli sanitari sostanzialmente validati e certificati nella loro appropriatezza.
Da questi si ricavano “repertori di costo” che alimentano, almeno in parte, il sistema dei finanziamenti. (Sia detto per inciso, il sistema è a livelli di formalizzazione che consentono di utilizzare strumentazioni software per calcolare correlazioni e costi).
- Naturalmente non tutta la spesa sanitaria è riconducibile a tale strumentazione così “formalizzata”.
Nessun servizio ad un diritto di cittadinanza può essere finanziato con esclusive metodologie “a prestazione”, neppure in campo sanitario, dove pure le “prestazioni” si giovano di “protocolli” standard solidi e continuamente aggiornati.
Si pensi, per comprendere tale limite, alla *necessità di erogare un servizio alla cittadinanza anche in condizioni di fruizione particolarmente difficili, o di garantire l’operatività potenziale di strutture che devono essere sempre disponibili anche se non concretamente operative* (come un Pronto Soccorso, per esempio che ha oggi drammatiche attualizzazioni per causa di scelte strategiche relative al Sistema Sanitario). Dunque, costi non connessi (solo) a concrete prestazioni.

LEP per il sistema formativo nazionale: un possibile itinerario di ricerca

Le proposte che seguono utilizzano come premesse le riflessioni precedenti, i dati e le “comparazioni “con altri settori del *welfare*, le suggestioni che se ne possono ricavare, specialmente con il Sistema Sanitario.

In particolare, seguono lo schema proposto nel paragrafo precedente che esemplificava il “modello” Sanità, con alcune modificazioni.

Gli step dell’itinerario “possibile” sono “ordinati” dalla matrice seguente.

Macroaree di servizio	Nomenclatura singole prestazioni	Titolari delle prestazioni	Attività che compongono le singole prestazioni	Costi standard per prestazione
....

Occorre “riempire” la matrice: come più volte ripetuto accanto all’impegno “concettuale” per le definizioni che riempiano le “etichette” delle singole celle della stessa, occorre un intenso lavoro sul campo, di analisi, verifica di appropriatezza e, in particolare, nella rilevazione dei costi effettivi e successiva determinazione di quelli standard, che nell’istruzione rappresenta un esercizio raramente praticato.

Il passo preliminare, che dà misura al tutto, è quello di attualizzare e specificare il diritto di cittadinanza, fondato costituzionalmente, che costituisce riferimento di “garanzia” ai Livelli Essenziali di Prestazione.

Come attualizzare il dettato dell’art. 34 della Costituzione? Come noto essa recita “*La scuola aperta a tutti. L’istruzione inferiore, impartita per almeno otto, anni è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.*”

La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso”.

Cercando di sintetizzare ed attualizzare questo dettato costituzionale si potrebbe sostenere che una buona descrizione che declina il diritto di cittadinanza in merito all’istruzione nella situazione dell’oggi, potrebbe essere il seguente.

“Diritto alla formazione in un percorso formativo dai tre ai diciotto anni per tutti. Entro tale percorso il diritto alla formazione si articola in un percorso “obbligatorio” di dieci anni, del quale è titolare il sistema di istruzione pubblico.

A realizzare il percorso formativo dai tre ai diciotto anni che la Repubblica riconosce come diritto di cittadinanza, contribuiscono lo Stato, il sistema delle autonomie locali e le Istituzioni scolastiche autonome”.

Se si assume tale definizione come una buona approssimazione alla descrizione del “diritto” in merito ai servizi alla formazione, ne discendono immediatamente tre considerazioni relative alla compilazione della matrice precedente.

1. L’intero sistema è a “governo misto”, dunque la matrice va “riempita” attraverso il lavoro congiunto e condiviso dei titolari della *governance*.
Necessario fin d’ora definire ed attivare la/le tecnostutture di ricerca cui affidare, in termini istruttori, tale compito (INVALSI, INDIRE, ISFOL...) in modo che la decisione formale dei LEP (che tocca allo Stato) si costruisce su un retroterra adeguato di consenso politico e di comune e riconosciuta competenza tecnica.
2. Nell’arco compreso dalla definizione del “diritto” sono presenti almeno tre grandi articolazioni (livello dell’infanzia, della istruzione obbligatoria, della formazione post obbligatoria, articolata a sua volta tra istruzione e formazione professionale).
Dunque in fase analitica la matrice andrebbe “replicata” in modo specifico per ciascuna di queste articolazioni (e ciascuna di esse prevede un apporto specifico dei diversi titolari della *governance*)
3. Il nesso diritto/obbligo che caratterizza il percorso decennale di istruzione (dunque una parte delle prestazioni), è fondato, sotto il profilo economico, dalla condizione di “gratuità” relativamente alle condizioni di accesso e fruizione dei servizi relativi.
Completare la matrice vuol dire dunque che, in particolare nell’ultima colonna, oltre alla identificazione dei costi standard relativi alle prestazioni individuate come essenziali, occorre indicare anche quali di questi costi sono totalmente a carico della collettività e quali e in che misura, necessitano del contributo (tariffe pubbliche e/o tasse di scopo) del singolo utente delle prestazioni stesse.

Lontano da queste note il compito di cimentarsi con tale complesso lavoro.

Di seguito solo un’ipotesi di “primo riempimento” della matrice per quanto riguarda la fascia dell’obbligo compresa entro la definizione generale del “diritto alla formazione” assunta precedentemente. (vedi **Tab.3**)

A partire dalla premessa che si tratta di un esercizio “ipotetico” destinato a saggiare la portabilità delle premesse metodologiche e delle impostazioni contenute nei paragrafi precedenti, e che l’esercizio è da ritenersi assolutamente aperto a tutte le integrazioni e migliori approfondimenti analitici, si devono elencare alcune avvertenze per la lettura.

1. La matrice (o parti di essa) andrebbe espansa per sagomarsi sulla specificità delle diverse fasi del ciclo formativo, per le quali alcune prestazioni acquistano rilevanza particolare, e altre appaiono meno essenziali.
Per esempio per la macroarea contrassegnata dalla etichetta “Insegnamento e apprendimento” dovrebbe replicarsi la matrice per tutte le aree o le discipline.
Così come indicare come LEP le attività di stage e di alternanza scuola lavoro interessa evidentemente gli ultimi anni del ciclo obbligatorio, ma con la scelta che deve interessare “tutti” (dunque sia effettivamente un Livello Essenziale di Prestazione) e non solo “i cittadini” che

prospettano un raccordo con il lavoro in termini ravvicinati. *Dunque, rappresenta la scelta di fare del “lavoro” un “operatore” pedagogico e non una alternativa o un limite alla formazione della persona (del cittadino).*

2. La colonna relativa ai “Protocolli standard” è, per la maggior parte delle voci senza indicazioni. Valgono le considerazioni precedenti circa la relativa “leggerezza” dei protocolli operativi della scuola.

Ma anche l’indicazione più volte ripetuta che questo è luogo *della ricerca sul campo* sulle esperienze “reali” realizzate nelle scuole. Si potrà cominciare a riempire di indicazioni tale casella sulla scorta di una osservazione ripetuta ed analitica di quelle esperienze, scongiurando *la tentazione “didatticista” di descrivere “idealtipi” di prestazioni e protocolli.*

3. Considerazioni analoghe valgono per la colonna dei “Costi standard”.
Con un buon esercizio analitico sui Bilanci delle scuole sarebbe oggi possibile indicare livelli di “Spesa media” opportunamente stratificati per tipologie di scuola e di collocazioni territoriali. Ma, pur considerando essenziale tale esercizio, occorre sottolinearne i limiti insiti nella scarsa significatività dovuta alla impostazione puramente finanziaria della rendicontazione delle scuole (che complica la valutazione della composizione dei “costi” delle diverse attività).
Dunque semmai una tappa di quel lavoro analitico e “molecolare” di ricerca sul campo la cui necessità è una sorta di *leit motive* di queste note.
Inutile aggiungere che i livelli di “razionalità” *decisoria del finanziatore sono strettamente collegati alla disponibilità di repertori di costi standard*: impegnarsi nel compito è dunque una condizione per la *gestione corretta ed efficace della spesa pubblica.*

4. Nella matrice, nella macroarea relativa a insegnamenti e apprendimenti, sono stati evidenziati a parte quegli insegnamenti che sono passibili (non necessariamente, ma come possibilità) di certificazione “esterna” degli esiti.
Uso qui il termine “certificazione” nella accezione “forte” di risultati il cui raggiungimento è “garantito da terzi” abilitati e riconosciuti a farlo.
In questo senso il campo è oggi estremamente limitato, riferendosi in sostanza alle lingue, alla matematica, alle TIC.
In questi casi è possibile identificare con maggiore determinazione protocolli standard ed anche costi standard, proprio in grazia delle “terzietà” delle determinazioni relative “prodotti”.
Trovo invece assai discutibile una estensione di significato del termine “certificazione” (ad altre discipline o anche ad altri oggetti, come per esempio le “competenze”) e comunque non utilizzabile ai fini della determinazione di LEP.

5. Come è agevole riscontrare nella matrice non trovano alcuna collocazione voci relative ai “risultati” in quanto tali della erogazione dei LEP.
Tale mancanza non è un “incidente” ma è coerente con le concettualizzazioni proposte circa “cosa sono” e “cosa non sono” le definizioni di LEP.
L’erogazione dei LEP è campo dell’attività di controllo, tesa a verificare se sono rispettati (almeno) gli standard, sia per le attività/servizi erogati, sia per i costi.
I risultati sono invece il campo specifico di un’altra attività essenziale che è quella della valutazione.

Un esempio sanitario, ancora una volta semplifica il ragionamento. A parità di LEP definiti ed erogati (prestazioni, servizi, protocolli, costi) da due ospedali, posso verificare risultati diversi, per esempio relativamente agli indici medi di guarigione/sopravvivenza dei pazienti (e così infatti accade).

Ciò proprio a causa del significato circoscritto che ha la definizione di LEP e sul quale mi sono ripetuto più volte: solo parte del complesso funzionamento di una organizzazione è descrivibile in termini di LEP, né essi, reciprocamente, contengono tutte le variabili di una organizzazione di servizi complessi, a partire da quelle relative al contesto operativo ed alla qualità degli operatori..

I due ospedali dell'esempio andranno, per dirlo brutalmente, valutati diversamente.

La definizione, anche la più esauriente e completa dei Livelli Essenziali di Prestazione non sostituisce la necessità del controllo e della valutazione.

Anzi ne enfatizza il significato: non per stilare classifiche, ma per retroagire opportunamente sull'apprezzamento della adeguatezza delle definizioni stesse e sulla fondatezza della determinazione degli standard. Ma anche, come ovvio, sulle misure di miglioramento organizzativo dei servizi offerti

E ciò vale anche per la scuola: qualità professionale degli operatori, dagli insegnanti ai Dirigenti, contesto operativo, scelte strategiche, modelli e cultura organizzativa ecc... condizionano i risultati a parità di LEP applicati.

Ciò esalta il valore dell'attività di controllo e valutazione, ma ne dimensiona positivamente anche l'operatività.

È infatti la disponibilità del riferimento ad una comune e condivisa "piattaforma" di prestazioni da erogare che rende significativa la valutazione e ne attenua gli inevitabili (per quanto ci si sforzi di controllarli) rischi di discrezionalità e arbitrarietà.

Tab 3. Esempio di matrice dei LEP per l'Istruzione

Macroaree di servizio	Nomenclatura singole prestazioni	Titolari	Attività per prestazione	Misura delle prestazioni	Protocolli Standard	Costi standard per LEP
Impianti fissi	Spazi adeguati e conformi all'attività di istruzione	Enti territoriali	Adeguatezza spazi pro capite	Superficie e volumetria	Certificazione	
			Agibilità		Certificazione	
			Sicurezza		Certificazione	
			Spazi attività ordinaria	Superficie e volumetria		
			Spazi attrezzati sportivi	Superficie e volumetria		
		Attrezzature				
		Laboratori	Superficie e volumetria			
			Attrezzature			
		Spazi collettivi	Superficie e volumetria			
			Tipologia			
Cablatoria informatica	Edificio	Certificazione				
	Spazi dedicati	Certificazione				
Manutenzione ordinaria	Ore lavorate					
Accesso al servizio	Informazione preventiva e promozionale delle scelte dei cittadini	Istituzioni scolastiche	Documentazione	Completezza, significatività		
		Comuni	Sportello pubblico	Tempi di apertura		
	Fruibilità del servizio	Enti territoriali	Trasporto Pubblico			Tariffe
			Trasporto Dedicato			Tariffe
Accoglienza e inserimento	Valutazione di ingresso	Istituzioni scolastiche	Valutazione conoscenze	Ore di lavoro dedicato	Test apprendimento	
			Valutazione capacità, attitudini, competenze	Ore di lavoro dedicato	Test psicodiagnostica	
			Profilo individuale	Ore di lavoro dedicate	Test di personalità	
	Informazione diagnostica individuale	Istituzioni scolastiche	Documentazione individuale	Ore di lavoro dedicate	Scheda diagnostica	
Organizzazione dei servizi all'utenza	Progettazione formativa offerta agli utenti	Istituzioni scolastiche	Stesura del POF	Ore di lavoro dedicate		
			Documentazione interna del piano	Completezza, coerenza, significatività		
			Documentazione esterna del piano	Format dedicati per interlocutori	Rendicontazione sociale	
	Rendicontazione pubblica delle risorse utilizzate	Istituzioni scolastiche	Documentazione interna del piano	Completezza, coerenza, significatività	Rendicontazione sociale	
			Documentazione esterna del piano	Format dedicati per interlocutori		
		Istituzioni scolastiche	URP	Ore dedicate		
Sportelli dedicati			Ore dedicate			

Macroaree di servizio	Nomenclatura singole prestazioni	Titolari	Attività per prestazione	Misura delle prestazioni	Protocolli Standard	Costi standard per LEP	
<i>(continua)</i>	Misure di diritto allo studio	Enti territoriali	Erogazioni economiche				
			Erogazione servizi				
			Esenzione spese				
Insegnamento e apprendimento	Erogazione Insegnamenti comuni <i>N.B la matrice va espansa per ogni area/disciplina</i>	Istituzioni scolastiche	Attività di aula	n. ore			
			Esercitazione laboratorio	n. ore			
			Insegnamento inividualizzato	n.ore			
	Erogazione Insegnamenti complementari	Istituzioni scolastiche	Attività di aula	n. ore			
			Esercitazione laboratorio	n. ore			
			Insegnamento inividualizzato	n.ore			
	Erogazione insegnamenti opzionali	Istituzioni scolastiche	Attività di aula	n. ore			
			Esercitazione laboratorio	n. ore			
	Erogazione attività formative integrate	Istituzioni scolastiche	Orientamento professionale	n. ore			
			Percorsi formativi integrati	n. ore			
		Sistema FP	Stage lavoro	n. ore			
	Erogazione insegnamenti ad esito certificabile “esterno”	Istituzioni scolastiche	Attività di aula	n. ore	Certificazioni		
			Esercitazione laboratorio	n. ore			
	Servizi offerti all'apprendimento	Istituzioni scolastiche	Biblioteca	Consistenza giacimenti	Ore uso pro capite		
				Ore uso pro capite			
Spazi multimediali			Consistenza giacimenti	Ore uso pro capite			
			Ore uso pro capite				
Aule studio			Ore uso pro capite	Agibilità e appropriatezza spazi			
Documentazione esiti formativi			Documentazione esiti apprendimento	Istituzioni scolastiche	Misura delle conoscenze acquisite	Uso strumentazione valutativa “oggettiva”	Schede valutazione
	Documentazione competenze	Istituzioni scolastiche	Descrizione capacità, attitudini competenze	Uso strumentazione psicodianaostica	Portfolio competenze		
Raccordo intersistemico	Orientamento formativo	Istituzioni scolastiche Università Sistema FP	Informazione	n. ore dedicate			
			Documentazione	n. ore dedicate			
	Orientamento professionale	Istituzioni scolastiche Sistema FP	Informazione	n. ore dedicate			
			Documentazione	n. ore dedicate			
			Esperienza stage	n. ore dedicate			