

# INNOVAZIONE EDUCATIVA

Mensile di discussione e progettazione di nuovi itinerari formativi

IRRE EMILIA ROMAGNA

*IN QUESTO NUMERO*

*interventi di:*

Giulia Antonelli  
Giuseppe Bazzocchi  
Filippo Ciampolini  
Gabriele Lenzi  
Laura Longhi  
Gian Carlo Sacchi  
Benedetta Toni

### **Editoriale**

Gian Carlo Sacchi .....	3
-------------------------	---

### **Speciale Dispersione**

*La dispersione in Italia: cronistoria di un fenomeno*

Laura Longhi .....	4
--------------------	---

*Educazione Permanente e lotta alla dispersione nell'Europa comunitaria*

Gabriele Lenzi .....	13
----------------------	----

*'Piccola archeologia' della lotta alla dispersione in ambito europeo: le Scuole della Seconda Opportunità e il Programma Youthstart*

Gabriele Lenzi .....	20
----------------------	----

### **Istruzione e formazione**

*I crediti*

Giulia Antonelli .....	26
------------------------	----

### **Convenzione IRRE /Aldini Valeriani**

<i>Protocollo d'intesa USR, IRRE, Aldini Valeriani</i> .....	52
--	----

*La ricerca metodologica-disciplinare tra secondaria, università e impresa*

Filippo Ciampolini .....	54
--------------------------	----

*La ricerca metodologico-disciplinare per migliorare l'apprendimento scientifico*

Benedetta Toni .....	61
----------------------	----

### **Tecnologia e scuola**

*Quale cultura tecnologica per la scuola del futuro?*

Giuseppe Bazzocchi .....	64
--------------------------	----

**Editoriale**

*Gian Carlo Sacchi*

Il fascicolo regionale costituisce il laboratorio nel quale si offrono e si approfondiscono attività e progetti che interessano la vita culturale e istituzionale dell'IRRE.

Nello stile dell'IRRE dell'Emilia Romagna tali elaborazioni coinvolgono studiosi che operano all'interno, ma anche all'esterno dell'Istituto, secondo la logica della collaborazione professionale, per un'azione di sistema che vede nell'IRRE stesso un luogo di ricerca, ma soprattutto di servizio.

Questo fascicolo vede due blocchi di argomenti tra di loro collegati dall'idea che le persone vadano aiutate a sviluppare un proprio percorso formativo per quindi prevenire eventuali rischi di abbandono e dall'altra parte l'importanza per il sistema di far fronte alle esigenze ed alle motivazioni con una didattica adeguata, soprattutto in un settore che riveste sempre più importanza nella vita e nell'esperienza che è quello delle tecnologie.

Disagio e dispersione sono i sintomi di un malattia di cui soffre la nostra scuola; cosa fare per contrastare tale fenomeno: da interventi sulle relazioni, all'analisi degli effettivi bisogni formativi, ad un maggiore coinvolgimento dei giovani nella didattica, alla personalizzazione dei processi, che si vedono realizzati nel conseguimento delle competenze e sul riconoscimento dei crediti.

Per motivare di sicuro non si può agire sul bicchiere mezzo vuoto dell'inadeguatezza e dell'insuccesso, ma su quello mezzo pieno di ciò che ogni persona sa fare e dove può spendere con successo le competenze che ha accumulato, in un'ottica di crescita continua.

Se questo discorso ci potrebbe portare verso forme di progressiva specializzazione, c'è subito da dire che una interessante didattica delle discipline tecnologiche, pur nate in contesti specialistici, pone il problema del contributo che le stesse oggi possono dare alla formazione generale.

La ricerca avviata da tempo dal prof. Ciampolini a livello metodologico – disciplinare sostiene questa idea forte, sia per quanto riguarda il rapporto tra competenze generali e di indirizzo, sia anche per il futuro del "liceo tecnologico" di cui parla la riforma.

Per questo l'IRRE ha sottoscritto, insieme all'USR, un protocollo di intesa con la Fondazione "Aldini – Valeriani" di Bologna, che ha grande attenzione e competenze in questi settori: speriamo di poter insieme oggi intervenire in un ambito estremamente delicato, ma strategico per lo sviluppo del sistema formativo nella nostra regione e nel nostro Paese.

**Hanno collaborato alla realizzazione di questo fascicolo**

<i>Giulia Antonelli</i>	dirigente Servizio Politiche per l'istruzione e l'interpretazione dei sistemi formativi - Regione Emilia Romagna
<i>Giuseppe Bazzocchi</i>	docente all'istituto Comprensivo n. 14 di Bologna
<i>Filippo Ciampolini</i>	professore emerito della facoltà di Ingegneria – Università di Bologna
<i>Gabriele Lenzi</i>	docente all'Istituto "Keynes" di Castelmaggiore (BO)
<i>Gian Carlo Sacchi</i>	redattore di "Innovazione Educativa"
<i>Benedetta Toni</i>	ricercatrice IRRE ER

## La dispersione scolastica in Italia: cronistoria di un fenomeno

Laura Longhi

È fondamentale definire il tema in argomento: la dispersione scolastica, riguardo l'istruzione obbligatoria, post-obbligatoria e universitaria, è un fenomeno che identifica abbandoni, bocciature, evasione dell'obbligo, interruzione della frequenza, ritardi nel compimento del percorso di studi. Nel nostro Paese è una antica piaga. Sebbene con la riforma Gentile (1923) l'obbligo scolastico fosse stato elevato a 8 anni, con la frequenza obbligatoria fino a 14 anni d'età, i dati del censimento del 1951 rivelano che gli analfabeti sono 5.456.005. I lavoratori dell'agricoltura hanno una media di 2,4 anni di frequenza scolastica, quelli dell'industria di 3,8. Un passo importante per la scolarizzazione del Paese è sancito dall'art. 34 della Costituzione che stabilisce la gratuità e l'obbligatorietà dell'istruzione inferiore per almeno 8 anni e il diritto allo studio per i capaci e meritevoli che, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. Inoltre l'art. 3 stabilisce il principio dell'uguaglianza sostanziale tra i cittadini: "È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese."

La lotta contro l'evasione dall'obbligo e la dispersione inizia nel 1947 con un decreto luogotenenziale che istituisce, per l'alfabetizzazione della popolazione con più di 12 anni, i corsi per l'istruzione elementare inferiore e superiore, i corsi di approfondimento dell'istruzione primaria orientata alle attività artigiane ed all'accrescimento della cultura. Oltre a questi corsi di scuola popolare, vengono organizzati centri di lettura ed iniziative di carattere ricreativo-culturale, corsi di richiamo e di aggiornamento culturale d'istruzione secondaria (CRACIS). La Rai radiotelevisione italiana, nata nel 1954, trasmette "Non è mai troppo tardi" a cura del maestro Alberto Manzi per diffondere le strumentalità di base.

Nel 1961 gli analfabeti si riducono a 3.831.926, l'8,3% della popolazione adulta.

### Le riforme scolastiche degli anni 60-90

Le principali innovazioni che, nel tempo, portano, dal diritto allo studio per i più capaci e meritevoli, alla promozione del successo scolastico per tutti, iniziano con l'istituzione della scuola media unica obbligatoria nel 1962 che, unificando la preesistente scuola di avviamento professionale e la media "umanistica" (già a 11 anni si studiava il latino), cui si accedeva con un esame, innalza a 14 anni l'età in cui si deve scegliere tra un destino lavorativo o scolastico. Terminato l'obbligo, inoltre, era possibile iscriversi alla scuola superiore senza esame di ammissione.

Con questo provvedimento prende avvio la scuola di massa criticata nel 1967 da don Lorenzo Milani nella *Lettera a una professoressa* e, di lì a poco, dall'esplosione del movimento della contestazione per non essere in grado di supportare gli studenti più deboli provenienti dai ceti meno colti, o meno abbienti. La scuola è considerata un fattore di emarginazione, il fenomeno della dispersione diventa responsabilità e problema dell'istituzione scolastica sul piano istituzionale, didattico, sociale.

Sul piano legislativo-istituzionale, per evitare la dispersione e promuovere il successo scolastico fino al più alto grado degli studi, possiamo annoverare i seguenti provvedimenti: la nascita, nel 1968, della scuola materna statale che, tra i suoi scopi, ha anche quello di promuovere interventi compensativi. Dal 1969 vi è il libero accesso all'Università, chi frequenta una scuola professionale per un quinquennio può proseguire nell'istruzione terziaria (Leggi n. 754 e n. 910 del 1969).

Nel 1971 viene istituito il tempo pieno nella scuola elementare, nel 1983 sarà introdotto il tempo prolungato nella scuola media inferiore, con la convinzione che un maggior tempo scolastico e la diversificazione didattica possano colmare le carenze di partenza.

Nel 1972 l'UNESCO definisce il tasso di dispersione scolastica come "l'incidenza delle ripetenze e degli abbandoni sul sistema scolastico di un Paese."

Nel 1973 il mondo operaio (circa cinque milioni di adulti) "conquista" il diritto allo studio in quanto nei contratti è previsto un monte ore retribuito pari a 150 ore per chi frequenta corsi di istruzione di durata doppia, prevale la frequenza della scuola media inferiore rispetto ai corsi della scuola superiore, in particolare gli istituti tecnici, ai corsi e seminari presso l'Università, ai corsi presso i centri di forma-

zione professionale in quanto la maggioranza dei lavoratori è priva della licenza della scuola media inferiore. L'esperienza "svecchia" i corsi per gli adulti che ricalcano quelli del mattino in quanto le tematiche sociali diventano preminenti nello svolgimento del programma, secondo il principio della promozione dell'adulto e non del recupero di anni di scolarità perduta. Si rendeva effettivo l'art. 35 della Costituzione: "La Repubblica tutela il lavoro in tutte le sue forme ed applicazioni. Cura la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori", nonché l'innalzamento del livello culturale della popolazione.

Va segnalato, come importante conquista civile e sociale antiemarginazione, che con l'ingresso nel 1977 delle persone diversamente abili nella scuola di tutti, si chiudono le scuole differenziali e speciali.

Sul piano didattico ricordiamo, ad opera della legge n. 517/77, la sostituzione della pagella con la scheda di valutazione, il superamento della classe come unica modalità organizzativa in quanto è possibile realizzare attività integrative per gruppi di alunni della stessa o di altre classi, in questo ambito è possibile, con la compresenza dell'insegnante di sostegno, garantire l'inserimento delle persone in situazione di handicap. In seguito non si parlerà solo di inserimento, ma anche di integrazione superando l'idea di una socializzazione derivante dalla sola presenza nella scuola di tutti e di ciascuno.

La legge n. 845 del 1978 regola la formazione professionale affidata alle Regioni, con possibilità di delega alle Province ed ai Comuni, che organizzano corsi per giovani ed adulti, secondo piani pluriennali regionali sulla base delle politiche regionali del lavoro e dello sviluppo economico.

Nel 1979 la scuola media di 1° grado introduce i nuovi Programmi ed è eliminata la facoltatività del latino. Seguono nel 1985 quelli della scuola elementare, che diventa scuola della prima alfabetizzazione culturale, non solo dell'imparare a leggere, a scrivere e a far di conto. Nel 1991 escono i nuovi Orientamenti per la scuola materna.

### **Il successo formativo**

Il successo formativo indica una prospettiva più ampia del successo scolastico perché non sta ad indicare il recupero e la prevenzione della mortalità scolastica bensì una strategia che la società civile, nelle sue varie articolazioni territoriali, si assume per la promozione della persona per tutto l'arco della vita. Si supera la logica del recupero a favore di quella della prevenzione, dell'orientamento e della promozione.

Possiamo far risalire l'affermazione di questo principio al 1988 quando il Ministero della Pubblica Istruzione avvia il "Piano nazionale di intervento per la lotta al fenomeno della dispersione scolastica", che assume il problema come parte di più generali fenomeni di esclusione sociale, che richiedono azioni integrate tra scuola e territorio. Ministero della pubblica istruzione, dell'Interno, di Grazia e Giustizia, della Sanità, degli Affari Sociali, l'ANCI, l'UPI, le regioni, le Sovrintendenze Scolastiche, i Provveditorati, gli IRRSAE delle 10 Regioni coinvolte sottoscrivono un "Documento di intenti per l'avvio di un piano integrato interistituzionale sul fenomeno della dispersione scolastica" per condividere l'esigenza di una programmazione congiunta a livello centrale e regionale, per sostenere delle azioni di collaborazione nelle aree territoriali ritenute a rischio. Inizialmente saranno coinvolte 28 province del Sud e alcuni grandi centri urbani, nel 1993 le province diventeranno 34.

Dal monitoraggio del piano attivato nelle province più a rischio emerge l'incidenza della deprivazione culturale oltre la forte correlazione tra il successo scolastico e gli indicatori tradizionali di classe sociale, reddito, professione, titolo di studio, "disagio orografico", disagio scolastico e rischio educativo. Le possibilità economiche, l'esistenza e la qualità di infrastrutture, di servizi, di offerte formative, culturali, ricreative sono fortemente correlate al fenomeno.

La combinazione che causa maggior dispersione è quella tra povertà e degrado ambientale.

I giovani che evadono l'obbligo o interrompono la frequenza sono generalmente maschi, vivono nei quartieri emarginati e poveri delle metropoli del Sud, hanno genitori con un titolo di studio basso e con lavori dequalificati. La dispersione scolastica è un fenomeno complesso su cui incidono fattori interni ed esterni alla scuola, la realtà personale e sociale e rientra nel complesso problema della esclusione sociale.

La circolare n. 257 del 1994 estende a tutte le province le linee metodologiche e i criteri organizzativi sperimentati nelle aree pilota per la scuola dell'obbligo e quella superiore per avviare un piano ordinario di interventi, per promuovere progetti condivisi a livello provinciale su aree e reti di scuole. Il coordinamento è garantito da Osservatori provinciali e di area, in cui la presenza delle varie istituzioni coinvolte può evitare la frammentazione degli interventi e rinforzare sul territorio il sistema formativo integrato. Le province coinvolte diventeranno 102, la quasi totalità.

Alla fine degli anni '80 la Direzione Generale dell'Istruzione Professionale propone il "Progetto '92", che, nel biennio post qualifica, introduce una specifica area di professionalizzazione (la terza area) da realizzare possibilmente di concerto con la Regione, o, in subordine, dalla stessa istruzione professionale, per qualificare l'offerta formativa e rispondere alle esigenze del territorio. Sono possibili quattro alternative:

- accesso ai corsi regionali di formazione professionale,
- accesso al quarto anno di un istituto tecnico, dopo adeguata preparazione curricolare,
- corsi biennali integrati (formazione scolastica per il diploma di maturità e formazione professionale specifica) organizzati tra Stato e Regioni,
- corsi biennali con formazione professionale specifica curata dalla scuola stessa qualora non si fosse instaurato un rapporto con la formazione regionale.

Nel 1994 viene siglata una intesa generale tra il Ministero della Pubblica Istruzione e la Conferenza dei Presidenti delle Regioni per avviare una sperimentazione di modelli integrati di formazione, legati alle strategie di sviluppo socio-economico del territorio, per impostare attività di orientamento e formazione, anche per adulti, sulla base di accordi provinciali e regionali con riconoscimento dei crediti formativi. L'intesa coinvolge anche la Direzione generale dell'istruzione tecnica e quella dell'istruzione liceale. Gli obiettivi sono quelli di costituire un sistema scolastico/formativo radicato sul territorio, sensibile alle richieste del mondo del lavoro; di combattere la dispersione e l'insuccesso formativo; di riconoscere crediti formativi per favorire il trasferimento da un sistema all'altro; di realizzare la formazione post-diploma e la formazione continua.

L'integrazione istruzione/formazione si attua con corsi post-diploma di un anno per ottenere una qualifica professionale di secondo livello, progettati tra istituti tecnici e enti/centri di formazione professionale; con un biennio di rientro dopo l'abbandono scolastico per ottenere una qualifica professionale di primo livello; con progetti biennali post-obbligo per ottenere una qualifica professionale di primo livello e dei crediti formativi; con progetti di qualificazione e riqualificazione professionale.

### Le riforme di fine secolo

L'ultima parte del secolo scorso è ricca di innovazioni sul piano legislativo, a partire dal decentramento amministrativo, dall'affermarsi del principio di sussidiarietà orizzontale e verticale, che si ripercuotono sul piano istituzionale ed operativo delle scuole.

La legge n. 59/97 all'art. 21 sancisce il conferimento dell'autonomia e della personalità giuridica alle scuole, il comma 10, in particolare, riguarda l'argomento che trattiamo recita infatti: *"Nell'esercizio dell'autonomia organizzativa e didattica le istituzioni scolastiche realizzano, sia singolarmente che in forme consorziate, ampliamenti dell'offerta formativa che prevedano anche percorsi formativi per gli adulti, iniziative di prevenzione dell'abbandono e della dispersione scolastica, iniziative di utilizzazione delle strutture e delle tecnologie anche in orari extrascolastici e ai fini di raccordo con il mondo del lavoro, iniziative di partecipazione a programmi nazionali, regionali o comunitari e, nell'ambito di accordi tra le regioni e l'amministrazione scolastica, percorsi integrati tra diversi sistemi formativi"*.

Nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa, le scuole, singolarmente o in rete, diventano uno snodo cruciale per la prevenzione della dispersione e per l'integrazione con il sistema della formazione professionale. Il D.Lgs n. 112/98 investe Stato, Regioni ed Enti locali di funzioni che riguardano l'istruzione e la formazione professionale. Alla Conferenza Stato-Regioni compete definire gli obiettivi e la valutazione del sistema della formazione professionale regionale. Alle seconde inoltre spetta la predisposizione del calendario scolastico, dell'offerta formativa integrata, la programmazione regionale della rete scolastica. Province e Comuni sono titolari di iniziative di educazione degli adulti e di orientamento, dei servizi per gli alunni diversamente abili, delle iniziative contro la dispersione scolastica e di educazione alla salute. L'autonomia funzionale sancita dall'art. 21 della legge n. 59/97 è regolamentata dal d.P.R. n. 275/99 che impegna le scuole a presentare un Piano dell'Offerta Formativa che esplicita l'identità culturale e progettuale che è alla base delle scelte curricolari, extracurricolari, educative e organizzative che ogni scuola è responsabilmente impegnata a proporre e a verificare in funzione dei bisogni dell'utenza, del territorio, del proprio sviluppo.

Correlati alla predisposizione del Piano dell'Offerta Formativa sono l'autonomia didattica che consente alle scuole di adottare tutte le forme flessibili di organizzazione dei tempi di insegnamento e di svolgimento delle discipline e delle attività ritenute opportune (es.: la definizione dell'unità di

insegnamento non coincidente con l'unità oraria delle lezioni e l'utilizzazione degli orari residui del monte ore obbligatorio, l'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività, l'aggregazione delle discipline in ambiti ed aree disciplinari, ecc.), l'autonomia organizzativa che consente adattamenti del calendario scolastico rispettando la normativa vigente, la diversificazione delle modalità di impiego dei docenti nelle classi in funzione delle differenziazioni metodologiche ed organizzative adottate nel Piano dell'Offerta formativa ecc...

La scuola è titolare dell'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo che può esercitare singolarmente o associandosi ad altre istituzioni in riferimento alla realtà culturale, sociale ed economica del territorio.

Accanto a questa innovazione gli anni '90 ne presentano altre: l'abolizione degli esami di riparazione di settembre nella scuola superiore che diventeranno debiti formativi da colmare nell'anno successivo, il ritorno dell'esame di stato, al posto di quello di maturità, a conclusione dell'istruzione superiore. Nel 1997 prende avvio con la legge n.196 la riforma della formazione professionale: gli enti di formazione professionale devono diventare agenzie formative, per incentivare il rapporto tra formazione e lavoro sono previsti tirocini pratici e stage con valore di crediti formativi, organizzati anche da organismi pubblici o privati senza fini di lucro. Durante il periodo di apprendistato il lavoratore deve seguire una attività formativa esterna all'azienda di carattere trasversale (competenze linguistiche, matematiche, informatiche, lingua inglese, diritto del lavoro) e professionale (conoscenze tecnico-scientifiche ed operative). Prende avvio il sistema dell'istruzione e formazione tecnica superiore (Ifts), un canale formativo post-diploma non universitario per riqualificare ed ampliare l'offerta formativa per i giovani e gli adulti occupati o non. I corsi sono programmati dalle Regioni con l'università, le scuole secondarie superiori, enti pubblici di ricerca, agenzie di formazione professionale con l'obiettivo di garantire a giovani ed adulti una base culturale e una preparazione tecnica e professionale. I docenti, per almeno il 50%, devono provenire dal mondo del lavoro. Si accede al sistema con un diploma di scuola superiore o con l'accertamento delle competenze acquisite in precedenti percorsi di istruzione, l'attestazione finale ha validità nazionale. L'intenzione è quella di coprire con Ifts l'istruzione/formazione superiore, quasi inesistente a fronte dell'ampio spazio che occupa in altri Paesi europei. Nello stesso anno nascono i Centri Territoriali Permanenti le cui attività e servizi per gli adulti possono essere dislocate anche su sedi non scolastiche per favorire la frequenza e lo scambio di esperienze tra ambienti diversi. Rilasciano il titolo di licenza elementare, media, attestati delle attività culturali generali seguite o delle attività di professionalizzazione o di riqualificazione professionale, una dichiarazione di frequenza per dare risposta alla domanda del singolo, delle istituzioni, del mondo del lavoro.

La legge n. 144 del 1999, per potenziare la crescita culturale e professionale dei giovani, sancisce l'obbligo della frequenza di attività formative fino a 18 anni di età, che si deve realizzare o nella scuola o nella formazione professionale regionale o nell'apprendistato. L'obbligo formativo amplia le possibilità di formazione, prerogativa pressoché esclusiva della scuola, che deve collaborare/integrarsi con il canale formativo regionale e con l'apprendistato. Sono previsti servizi di sostegno e di tutoraggio di modo che si possa eliminare la dispersione. Le scuole, terminato l'obbligo scolastico degli studenti, per garantire quello formativo, devono fornire ai servizi per l'impiego provinciali, cui competono iniziative di orientamento, i dati relativi al loro itinerario scolastico, la volontà di proseguire o meno gli studi. L'obbligo è assolto con il conseguimento di un diploma di scuola superiore o di una qualifica professionale. Il sistema dell'istruzione che rilascia un diploma e quello della formazione professionale regionale che porta alla acquisizione di una qualifica, considerato generalmente come "ciambella di salvataggio" per i dispersi della scuola, iniziano ad essere visti come complementari. Il concetto di addestramento al lavoro deve essere superato da quello di cultura professionale (un intreccio di istruzione, formazione, occupazione che richiede progettualità), sempre più necessaria nel tempo dell'economia globalizzata, il cui conseguimento richiede la sinergia di tutti gli attori implicati: le istituzioni scolastiche e locali, le rappresentanze del mondo imprenditoriale e del lavoro. Nell'ambito dell'apprendistato l'obbligo formativo si assolve con la frequenza di corsi di almeno 240 ore. Tutte le abilità acquisite nei vari ambiti: scolastico, di formazione professionale, lavorativo, valgono come crediti per il proseguimento degli studi. Sono possibili iniziative formative integrate, realizzate dalle scuole, per l'ottenimento, con l'integrazione curricolare, del diploma di istruzione secondaria superiore e una qualifica professionale o per conseguire il diploma di scuola superiore e crediti da utilizzare nella formazione professionale con l'arricchimento curricolare.

L'orientamento diventa un obiettivo formativo: si impara per sapere chi si è, come e dove è possibile valorizzare le peculiarità/differenze di cui si è portatori.

### Gli effetti delle riforme

Dopo l'esposizione dei cambiamenti introdotti dalle varie disposizioni analizziamo alcuni dati per verificare gli esiti delle varie innovazioni: nell'anno scolastico 1961/62 la percentuale dei ripetenti nella scuola elementare è dell'11,4%, scende al 5,9% nel 1971/72, all'1,3% nel 1981/82 e allo 0,6% nel 1991/92; negli stessi anni nella scuola media inferiore è del 12,3% del 7,4% del 9,2% del 6,7%; il fenomeno segue questo andamento nella scuola media superiore: 10,1%, 7,5%, 8,1%, 8,0%.

È innegabile una riduzione del fenomeno della ripetenza, ma, se disaggregiamo i dati su base territoriale, il fenomeno presenta una negatività maggiore al Sud e nelle Isole. Nel 1991/92 notiamo che lo 0,6% di ripetenze nella scuola elementare vede il Nord e il Centro presente con circa lo 0,3%, il Sud con lo 0,6% e le Isole con l'1,1%.

Lo stesso accade con la scuola media inferiore al 6,7% di ripetenze concorre il Nord con il 5,4%, il Centro con il 6,1%, il Sud con il 7,1% le Isole con il 10%. Nella secondaria superiore le ripetenze hanno questo andamento: al Nord l'8% come al Centro, il Sud il 7,5%, le Isole il 9,2%.

Il fenomeno anche negli anni precedenti presenta un andamento diversificato tra Nord, Sud ed Isole, ad una riduzione percentuale complessiva non corrisponde quella territoriale.

Se guardiamo gli anni recenti, nell'a.s. 2003/04 la percentuale di non promossi su 100 scrutinati è quasi trascurabile nelle primarie con l'1%, sale nella media inferiore al 3,9% e al 13,8% in quella superiore, il fenomeno presenta dei picchi negli anni di passaggio dalla scuola inferiore a quella superiore rivelando la discontinuità dei livelli scolastici, e/o l'incapacità di una scelta adeguata dello studente.

Nella scuola secondaria la bocciatura riguarda quasi 1 studente su 5 (19,3%) negli istituti professionali, seguiti da quelli artistici (16,8%), in misura inferiore dai licei (7,3%), in quanto frequentati dagli studenti che hanno avuto alte votazioni nella scuola media inferiore. La selettività è maggiore nelle scuole superiori statali rispetto alle non statali (15,7% contro il 6,8%), quasi 1 studente su 3 è ammesso a frequentare l'anno successivo con un debito formativo, il 31% dei diplomati consegue il titolo ad una età superiore rispetto quella prevista.

Accanto a questi dati negativi vi sono anche riscontri positivi la probabilità di diplomarsi per un iscritto al primo anno della scuola superiore è salita dal 67,4% dell'a.s. 2000/01 al 71,7% dell'a.s. 2003/04, con un miglioramento per le Isole che passano dal 61% al 67,4% di probabilità. Se si considerano le qualifiche professionali, scolastiche ed extrascolastiche, la probabilità di conseguire un titolo sale all'82%. Non necessariamente chi non conclude le scuole superiori esce senza un certificato o una dichiarazione delle competenze, ciò dipende dalla diversa diffusione sul territorio di canali formativi alternativi. Con questa percentuale, nel 2002, l'Italia si colloca al quinto posto in Europa assieme alla Francia preceduta da Grecia (85%), Finlandia (85%), Germania (93%), Danimarca (100%), seguono Belgio (79%), Irlanda, (77%) Svezia (72%), Spagna (68%), Lussemburgo (68%)

Qual è la situazione della formazione professionale?

Per quanto riguarda l'offerta di circa 850 enti a finanziamento pubblico con circa 1500 sedi operative (mancano i dati delle attività a pagamento o svolte dalle aziende al proprio interno), in base ai dati ISFOL, si evince che la formazione professionale di primo livello si attua attraverso varie tipologie formative: *la formazione al lavoro* che riguarda quella iniziale o le attività in integrazione con la scuola, *la formazione sul lavoro* che riguarda l'apprendistato, la mobilità/riconversione, l'aggiornamento dei lavoratori, *i tirocini formativi e di orientamento*.

La formazione di secondo livello è quella post-diploma e dei corsi di Istruzione e formazione tecnica superiore.

Dai dati del 2002 emerge che la formazione al lavoro coinvolge 250.000 persone, la formazione sul lavoro 230.000; tra il 1999 e il 2002 gli allievi apprendisti sono passati da 16.500 a 67.500, i tirocinanti da 30.000 sono diventati 40.500, in varie aree territoriali la formazione di secondo livello ha sopravanzato quella di primo livello. L'offerta è però disomogenea sul territorio: l'83% degli allievi della formazione al lavoro e l'84% di quelli della formazione sul lavoro sono concentrati al Nord e al Centro; il 90% circa degli apprendisti si trova in Emilia Romagna, Veneto, Lombardia, Piemonte, Friuli Venezia Giulia, Lombardia, Piemonte, Emilia Romagna e Lazio raggruppano l'85% dei tirocinanti.

## **La valutazione internazionale e nazionale dei risultati scolastici**

Sugli esiti che, pur diversificati tra Nord e Sud, appaiono confortanti, quanto meno sul piano quantitativo, sulla prospettiva di riforma complessiva del sistema scolastico, in un quadro legislativo che ripartisce diversamente i poteri tra centro e periferia, si “abbatte” la valutazione dei risultati scolastici a livello internazionale e nazionale nonché la necessità di avere come orizzonte le strategie educative adottate dall’Unione Europea.

Le ultime prove OCSE-PISA su un campione rappresentativo di quindicenni scolarizzati di paesi dei quattro continenti per l’Italia rivelano che gli studenti del Nord si collocano nella parte alta della classifica mondiale a differenza delle altre Regioni a riprova di un paese a due dimensioni. PISA valuta le conoscenze, la capacità di riflettere su di esse e di applicarle alle situazioni della vita reale, questo insieme di conoscenze ed abilità viene definito “competenza funzionale” (literacy). PISA valuta tre dimensioni di literacy fondamentali per un apprendimento per tutta la vita: la reading literacy, la capacità di interpretare e di riflettere su di un testo; la mathematical literacy, l’uso funzionale di conoscenze matematiche in diversi contesti, la scientific literacy, la capacità di utilizzare conoscenze scientifiche e di trarre conclusioni basate su dati. La comparazione dei risultati dei vari Paesi consente il confronto, è uno strumento utile per discutere gli obiettivi scolastici in prospettiva internazionale e capire quali politiche sono associate ai risultati eccellenti.

Ancora, se, nel 2004, si fa riferimento alla classe 18-24 anni i ragazzi con la sola licenza media, che non sono in formazione, sono il 23,5% a fronte di una media UE del 15,9%, i giovani con scarse capacità di lettura sono quasi 1 su 4 (il 24%) contro una media UE di circa il 20%.

L’autonomia delle scuole richiede, essendo nazionale il pubblico servizio scolastico, una valutazione degli esiti. L’Istituto Nazionale di Valutazione del Sistema dell’Istruzione che ha rilevato gli apprendimenti non smentisce i risultati delle prove OCSE-PISA

All’espansione quantitativa della scuola italiana non è corrisposta una espansione qualitativa.

## **La sfida europea**

L’istruzione ha un posto centrale per la formazione del cittadino europeo e, nonostante che i trattati dell’Unione in vigore stabiliscano che la materia dell’istruzione e della formazione sia di competenza degli Stati membri, i capi dei vari governi hanno concordato di migliorare la qualità e l’efficacia dei sistemi d’istruzione e formazione dell’unione Europea. Il documento Delors del 1993 “Crescita, competitività, occupazione Le sfide per entrare nel XXI secolo” sottolinea l’importanza della formazione professionale per incrementare l’occupazione e combattere l’emarginazione; la formazione, elemento di sviluppo per ciascuna persona, deve essere continua e permanente. Il documento Cresson “Insegnare e apprendere Verso la società cognitiva” sostiene che la società dell’informazione e dell’economia mondializzata richiedono per la persona la capacità di sapere, saper essere, saper fare, saper stare con gli altri. Le tappe più importanti per il miglioramento dell’istruzione possiamo ritrovarle nel Consiglio europeo di Lisbona del 2000 che stabilisce che entro il 2010 l’Unione europea dovrà diventare l’economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con i nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale. Successivamente il consiglio di Barcellona del 2002 individua tre obiettivi strategici e tredici obiettivi per l’istruzione europea del futuro.

Il primo obiettivo strategico riguarda il miglioramento della qualità e dell’efficacia dei sistemi d’istruzione e formazione nell’UE e si articola nei seguenti obiettivi:

- migliorare l’istruzione e la formazione per insegnanti e formatori;
- sviluppare le competenze per la società della conoscenza;
- garantire a tutti l’accesso alle tecnologie dell’informazione e della comunicazione;
- incoraggiare a intraprendere studi scientifici e tecnici;
- sfruttare al meglio le risorse.

Il secondo obiettivo strategico che riguarda il facilitare a tutti l’accesso ai sistemi di istruzione e formazione, si articola negli obiettivi:

- creare un ambiente aperto per l’apprendimento;
- accrescere l’attrattiva dello studio;
- sostenere la cittadinanza attiva, le pari opportunità e la coesione sociale.

Il terzo obiettivo strategico afferma: “Nella nuova Europa della società della conoscenza, i cittadi-

ni devono poter studiare e lavorare in tutto il continente e far valere le proprie qualifiche ovunque desiderino proseguire gli studi o avviarsi a una carriera professionale.”

Gli obiettivi per raggiungerlo sono:

- rafforzare i legami con il mondo del lavoro e della ricerca e con la società in generale;
- sviluppare lo spirito imprenditoriale;
- favorire lo studio delle lingue straniere;
- aumentare la mobilità e gli scambi;
- rafforzare la cooperazione europea.

Poiché l'istruzione è materia che riguarda la sovranità dei diversi Stati che sono responsabili del raggiungimento dei risultati, sono stati stabiliti dei parametri di riferimento per misurare i progressi compiuti verso i tredici obiettivi che sono:

- Entro il 2010 nell'Unione Europea si dovrebbe pervenire ad una percentuale media non superiore al 10% di abbandoni scolastici prematuri

- Il totale dei laureati in matematica, scienze e tecnologie nell'UE dovrebbe aumentare almeno del 15% entro il 2010 e nel contempo dovrebbe diminuire lo squilibrio tra i sessi.

- Entro il 2010 almeno l'85% della popolazione ventiduenne dell'UE dovrebbe aver completato un ciclo d'istruzione secondaria superiore.

- Entro il 2010 la percentuale dei quindicenni con scarse capacità di lettura dovrebbe diminuire nella UE almeno del 20% rispetto al 2000.

- Entro il 2010 il livello medio di partecipazione all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita dovrebbe attestarsi nell'UE almeno al 12,5% della popolazione adulta in età lavorativa (25-64 anni).

Per incrementare la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale possiamo ricordare la Dichiarazione di Copenaghen del 2002 che, anche in vista del raggiungimento degli obiettivi del consiglio di Lisbona, sottolinea le seguenti priorità:

- rafforzare la dimensione europea dell'insegnamento e della formazione professionale per migliorare e promuovere la cooperazione e dar vita in Europa all'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo;

- aumentare la trasparenza, l'informazione e l'orientamento tramite l'attuazione e l'organizzazione razionale di strumenti informativi e network, inclusi quelli attuali come ad esempio il curriculum vitae europeo, i supplementi ai certificati, i supplementi ai diplomi, l'Europass-Formazione e i punti di riferimento nazionali;

- elaborare una serie di principi comuni per la convalida dell'istruzione formale e informale per garantire una maggiore compatibilità fra i riconoscimenti e i titoli dei vari Paesi ai vari livelli;

- promuovere criteri e principi comuni di garanzia della qualità.

Per quanto riguarda l'istruzione superiore ricordiamo la Dichiarazione di Bologna nel 1999 che fissa i principi per la riforma dei sistemi dell'istruzione superiore quali:

- l'adozione di un sistema di titoli accademici comparabili e utilizzabili in tutti i Paesi aderenti, sia per studio che per lavoro, per promuovere l'occupazione dei cittadini europei e la competitività del sistema europeo dell'istruzione superiore a livello internazionale anche attraverso l'utilizzo del Diploma Supplement (è una certificazione integrativa del titolo ufficiale conseguito al termine di un corso di studi in una Università o istituto di istruzione superiore che descrive, nella lingua nazionale e in inglese, la natura, il livello, il contesto, il contenuto e lo status degli studi effettuati dallo studente e fornisce informazioni aggiuntive sul sistema nazionale d'istruzione superiore);

- il passaggio ad un sistema d'istruzione basato su due cicli, di I° e II° livello, che renda omogeneo tra i paesi aderenti il titolo di accesso al mercato del lavoro e alla ricerca;

- l'adozione di un sistema europeo di crediti- ECTS- che favorisca la mobilità degli studenti;

- la promozione della mobilità di studenti, docenti e ricercatori, fondamentale sia per le implicazioni accademiche e culturali che per la sfera politica, economica e sociale, attraverso la rimozione degli ostacoli ancora esistenti;

- la cooperazione europea nella valutazione e nella qualità dei sistemi d'istruzione superiore, riconosciuta come fattore determinante per la competitività e l'attrattività dello spazio europeo, per la quale si rende necessario lo sviluppo di criteri e metodologie condivise;

la promozione della dimensione europea nell'istruzione superiore, con particolare attenzione allo

sviluppo curriculare, alla cooperazione fra istituzioni e ai programmi integrati di studio, insegnamento e ricerca, attraverso l'introduzione di corsi congiunti.

### **Verso il futuro**

Se dobbiamo fare un bilancio, ci sembra una conquista la formazione fino a 18 anni di età che significa che in essa ci devono stare tutti i giovani, ovvero tutte le possibili differenze da sviluppare con diverse modalità. La scuola, che privilegia l'apprendimento astratto, non legato al concreto, alla soddisfazione del saper fare, non sempre è in grado di affrontarle; non per nulla i diversi sistemi, quello dell'istruzione e della formazione, devono interagire: il lavoro è un momento/strumento formativo, che consente il recupero e la prevenzione del disagio scolastico.

L'autonomia funzionale con la flessibilità organizzativa e didattica consente un recupero della dispersione, affinché non ci siano uscite precoci dalla scuola o quanto meno sia possibile conseguire almeno una qualifica professionale. Per la massima produttività formativa l'orientamento è diventato fondamentale, è stata introdotta l'esperienza lavorativa con gli stage ed i tirocini, si è proceduto a coordinare e a integrare i momenti/strumenti formativi: scuola, formazione professionale, luogo di lavoro, è stato introdotto il credito formativo per consentire passaggi tra i diversi canali, è stata valorizzata la "cultura del lavoro" della sua progettualità, le istituzioni hanno iniziato a collaborare tra loro e con le imprese.

Su questo scenario si sono inserite la legge n. 9/99 che, in prima battuta, eleva l'obbligo scolastico con la frequenza del primo anno delle superiori per conseguire una certificazione finale che attesta le competenze acquisite valida come credito formativo e la legge n.30/2000 di riordino dei cicli scolastici che eleva l'obbligo scolastico a 10 anni.

Verranno abrogate con il cambio di governo del 2001.

L'abrogazione della legge n. 9 porta alla stipula di un Accordo tra Stato e Regioni per realizzare corsi sperimentali integrati di istruzione e formazione professionale per ridurre la dispersione scolastica, rafforzare la capacità di orientamento e di scelta, al termine del biennio integrato lo studente può continuare la frequenza dell'istituto scolastico o completare la formazione conseguendo una qualifica professionale dopo un ulteriore anno.

La legge n.53/2003 Delega al governo per la definizione delle norme generali dell'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale sancisce i seguenti principi:

è assicurato il diritto/dovere all'istruzione e alla formazione per almeno 12 anni o, comunque, fino al conseguimento di una qualifica entro i diciotto anni. Dopo il primo ciclo (scuola elementare e secondaria di primo grado) il secondo offre due opportunità: il sistema dei licei e il sistema dell'istruzione e della formazione professionale, con possibilità di interscambio all'interno e tra i sistemi. Lo studente che avesse sbagliato corso di studio può trasferirsi ad un altro liceo o passare all'altro sistema e viceversa. La frequenza quadriennale del sistema dell'istruzione e della formazione professionale consente di accedere con un ulteriore anno all'Università.

Dopo i quindici anni è possibile svolgere il percorso formativo anche attraverso forme di alternanza scuola/lavoro o attraverso l'apprendistato. Viene valorizzata in questo modo la cultura del lavoro.

La frequenza positiva di qualsiasi segmento del secondo ciclo comporta l'acquisizione di crediti certificati che possono essere fatti valere anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti e nei passaggi tra i diversi percorsi del sistema. Titoli e qualifiche costituiscono condizione per l'accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore.

L'esperienza accumulata negli anni non va dispersa, tuttavia molto resta ancora da fare per la formazione, al massimo delle potenzialità, di tutti e di ciascuno sul piano quantitativo per non perdere nessuno e soprattutto su quello qualitativo come mostrano le valutazioni nazionali e internazionali.

### **Bibliografia**

Laura Longhi, *La riforma del primo ciclo scolastico*, Bologna, TEMI, 2004

### **Sitografia**

sifiweb.net (Sito del sistema integrato formazione istruzione)  
cidimi.it (Sito del CIDI di Milano)

## Educazione Permanente e lotta alla dispersione nell'Europa comunitaria

Gabriele Lenzi

Che cosa collega la lotta alla dispersione scolastico-formativa che l'Europa Comunitaria ha intrapreso da oramai un trentennio alla sempre maggiore enfasi dei pronunciamenti comunitari degli ultimi anni su Educazione Permanente e *lifelong/lifewide learning*? La risposta è ovvia se solo si considerano le due grandi sfide che l'Europa si trova ad affrontare da diversi anni: da un lato soddisfare la pressante domanda di 'knowledge worker' sempre più istruiti e professionalizzati, in grado di raccogliere e filtrare una grande quantità di informazioni e conoscenze e di riutilizzarle creativamente in contesti di condivisione di esperienze nei processi produttivi; dall'altro trovare risposte efficaci alla carenza di capitale sociale che pare caratterizzare sempre più le odierne "società del rischio"<sup>1</sup>. Infatti, in un'Europa a volte ancora percepita come un'entità sganciata dalla vita reale dei cittadini dei singoli stati membri o a volte addirittura ostile, pare sempre più urgente un riavvicinamento dei cittadini alle istituzioni, la creazione di alternative forti alla disaffezione verso i luoghi e i discorsi della politica e della cittadinanza, e un consolidamento del senso di solidarietà: occorrono pratiche sempre più diffuse di socializzazione dei saperi, una maggiore facilitazione all'acquisizione di strumenti di accesso alla cittadinanza, di inclusione in percorsi di apprendimento delle fasce sociali più deboli (pensiamo in particolare ai giovani *dropout*, ai migranti, alle donne). Come è noto, in tutti questi settori le esperienze concrete di lotta alla dispersione e di educazione degli adulti realizzate negli ultimi anni nei singoli stati membri hanno offerto esperienze estremamente significative.

Dopo aver descritto, in un precedente articolo<sup>2</sup>, l'evoluzione delle strategie comunitarie per il potenziamento del *lifelong learning*, nel presente contributo ricostruiremo le varie fasi che hanno portato la Comunità Europea prima - e l'Unione Europea poi - dopo una iniziale e generica presa di coscienza del problema dispersione, a dotarsi di strumenti di conoscenza e 'misurazione' del fenomeno e quindi ad attuare interventi pilota esplicitamente miranti a contrastarlo. Tali interventi, che tratteremo nell'articolo successivo, se hanno avuto il merito di ampliare la consapevolezza rispetto alle possibili strategie di lotta all'insuccesso scolastico e formativo, stentano ancora oggi ad essere inseriti tra le offerte formative standard a livello locale e nazionale: manca insomma il consolidamento a livello di sistema delle sperimentazioni effettuate. Come vedremo, la lotta ai fenomeni di dispersione scolastico-formativa non può essere disgiunta dalla strategia di diffusione e di implementazione dell'Educazione Permanente, entrambe finalizzate a far sì che l'Europa Comunitaria riesca a tenere testa alle sfide della globalizzazione.

### 1. Gli anni Settanta e Ottanta: verso una prima consapevolezza

Fino a tutti gli anni Cinquanta nei paesi ad economia industrializzata i fenomeni legati alla dispersione scolastica e formativa (ripetenze, abbandoni, ritardi) erano considerati conseguenze inevitabili del ruolo stesso che veniva attribuito all'istruzione, vale a dire quello di regolare in maniera selettiva i processi di stratificazione e di mobilità sociale. Non deve dunque stupire che il problema dispersione, ma più in generale le questioni legate all'educazione dei cittadini europei, non vengano menzionati nei *Trattati di Roma* (1957), in base ai quali l'unico settore in cui la Comunità europea ha diritto

<sup>1</sup> Ci riferiamo qui non al concetto di *capitale sociale* enunciato da Bourdieu quanto a quello elaborato da R.D. Putnam e inteso come risorsa morale di una società: "la fiducia, le norme che regolano la convivenza, le reti di associazionismo civico, elementi che migliorano l'efficienza dell'organizzazione sociale promuovendo iniziative prese di comune accordo." Cfr. R. D. Putnam (con R. Leonardi und R.Y. Nanetti), *Le tradizioni civiche delle regioni italiane*, Mondadori, Milano 1993, p. 196 (citato da R. Cartocci, Chi ha paura dei valori? Capitale sociale e dintorni, in "Rivista Italiana di Scienza Politica", XXX, N. 3, Dicembre 2000, pp. 423-474).

<sup>2</sup> Si veda G. Lenzi, *Unione Europea e Educazione Permanente*, in "Innovazione Educativa" – Insetto al Numero 3-4, Giugno 2004, pp. 7-11.

d'intervento è quello della *formazione professionale*, al fine di stabilire criteri comuni per la libera circolazione di lavoratori, merci e capitali all'interno della Comunità: in questa prima fase infatti l'interesse delle istituzioni comunitarie si concentra in modo preponderante sull'obiettivo economico del mercato comune. Sono ancora forti inoltre le resistenze da parte di molti Stati membri ad includere il settore dell'educazione nel campo di applicazione dei Trattati.

Nel corso degli anni Sessanta e Settanta si verifica un primo cambiamento di rotta: a livello internazionale, il fenomeno della dispersione assume definitivamente una sua visibilità con la pubblicazione del Rapporto Unesco del 1972 (il cosiddetto *Rapporto Faure*), nel quale si sottolinea l'urgenza di ripensare le politiche educative e di mobilitare le scienze dell'educazione e le tecnologie dell'istruzione al fine di "migliorare l'efficienza interna e i risultati del sistema, riducendo il numero dei dropout e dei ripetenti"<sup>3</sup>. Il fenomeno della dispersione inizia così ad essere interpretato come un sintomo di politiche educative non più al passo con le sfide poste dai mutamenti sociali e tecnologici in corso. Ispirandosi alle *teorie tecno-funzionaliste* e alla *teoria del capitale umano*<sup>4</sup>, l'insuccesso scolastico diviene un fenomeno da contrastare non solo perché foriero di disegualianze, ma anche e soprattutto per i suoi risvolti negativi dal punto di vista della produttività sociale e causa di dissipazione di risorse potenzialmente utili ad un buon funzionamento della società e dell'economia. I sistemi educativi dovrebbero di conseguenza favorire il superamento delle barriere economiche e socio-culturali che non consentono agli individui provvisti di talento ma svantaggiati di sviluppare appieno le proprie potenzialità.

Durante gli anni Ottanta i diversi pronunciamenti della Corte di Giustizia della Comunità europea contribuiscono ulteriormente ad ampliare il margine delle competenze comunitarie nel settore dell'istruzione, consentendo così un'intensificazione della collaborazione europea nel settore delle politiche educative. Il Trattato di Maastricht del 1992 sull'Unione europea - nei suoi articoli 126 e 127 - riconosce infine pienamente l'istruzione come un settore di intervento comunitario, conferendo alla Comunità il compito di incoraggiare la cooperazione tra i Paesi membri per migliorare la qualità dei sistemi educativi senza intervenire nei contenuti e nell'organizzazione, che restano di competenza nazionale. L'interesse dell'Unione Europea per i fenomeni legati alla dispersione scolastica e formativa e l'adozione di politiche integrate per contrastarli vanno dunque letti all'interno di questo processo di progressivo aumento di competenze dell'Unione Europea nel settore dell'istruzione e della formazione dei singoli Paesi membri, processo che, negli ultimi anni - vale a dire dal summit di Lisbona in poi - subisce un'ulteriore accelerazione.

## 2. Gli anni Novanta: il fenomeno dispersione diviene visibile

Negli anni Ottanta l'Europa sperimenta un forte incremento della disoccupazione giovanile. Alla base dei numerosi riferimenti nelle indagini e nei documenti sulla dispersione prodotti in questi anni è possibile rintracciare una forte enfasi sulle connessioni tra mancanza di qualifiche e rischi di disoccupazione ed esclusione sociale. Nel dicembre del 1989, la *Risoluzione del Consiglio dei Ministri dell'Istruzione sulla lotta all'insuccesso scolastico*<sup>5</sup> riconosce l'urgenza di attuare interventi sul piano sia

<sup>3</sup> E. Faure et al., *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, Unesco, Parigi, 1972, p. 211. L'Unesco pubblicò nello stesso anno una delle prime analisi statistiche dettagliate del fenomeno: *Etude statistique sur les déperditions scolaires*, Unesco, Parigi/Ginevra, 1972.

<sup>4</sup> Semplificando al massimo, le *teorie tecno-funzionaliste* riconducono la crescente rilevanza dell'educazione all'ampliamento e alla sempre maggiore complessità delle conoscenze tecnologiche che, a loro volta, provocherebbero un aumento della domanda di lavori ad alto livello di qualificazione. La *teoria del capitale umano* postula una relazione positiva fra alti livelli di scolarità e crescita dello sviluppo economico di un paese. Tali teorie, la cui fondatezza è per altro da più parti messa in dubbio o quanto meno relativizzata, hanno a lungo influenzato e ancora oggi influenzano l'atteggiamento dell'Europa Comunitaria rispetto alle analisi e agli interventi relativi alla dispersione. Cfr. L. Fischer, *Le funzioni sociologiche dei sistemi formativi*, in E. Morgagni, A. Russo (a cura di), *L'educazione in sociologia. Testi scelti*, Clueb, Bologna, 1997, pp.589-603, p. 591. Nella stessa antologia si veda il contributo di R. Collins, *Istruzione e stratificazione: teoria funzionalista e teoria del conflitto*, pp. 197-226.

<sup>5</sup> Cfr. *Risoluzione del Consiglio e dei ministri dell'istruzione riuniti in sede di Consiglio del 14 dicembre 1989 concernente la lotta contro l'insuccesso scolastico*, in *Gazzetta ufficiale* n. C027 del 06.02.1990 pp.1-2.

della ricerca quanti/qualitativa del fenomeno sia su quello dell'innovazione a livello organizzativo e didattico delle agenzie del sistema educativo e formativo formale. In questa risoluzione sono già presenti alcuni dei livelli di intervento ripresi poi dai successivi pronunciamenti: diversificazione di strategie e metodi per affrontare il fenomeno nella sua multidimensionalità, rafforzamento dell'educazione prescolare, innovazione dei contenuti e della prassi didattica e organizzativa delle scuole, riconoscimento del ruolo centrale della continuità educativa tra i diversi cicli, maggiore attenzione agli interventi di orientamento, tutoraggio e accompagnamento nelle scelte, individualizzazione dei percorsi, facilitazione di passerelle tra i vari corsi e indirizzi, migliore aggiornamento del personale.

Anche nel Libro Bianco della Commissione *Crescita, competitività, occupazione - Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo* (1993) - più noto come "Rapporto Delors" - il fenomeno dell'uscita dai percorsi formativi senza qualifiche e quello degli abbandoni vengono letti come decisivi punti deboli dei sistemi di istruzione e formazione europei. Nel capitolo 7 (*Adaptation of education and vocational training systems*), dopo aver rilevato che nella Comunità la percentuale di giovani in possesso di una qualifica o di un diploma secondario si attesta attorno al 42% (rispetto al 75% degli USA e al 90% del Giappone), e che il tasso di giovani impegnati in percorsi di formazione/istruzione superiore raggiunge solo un 30% (a fronte del 70% degli USA e del 50% del Giappone), si sottolinea come gli alti tassi di dispersione formativa e scolastica costituiscano un grave pericolo per l'integrazione occupazionale dei giovani: "Sussiste una connessione diretta tra questo problema e il problema dell'insuccesso scolastico che è un fattore particolarmente importante e sempre più diffuso di marginalizzazione ed esclusione economica e sociale. Nella Comunità il 25-30% dei giovani, vittime di insuccessi scolastici, abbandonano il sistema di istruzione senza la preparazione necessaria ad una loro integrazione nella vita lavorativa. Molti di loro finiscono ad ingrossare le fila dei disoccupati di lunga durata."<sup>6</sup>

Le soluzioni proposte dal *Rapporto Delors* ruotano attorno ad alcuni principi che ritroveremo, meglio precisati ed ampliati, anche nei successivi pronunciamenti comunitari. Anzitutto, l'obiettivo deve essere quello di "sviluppare le risorse umane lungo tutta la vita lavorativa degli individui, a partire da un'istruzione di base e procedendo da una formazione iniziale ad una formazione continua", garantendo forti collegamenti tra istruzione scolastica e vita lavorativa. Per la prima volta si fa riferimento al concetto di abilità di base (*basic skills*) necessarie all'integrazione sociale e lavorativa degli individui, definite come un insieme che include "una padronanza di conoscenze di base (linguistiche, scientifiche e di altro tipo) e abilità di natura tecnologica e sociale, vale a dire l'abilità di progredire e agire in un ambiente complesso e altamente tecnologico, caratterizzato in particolare dall'importanza delle tecnologie, l'abilità di comunicare, creare contatti e organizzare, ecc. Tali abilità includono soprattutto la capacità fondamentale di acquisire nuove conoscenze e nuove abilità - di 'imparare ad apprendere' lungo tutta la vita dell'individuo."<sup>7</sup> Tra le raccomandazioni più specifiche rispetto al problema della dispersione figurano l'incentivazione dell'apprendistato, della formazione sul lavoro e di modelli di formazione iniziale più brevi e orientati alla pratica che siano comunque in grado di fornire sufficienti conoscenze generali capaci di garantire un adeguato livello di adattabilità, evitando un'eccessiva specializzazione. Nel Rapporto si sottolinea inoltre la necessità di riorganizzare le risorse educative in stretta collaborazione con i servizi per l'impiego nonché di favorire la cooperazione tra istruzione/formazione e mondo imprenditoriale.

Uno spazio centrale al tema della dispersione nel quadro di una improrogabile innovazione delle politiche dell'istruzione e della formazione europee è dedicato anche dal Libro Bianco della Commissione Europea su istruzione e formazione intitolato "*Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva*" (1995). Il problema dispersione compare anzitutto nella Parte Prima del Libro Bianco, dove si rileva che "in tutti gli Stati membri si constata che numerosi giovani che abbandonano il sistema educativo sprovvisti di diploma considerano la loro situazione un insuccesso personale e si ritrovano in una debole posizione sul mercato del lavoro in quanto non dispongono di alcuna competenza rico-

<sup>6</sup> <http://europa.eu.int/en/record/white/c93700/contents.html>.

<sup>7</sup> *Ibidem* (Parte III, Capitolo 7.4: *Elements of a reform of education and vocational training systems*).

nosciuta.<sup>78</sup> Una prima soluzione proposta va nella direzione di aprire il sistema formale di istruzione/formazione a modalità di riconoscimento di ‘crediti formativi’, vale a dire di quelle “competenze relative a conoscenze fondamentali o professionali particolari (la conoscenza di una lingua, un certo livello di conoscenze matematiche, di contabilità, la conoscenza di un’applicazione informatica, della videoscrittura, ecc.)” maturate dagli individui in contesti extra-scolastici.<sup>9</sup> A tal scopo, si sottolinea anche la necessità di un maggiore raccordo in rete delle varie agenzie formative (formali e non formali), che permetta all’individuo di vedersi riconosciute le proprie attività di apprendimento, facilitandogli così i rientri in percorsi di formazione anche in età adulta.

Nella Parte Seconda, dedicata agli obiettivi generali per la costruzione della società conoscitiva e al tema della lotta all’esclusione sociale, i giovani privi di qualifiche (assieme ai lavoratori anziani, ai disoccupati di lunga durata e alle donne che rientrano nel mercato del lavoro) vengono esplicitamente definiti categoria a rischio di esclusione “in quanto l’accesso alle conoscenze riveste un ruolo chiave per l’integrazione sociale e lavorativa”<sup>10</sup>. In tale prospettiva il Libro Bianco evidenzia in particolare la necessità di promuovere a livello comunitario una tipologia di interventi pilota, già attivati da alcuni Stati membri, al fine di fronteggiare l’esclusione e favorire un senso di appartenenza sociale: le *scuole della seconda opportunità* e il *servizio volontario per i giovani*.

Tramite la promozione delle *scuole della seconda opportunità*, la Commissione si propone di “offrire ai giovani esclusi dal sistema d’istruzione o che stanno per esserlo la migliore formazione e i migliori programmi di sostegno per dar loro maggiore fiducia in se stessi.”<sup>11</sup> Per raggiungere questo obiettivo è indispensabile che tali scuole agevolino i processi di apprendimento grazie alla presenza di insegnanti maggiormente motivati, a ritmi di insegnamento adeguati, a classi con un minor numero di allievi, a momenti di alternanza scuola-lavoro e tirocini, ad approcci didattici basati sulla motivazione e sull’impiego di nuove tecnologie didattiche multimediali. La Commissione si propone infine di aumentare i finanziamenti complementari europei, intensificando in particolare i programmi esistenti (*Socrates e Leonardo*), sostenendo i finanziamenti nazionali e regionali, favorendo le azioni di concertazione e partenariato con il settore delle imprese (sponsorizzazioni) e il coinvolgimento delle famiglie nelle azioni formative.

Anche il *servizio volontario per i giovani* viene considerato uno strumento in grado di favorire l’inserimento sociale dei giovani in situazione a rischio di esclusione e privi di qualifiche. A tale proposito, la Commissione si impegna ad implementare il programma *Gioventù per l’Europa* riservando una parte delle azioni finanziate a giovani residenti in quartieri problematici<sup>12</sup>.

### 3. Il fenomeno dispersione e la sua difficile misurazione

I primi tentativi di un maggiore approfondimento sul fenomeno dispersione possono essere rintracciati in particolare nelle attività di *Eurydice*, la rete di informazione sull’istruzione in Europa. È infatti del 1994 il rapporto *Misure per combattere l’insuccesso scolastico: una sfida alla costruzione dell’Europa*<sup>13</sup>. Già in questo primo rapporto emerge chiaramente la difficoltà di fornire un quadro quantitativo affidabile del fenomeno a livello europeo. Gli autori si limitano infatti a prendere in esame vari possibili indicatori che, tuttavia, non consentono una generalizzazione, data l’estrema disomogeneità dell’organizzazione dei sistemi educativi dei singoli Stati membri. Indicatori quali la spesa pubblica per alunno nell’istruzione o la spesa per l’istruzione in rapporto alla spesa pubblica complessiva possono infatti solo fornire un’idea generica sull’importanza attribuita dai singoli paesi

<sup>8</sup> Ibidem p. 34.

<sup>9</sup> Ibidem.

<sup>10</sup> Ibid., p. 65.

<sup>11</sup> Ibid. p. 65 (*III obiettivo generale: lottare contro l’esclusione*).

<sup>12</sup> Ibid., p. 68.

<sup>13</sup> Eurydice, *Measures to Combat Failure at School: A Challenge for the Construction of Europe*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 1994, <http://www.eurydice.org/Documents/combat/en/FrameSet.htm>. Il rapporto di Eurydice prende in esame le modalità di valutazione e di orientamento nei percorsi di istruzione in Europa (Part I), le cause dell’insuccesso scolastico nella letteratura scientifica (Part II), le varie tipologie di interventi per contrastare l’insuccesso (Part III).

all'istruzione rispetto ad altri settori pubblici. Anche riguardo alle ripetenze, il rapporto si limita ad elencare le diverse modalità e il diverso valore attribuito a tale fenomeno, collegato a sua volta alle pratiche di valutazione adottate dai singoli paesi al termine o nel corso dei singoli segmenti dell'istruzione. Il concetto stesso di insuccesso scolastico (*school failure*) viene considerato di difficile definizione, in quanto strettamente correlato "alla tradizione educativa, ai requisiti del curriculum e ai metodi di valutazione e di orientamento. A seconda di tali fattori, le deviazioni dalla norma rappresentate dall'insuccesso possono assumere forme diverse."<sup>14</sup> Ciononostante il fenomeno, pur nella sua problematica definizione, rimanda inequivocabilmente da un lato "all'incapacità del sistema formativo di assicurare una reale uguaglianza di opportunità" e dall'altro alla "difficoltà di provare a raggiungere un'istruzione di qualità e un adeguato livello di istruzione per tutti, così da dare ad ognuno la possibilità di giocare un ruolo attivo nella società."<sup>15</sup>

Anche nel secondo rapporto pubblicato da Eurydice nel 1997 *Misure adottate dagli Stati membri dell'Unione Europea per assistere i giovani che hanno lasciato l'istruzione senza qualifiche*<sup>16</sup>, ciò che predomina è la presa d'atto della difficoltà di fornire un quadro europeo in qualche modo comparabile, data l'estrema eterogeneità dei sistemi di istruzione e formazione dei singoli paesi membri. I dati statistici raccolti sono ancora estremamente disomogenei e di non facile comparazione, infatti "una persona considerata senza qualifiche in un paese potrebbe non esserlo in un altro."<sup>17</sup> Non esiste infatti una definizione univoca del concetto di "giovane privo di qualifica" ricavabile dagli assetti normativo-istituzionali. Per fare un esempio, in alcuni casi, come in Italia, nel 1997, anno della stesura dell'indagine, la soglia sotto la quale una persona veniva considerata "senza qualifiche" è minima, coincidendo con l'assolvimento dell'obbligo scolastico a 14 anni (licenza media), mentre alcuni paesi identificano tale soglia con un certificato che consente ai giovani di intraprendere percorsi formativi di istruzione/formazione secondaria superiore (come la comunità fiamminga in Belgio e l'Islanda)<sup>18</sup>.

#### 4. Tra Lussemburgo e Lisbona: la lotta alla dispersione e la sua accelerazione

C'è abbastanza consenso nel ritenere il Consiglio Europeo straordinario sull'occupazione (Lussemburgo 1997) come il momento a partire dal quale le istituzioni comunitarie imprimono una forte accelerazione alla lotta contro il fallimento scolastico/formativo. Tale accelerazione rientra in quella strategia volutamente propulsiva adottata dall'Unione Europea rispetto al processo di convergenza comunitaria sulle politiche del lavoro a partire dalla metà degli anni Novanta. In particolare a Lussemburgo vengono stabiliti i quattro pilastri della strategia europea in materia di occupazione: potenziamento dell'occupabilità, sviluppo dell'imprenditorialità, incentivazione dell'adattabilità di imprese e lavoratori, potenziamento delle politiche per le pari opportunità. Nell'ambito di tale strategia la lotta all'insuccesso scolastico acquisisce un ruolo fondamentale: gli Stati membri vengono infatti espressamente invitati a migliorare "la qualità del loro sistema scolastico, in modo da ridurre sostanzialmente il numero dei giovani che abbandonano prematuramente gli studi."<sup>19</sup> Grazie al processo avviato con il vertice di Lussemburgo (il cosiddetto *Luxembourg process*), il tema della lotta alla dispersione entra a far parte a pieno titolo delle *Employment Guidelines*<sup>20</sup> che forniscono annualmente gli orientamenti per la stesura dei Piani nazionali dei singoli Stati membri.

<sup>14</sup> Eurydice, *Measures to Combat Failure at School*, op. cit., Part I.

<sup>15</sup> Ibid., Part I.

<sup>16</sup> Eurydice, *Measures taken in the Member States of the European Union to assist young people who have left the education without qualifications*, Eurydice Studies, 1997, <http://www.eurydice.org/Documents/young/en/FrameSet.htm>.

<sup>17</sup> Ibidem.

<sup>18</sup> La lacunosità e la poca affidabilità/significatività delle rilevazioni statistiche europee in campo educativo viene sottolineata anche in M. Bucchi, *Dropping out and secondary education*, in Directorate-General for Education and Culture, *Integrating all young people into society through education and training*, Volume 1, Proceedings of the conference Brussels, 7 and 8 May 1998, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2000, pp. 33-43.

<sup>19</sup> *Conclusioni della Presidenza Lussemburgo, 20/21 novembre 1997*, SN 300/97, p. 18.

<sup>20</sup> Si tratta degli Orientamenti in materia di occupazione elaborati dal Consiglio dei ministri, sulla base delle conclusioni del Consiglio d'Europa e su proposta della Commissione, previa consultazione del Parlamento europeo e di alcuni comitati specializzati. Cfr. a questo proposito M. Ferrera, E. Gualmini, *Salvati dall'Europa?*, il Mulino, Bologna, 1999, pp. 102-105.

Il Consiglio Europeo di Lisbona del Marzo del 2000 raccoglie e rilancia tali raccomandazioni, ponendo alcuni obiettivi strategici da raggiungere entro l'anno 2010, per adeguare i sistemi europei di istruzione e formazione alle esigenze della 'società della conoscenza' e alla necessità di migliorare il livello e la qualità dell'occupazione: entro tale data, essi sono chiamati ad "offrire possibilità di apprendimento e formazione adeguate ai gruppi bersaglio nelle diverse fasi della vita: giovani, adulti disoccupati e persone occupate soggette al rischio che le loro competenze siano rese obsolete dai rapidi cambiamenti."<sup>21</sup> Il Consiglio Europeo di Lisbona risulta dunque fondamentale in quanto finalmente la quota di giovani che lasciano i percorsi di istruzione/formazione privi di qualifiche viene inserita tra gli indicatori strutturali da migliorare per il raggiungimento degli obiettivi prefissati. Nello specifico si tratta dell'Indicatore 6 del settore d'azione "Coesione sociale": "Persone che hanno abbandonato presto gli studi e non seguono altri corsi d'istruzione o di formazione. Quest'indicatore, che misura la percentuale di persone in età tra 18 e 24 anni che sono in possesso unicamente di licenza media inferiore e non seguono altri corsi d'istruzione o di formazione, riflette l'importanza che, nell'ambito della strategia proposta del Consiglio europeo di Lisbona, viene attribuita a investire nelle persone e attesta l'esigenza di un buon livello d'istruzione di base, così da accrescere le possibilità di trovar lavoro per coloro che non hanno terminato gli studi e assicurar loro l'inclusione sociale."<sup>22</sup>

Nel Febbraio 2002 il Consiglio dei Ministri dell'Istruzione dell'Unione Europea e la Commissione adottano inoltre un "Programma di lavoro dettagliato", presentato nel Marzo dello stesso anno al Consiglio Europeo di Barcellona, in cui si fissano obiettivi strategici per "rendere l'apprendimento più attraente" e per incoraggiare i giovani a rimanere nei percorsi di istruzione o formazione dopo aver terminato l'istruzione obbligatoria motivandoli a partecipare all'apprendimento nel corso della vita<sup>23</sup>. Per la realizzazione di tale programma, le istituzioni europee stabiliscono di reperire o elaborare degli indicatori e dei punti di riferimento (benchmarks) comuni affidabili ed in grado di misurare il raggiungimento di tali obiettivi. Il risultato di questo processo è percepibile anche nella Relazione intermedia comune del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro dettagliato concernente il seguito dato agli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa<sup>24</sup>, che sottolinea come gli obiettivi fissati a Lisbona siano per ora ancora molto lontani.

Infatti, il livello di istruzione della popolazione europea risulta ancora inadeguato alle sfide della competizione internazionale: solo il 76% dei giovani di 22 anni hanno infatti terminato un qualche percorso di istruzione secondaria superiore, a fronte dell'obiettivo fissato per il 2010 di raggiungere una percentuale dell'85%. La situazione italiana è, con una percentuale del 72,9%, ancora al di sotto della media europea (76%) e assai al di sotto dei grandi paesi europei (Francia 82,9%, Austria 86,5%, Germania 77,4%, Regno Unito 78,7%). Diversa la situazione dei paesi aderenti, in cui si registra un tasso di completamento degli studi secondari superiori prossimo o addirittura superiore alla media dell'Unione europea: il livello medio è infatti del 90,1%, livello già ben al di là dell'obiettivo stabilito per il 2010.<sup>25</sup>

Altro tasto dolente - ed è il dato che più interessa - è la percentuale ancora troppo elevata di giovani europei che lascia il sistema di istruzione senza qualifiche, rischiando così la marginalizzazione nella società europea del nuovo millennio. Tale percentuale attualmente ammonta a un 18,5%. Entro il 2010 l'obiettivo è quello di ridurre tale tasso al 10%. La Commissione rileva inoltre che in un certo numero di paesi, come Grecia, Francia e Lussemburgo, la percentuale di allievi che abbandonano prematura-

<sup>21</sup> Consiglio Europeo Lisbona 23-24 Marzo 2000, *Conclusioni Della Presidenza*, [http://www.europarl.eu.int/summits/lis1\\_it.htm#c](http://www.europarl.eu.int/summits/lis1_it.htm#c).

<sup>22</sup> Cfr. *Comunicazione della Commissione: Gli indicatori strutturali*, Bruxelles, 2000, COM(2000) 594 definitivo, p. 19.

<sup>23</sup> Council of the European Union, *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe*, Bruxelles, February 2002, 6365/02.

<sup>24</sup> Commissione delle Comunità Europee, *«Istruzione e formazione 2010». L'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona* (Relazione intermedia comune del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro dettagliato concernente il seguito dato agli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa) {14358/03 EDUC 168 – COM (2003) 685 final}, Marzo 2004. Si tratta di una relazione congiunta sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione & formazione 2010" che il Consiglio dei ministri dell'istruzione e Commissione hanno trasmesso al Consiglio europeo nella primavera del 2004.

<sup>25</sup> Eurostat, *Statistics in focus. Population and social conditions*, Theme, 3-13, 2002.

mente la scuola è diminuita in maniera costante dall'inizio degli anni Novanta, mentre in altri, quali Danimarca e Portogallo, negli ultimi anni si riscontra un nuovo aumento.

Anche in questo caso, i dati riguardo alla situazione italiana non sono particolarmente incoraggianti: 24,3%, circa sei punti percentuali al di sotto della media europea (18,5%) e al terzo posto prima di Spagna (29%) e Portogallo (45,5%)<sup>26</sup>. Va inoltre rilevato lo scarto di circa sette punti percentuali tra i giovani (27,9%) e le giovani (20,7%) del nostro paese, che dimostra come il problema dispersione coinvolga in modo assai più intenso i giovani maschi italiani. Nei paesi aderenti, la percentuale media di giovani dai 18 ai 24 anni che abbandona la scuola dopo aver terminato soltanto il primo ciclo dell'istruzione secondaria si attesta ad un 8,4%.

Non può essere più sottovalutata la *concretezza delle richieste* che oramai emerge sempre più chiaramente dai vari pronunciamenti delle istituzioni comunitarie: superate le petizioni di principio, oggi l'Unione Europea chiede ai singoli Paesi membri di elaborare e attuare a livello nazionale e locale strategie d'insieme coerenti, capaci di riunire tutti gli attori interessati e riceverne il sostegno. I progressi realizzati dovranno in futuro essere registrati da un *follow up* strutturato e sistematico: a partire dal 2004, i singoli Stati membri sono infatti tenuti a fornire una relazione annuale sull'insieme delle loro azioni nel campo dell'istruzione e della formazione che dovranno coordinarsi con le relazioni politiche europee sull'occupazione e l'inclusione sociale.

<sup>26</sup> Ibidem, p. 20. Per altro, anche i dati sulla partecipazione ai percorsi di istruzione prodotti nell'ambito di rilevazioni congiunte dell'Unesco, Oece e Eurostat offrono un quadro poco incoraggiante: solo un 57,5% di giovani tra i 15 e i 24 anni risulta partecipare a un qualche percorso di istruzione. Cfr. a questo proposito Eurostat, *Statistics in focus. Population and social conditions*, Theme 3 – 13/2002, pp. 4-5.

## Bibliografia

Bucchi M., *Dropping out and secondary education*, in Directorate-General for Education and Culture, *Integrating all young people into society through education and training*, Volume 1, Proceedings of the conference Brussels, 7 and 8 May 1998, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2000.

Cartocci R., *Chi ha paura dei valori? Capitale sociale e dintorni*, in "Rivista Italiana di Scienza Politica", XXX, N. 3, Dicembre 2000, pp. 423-474.

Commissione delle Comunità Europee, «*Istruzione e formazione 2010*». *L'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona* (Progetto di relazione intermedia comune sull'attuazione del programma di lavoro dettagliato concernente il seguito dato agli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa) {SEC(2003) 1250}, Novembre 2003.

Commissione Europea, Direzione Generale XXII – Istruzione, Formazione e gioventù e Direzione Generale V – Occupazione, Relazioni industriali e Affari sociali, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva* - Libro Bianco, Bruxelles, 1995.

Eurostat, *Statistics in focus. Population and social conditions*, Theme 3 – 13/2002.

Eurydice, *Measures taken in the Member States of the European Union to assist young people who have left the education without qualifications*, Eurydice Studies, 1997.

Eurydice, *Measures to Combat Failure at School: A Challenge for the Construction of Europe*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 1994.

Faure E. et al., *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, Unesco, Parigi, 1972.

Ferrera M., Gualmini E., *Salvati dall'Europa?*, il Mulino, Bologna, 1999.

Fischer, L., *Le funzioni sociologiche dei sistemi formativi*, in Morgagni, E., Russo, A. (a cura di), *L'educazione in sociologia. Testi scelti*, Clueb, Bologna, 1997, pp.589-603.

Lenzi G., *Unione Europea e Educazione Permanente*, in "Innovazione Educativa" – Inserto al Numero 3-4, Giugno 2004, pp. 7-11.

Morgagni E., Russo A. (a cura di), *L'educazione in sociologia. Testi scelti*, Clueb, Bologna, 1997.

Unesco, *Etude statistique sur les deperditions scolaires*, Unesco, Parigi/Ginevra, 1972.

Zurla P. (a cura di), *Volto della dispersione scolastica e formativa. Un'indagine in Provincia di Forlì-Cesena*, Franco Angeli, Milano 2004.

**‘Piccola archeologia’ della lotta alla dispersione in ambito europeo: Le Scuole della Seconda Opportunità e il Programma Youthstart**

Gabriele Lenzi<sup>1</sup>

Il problema della dispersione accanto a quello del potenziamento dell’Educazione Permanente paiono diventati una sorta di banco di prova per l’Europa comunitaria. Le spinte della concorrenza internazionale dovute alla globalizzazione da un lato e, dall’altro, un processo di scolarizzazione di massa che pare non ancora in grado di tenere fede alle promesse originarie di uguaglianza e di inclusione sociale per tutti i cittadini, hanno spinto l’Europa comunitaria ad adottare politiche educative sempre più incisive, coordinate, integrate e soprattutto “accoglienti” e inclusive, per cercare di aumentare i tassi di scolarizzazione e/o di richiamare nei percorsi di istruzione giovani e giovani adulti che se ne erano allontanati.

Come si è visto nell’articolo precedente, la dinamica di tale processo è stata lenta e faticosa: da una fase in cui il problema dispersione stentava ad essere focalizzato si è passati ai primi tentativi di ricognizione e di quantificazione che, per quanto imprecisi, hanno contribuito ad una prima consapevolezza comune rispetto al problema. Tale processo è stato indubbiamente favorito dall’affermarsi di modelli teorici di riferimento che considerano l’aumento quanti/qualitativo della scolarità e della formazione come un presupposto fondamentale per lo sviluppo di politiche sociali finalizzate ad un miglioramento dell’occupazione e a una maggiore coesione sociale. Un ulteriore contributo è stato fornito dal progressivo aumento di competenze dell’Unione Europea nel settore dell’istruzione e della formazione dei singoli Paesi membri, processo che, come si è visto, negli ultimi anni - vale a dire dal Summit di Lussemburgo - ha subito una fortissima accelerazione.

Verso la metà degli anni Novanta sono stati attuati alcuni interessanti programmi pilota di sperimentazione di buone pratiche nel settore della lotta all’insuccesso scolastico e formativo: si tratta del Progetto delle *Scuole della Seconda Opportunità* e del *Programma Youthstart* che, pur non essendo specificamente mirato alla lotta alla dispersione scolastica, ha finanziato centinaia di progetti per l’integrazione formativa di giovani in situazione di disagio sociale.

Nel presente articolo ricostruiamo i tratti salienti di queste due esperienze, cercando di metterne in evidenza gli aspetti a nostro parere più utili e tutt’ora attuali per affrontare fenomeni di demotivazione verso l’apprendimento e di disaffezione rispetto ai sistemi di istruzione e formazione. Come vedremo purtroppo tali sperimentazioni, che hanno certamente contribuito ad un rafforzamento di una sensibilità europea rispetto al fenomeno dispersione, basata sulla condivisione di terminologie, linguaggi e pratiche sempre più innovative, non paiono essersi consolidate a livello di sistema in offerte formative standard a livello locale, nazionale e comunitario.

**1. Le Scuole della seconda opportunità: un progetto pilota europeo**

Il Libro Bianco *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva*, adottato dalla Commissione nel Novembre del 1995, si era proposto di lanciare, tra le varie azioni di lotta all’esclusione sociale in ambito educativo e formativo, l’istituzione di scuole “della seconda opportunità”, il cui target doveva essere costituito da giovani tra i 15 e i 25 anni non più soggetti all’obbligo scolastico, residenti in aree urbane svantaggiate, esclusi dal sistema di istruzione ufficiale e quindi privi delle qualifiche e delle competenze necessarie per inserirsi nel mondo del lavoro o nei percorsi di formazione professionale esistenti<sup>2</sup>. La prima fase sperimentale di questo progetto (1996-1999) si è concretizzata nell’attivazione

<sup>1</sup> Questo articolo è il frutto di una rielaborazione con relativo aggiornamento di un capitolo pubblicato dall’autore in P. Zurla (a cura di), *Volte della dispersione scolastica e formativa. Un’indagine in Provincia di Forlì-Cesena*, Franco Angeli, Milano 2004.

<sup>2</sup> Commissione delle Comunità Europee, *Relazione della Commissione: Attuazione del Libro Bianco „Insegnare e Apprendere: Verso la Società Conoscitiva“*, Bruxelles, 10.1.2000, COM(1999) 750 Definitivo, p. 8.

di 13 progetti pilota di scuole della seconda opportunità in undici paesi europei<sup>3</sup>. Le scuole e le agenzie che hanno realizzato nel concreto le esperienze sono state identificate dalla Commissione in stretta collaborazione con le autorità nazionali e locali competenti<sup>4</sup>. Le esperienze pilota dovevano garantire:

- forme di partenariato attivo tra agenzie formative/educative e realtà del territorio (enti locali, servizi sociali, associazioni, imprese), in grado di garantire agli studenti tirocini o posti di lavoro;
- un approccio pedagogico rispettoso delle esigenze, aspirazioni e capacità individuali, in grado di stimolare un apprendimento attivo e costruttivo;
- un ruolo centrale all'acquisizione di competenze nel settore informatico e più in generale delle nuove tecnologie;
- l'apprendimento di qualifiche di base (leggere, scrivere, far di conto, competenze sociali) e di moduli di formazione pratica.

I singoli progetti potevano inoltre essere realizzati tanto nell'ambito del sistema di istruzione formale quanto al di fuori di esso, rispettando in tal modo – in base al principio della sussidiarietà – le specificità degli assetti costituzionali, sociali, culturali, storici e educativi dei singoli Paesi membri. In Italia il Progetto è stato realizzato presso la Scuola Media Statale “Francesco Petrarca” di Catania<sup>5</sup>.

In fase iniziale il ruolo della Commissione è stato essenzialmente quello di favorire la messa in rete dei progetti selezionati, organizzando conferenze internazionali, seminari tematici, meeting intermedi di lavoro, incontri tra gli studenti delle scuole nonché un network elettronico (Intranet) finanziato per 18 mesi nell'ambito del Programma Ispo (Information Society Project Office)<sup>6</sup>. Successivamente la Commissione ha provveduto a stimolare gli Stati membri ad istituire reti o dispositivi nazionali finalizzati a collegare tutte le scuole della seconda opportunità, fornendo a sua volta nel 1999 un supporto per la creazione di E2C-Europe (European Association of Cities for Second Chance Schools - Associazione delle Città per le scuole della seconda opportunità) con sede a Heerlen (Paesi Bassi)<sup>7</sup>, al fine di favorire i contatti fra le scuole già esistenti e fornire aiuto e consulenze alle città che desiderano attuare interventi analoghi. I vari report di valutazione<sup>9</sup> relativi ai vari aspetti delle scuole della seconda opportunità hanno rilevato come i risultati dell'esperienza siano da considerarsi nel complesso incoraggianti. Innanzitutto le 13 scuole pilota sono riuscite a coinvolgere circa 4000 giovani che avevano voltato le spalle al sistema di istruzione/formazione formale, riuscendo a mantenere un tasso di abbandoni che si aggira attorno al 6%, livello questo molto basso rispetto alla tipologia di utenza. Buoni risultati paiono essere stati ottenuti anche nella capacità di creare partenariati locali efficaci, in particolare con gli imprenditori, nell'utilizzo delle risorse umane (in particolare dei docenti che conti-

<sup>3</sup> Un progetto pilota è stato attuato in Danimarca, Finlandia, Grecia, Italia, Paesi Bassi, Portogallo, Regno Unito, Svezia, mentre ne sono stati realizzati due in Spagna, Francia e Germania.

<sup>4</sup> Nonostante tutti i progetti siano stati approvati tra il 1996 e il 1999, alcuni hanno avuto inizio solo nel 1999 (Italia, Paesi Bassi, Svezia, Danimarca) e 2000 (Grecia e Portogallo).

<sup>5</sup> Il progetto italiano è stato realizzato grazie a un protocollo (firmato nel 1998 e poi rinnovato nel 2000) d'intesa tra Ministero della Pubblica Istruzione, Comune di Catania, Provveditorato agli studi e la scuola stessa. Il progetto continua tutt'ora ed è arrivato nel frattempo al suo terzo ciclo. Per informazioni sul progetto catanese si veda BBJ-Berlin, *Scuole della seconda opportunità. Relazione riassuntiva sulla valutazione delle scuole pilota europee*, Ottobre 2000., pp. 30-32. Il progetto è stato monitorato dal CEDE. Un'altra esperienza italiana di scuola della seconda chance che va ricordata – anche se realizzato al di fuori del Programma pilota europeo delle scuole della seconda opportunità – è il *Progetto Chance* di Napoli: condotto in tre scuole dell'obbligo a partire dal 1998 (con i fondi della legge 285/97) è tutt'ora in funzione e rappresenta uno dei modelli di intervento più innovativi nel nostro paese. Si veda P. Tavella, *Gli ultimi della classe. Un anno con i ragazzi e i maestri in una scuola di strada a Napoli*, Mondadori, Milano 2000.

<sup>6</sup> Le varie iniziative organizzate dalla Commissione sono elencate nel dettaglio in European Commission – Directorate-General for Education and Culture, *Report: Second Chance Schools. The Results of a European Pilot Project*, Bruxelles, March 2001, pp. 7-8.

<sup>7</sup> Cfr. <http://www.e2c-europe.org/>

<sup>8</sup> Riguardo alla valutazione dell'esperienza si vedano: a) BBJ-Berlin, *Scuole della seconda opportunità*, cit.

b) CESO – Collège Coopératif Provence Alpes Méditerranée, *Second Chance Schools – Final Report*, July 2000;

c) CESO, *Second Chance Schools – Evaluation - Lot 3 Teaching Methodologies. Final report*, August 2000;

d) Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP), *Ecoles de la deuxième chance. Rapport intermédiaire – Lot 4 Profil des élèves*, July 2000.

nuano ad essere il fattore centrale), nell'elaborazione e adozione di tecniche di orientamento e di counselling e nell'impiego delle nuove tecnologie.

È proprio nelle forme di accompagnamento (orientamento, counselling, tutoraggio, mentoring) che emerge la particolarità dell'esperienza delle scuole della seconda opportunità. Il ruolo del tutor (in alcune scuole svolto da figure ad hoc, in altre svolto da docenti) copre da un lato l'area delle difficoltà di apprendimento o di ricerca del lavoro, estendendosi tuttavia spesso ad altri settori quali il rapporto con i genitori, la salute, l'igiene personale, le relazioni amicali, la ricerca della casa, problemi con la giustizia. Rilevante è pure il livello di innovazione pedagogica e didattica adottato dalla maggior parte delle scuole per cercare di incentivare la motivazione ad apprendere in studenti che mediamente presentano un tasso motivazionale assai scarso.

Una criticità evidenziata dalla Commissione è il carattere precario dei finanziamenti di cui hanno fruito le singole esperienze. Molte di loro infatti sono state finanziate come 'progetti a termine' e non sono ancora state inserite tra le offerte formative stabili. Hanno prevalso dunque forme di finanziamento locali, regionali ed europei "di carattere non strutturale e soggette a periodiche revisioni e a cicli decisionali spesso condizionati da trend di natura politica"<sup>9</sup>. Ne consegue per il futuro la necessità di garantire una qualche forma di inserimento di questa esperienza pilota nelle politiche educative istituzionali dei singoli sistemi di istruzione e formazione, in particolare per poter garantire un riconoscimento formale ai diplomi e alle qualifiche rilasciate ai giovani.

Tra le conseguenze positive innescate dalla realizzazione del progetto pilota può comunque essere annoverato il definitivo riconoscimento del problema della dispersione tra gli obiettivi generali delle politiche educative dell'Unione Europea. Va ricordato infatti che tra il 1999 e il 2000, in occasione del rinnovo del Regolamento sui Fondi Strutturali, la consapevolezza della centralità del fenomeno della dispersione si è concretizzata nell'approvazione del Quadro Comunitario di Sostegno per l'Obiettivo 3 - 2000-2006, che all'interno dell'Asse C - misura C2 - ha previsto azioni esplicitamente rivolte ad intervenire sulla prevenzione della dispersione scolastica e formativa<sup>10</sup>. Anche l'azione Grundtvig del Programma Socrates II ha offerto strumenti inediti per finanziare interventi contro la dispersione. Inoltre, la nuova Iniziativa Comunitaria Urban II (2000-2006) ha inserito i bassi livelli di scolarità tra i criteri per l'eleggibilità delle aree di intervento, inserendo tra gli obiettivi dei progetti finanziabili l'integrazione dei soggetti svantaggiati nei sistemi di istruzione e formazione.

Altre ricadute positive vanno rintracciate nel lancio da parte di singoli Stati membri di iniziative specificamente ritagliate sui bisogni dei giovani 'dispersi' o a rischio di dispersione. Ad esempio in Francia è stato lanciato nel 1999 il Programma governativo "Nouvelles Chances" per la lotta contro l'abbandono scolastico che ha l'obiettivo di fornire a tutti i giovani un titolo di formazione iniziale al livello almeno del CAP e del BEP<sup>11</sup>. Il programma, gestito dal Ministero dell'educazione nazionale in collaborazione con il Ministero del lavoro e il Segretariato di stato per le pari opportunità e per la formazione professionale, si basa su una forte personalizzazione degli interventi, che devono tenere conto più possibile del contesto socio-economico locale, favorire al massimo l'innovazione metodologica e lo scambio tra le iniziative già esistenti di recupero dei giovani dispersi. Anche in questo programma pilota risulta centrale il partenariato tra istituzioni formative e servizi pubblici, associazionismo e imprese<sup>12</sup>.

Nel Regno Unito il Programma "New Start", finalizzato al recupero dei giovani dispersi o a rischio di dispersione tra i 14 e i 17 anni e coordinato dal Dipartimento per l'educazione e l'occupazione ha visto il coinvolgimento di 112 scuole in 17 aree del paese. Anche in questo caso, i progetti finanziati

<sup>9</sup> European Commission – Directorate-General for Education and Culture, *Report: Second Chance Schools*, cit. p. 11.

<sup>10</sup> "Promozione e miglioramento della formazione professionale, dell'istruzione, e dell'orientamento, nell'ambito di una politica di apprendimento nell'intero arco della vita, al fine di: agevolare e migliorare l'accesso e l'integrazione nel mercato del lavoro, migliorare e sostenere l'occupabilità e promuovere la mobilità professionale".

<sup>11</sup> *CAP-Certificat d'aptitude professionnelle*, diploma che abilita all'esercizio di una professione, e consta di insegnamenti generali e pratico-professionali; *BEP - Brevet d'études professionnelles* è un diploma di studi professionali con cui si ottiene il titolo di lavoratore qualificato, ma non l'abilitazione per un mestiere specifico: lo studente si forma nel corso dei due anni di *BEP* nelle strutture dei *Lycée* di formazione professionale.

<sup>12</sup> Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *Obbligo scolastico e obbligo formativo. Sistema italiano e confronto europeo*, Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, 92/93, Le Monnier, Roma, 2000, p. 415-418.

hanno adottato un approccio olistico e centrato sull'individuo, impiegando metodologie mutuata dalla prassi dell'educativa di strada e dell'animazione socio-culturale. Come emerge dal rapporto di valutazione ministeriale<sup>13</sup>, i principali punti di forza delle esperienze pilota attuate sono stati rappresentati dall'adozione di forme articolate di mentoring e tutoraggio nonché dalla costruzione di solidi partenariati con agenzie dell'associazionismo, con i servizi sociali e con il mondo del lavoro.

## 2. Un'esperienza europea da valorizzare: il *Programma Youthstart*

Anche se non esclusivamente mirante alla lotta alla dispersione scolastica e formativa, è doveroso ricordare il ruolo svolto dal Programma europeo *Youthstart*, rientrante nell'Iniziativa comunitaria 'Occupazione', che tra il 1994 e il 1999 ha finanziato in tutta Europa centinaia di progetti finalizzati a promuovere l'integrazione nel mercato del lavoro dei giovani di età inferiore ai 20 anni, soprattutto se privi di qualifiche o di formazione di base o in situazioni di disagio sociale.

Attraverso questo Programma, l'Unione Europea ha cercato di contribuire all'innovazione e allo sviluppo dei sistemi formativi territoriali dei vari paesi membri, dando vita a sperimentazioni che, in alcuni casi, sono riuscite a elaborare modelli di intervento assai interessanti per il recupero e l'integrazione di giovani 'dispersi'. Come emerge da diversi studi, le esperienze più stimolanti e innovative sono state quelle relative a modelli di intervento progettuale nel settore della formazione iniziale rivolta in particolare ai giovani *dropout* o con problemi di svantaggio sociale.

Il più rilevante tra i vari elementi innovativi è quello attinente alla necessità di "adattare le proposte formative all'individualità e agli stili di apprendimento dei singoli utenti, mediante la diversificazione dei percorsi di formazione"<sup>14</sup>. Nel concreto ciò ha significato innanzitutto garantire negli interventi una centralità delle fasi della presa di contatto, dell'accoglienza e dell'orientamento, vale a dire di tutte quelle attività iniziali che consentono di impostare in modo efficace un percorso formativo rivolto a giovani che hanno vissuto esperienze negative di rapporto con i percorsi di istruzione.

Per quanto riguarda la *presa di contatto*, molti progetti – oltre ai contatti attraverso gli Istituti scolastici o i Servizi sociali - hanno adottato *strategie di natura informale* prossime alle modalità comunicative del mondo giovanile, in grado di raggiungere i giovani nei loro luoghi di aggregazione (ludoteche itineranti/'Ludobus', unità di strada coordinate da *youth worker* e animatori o addirittura dai giovani stessi)<sup>15</sup>. Essendo la strada il luogo di socializzazione principale per tanti giovani a rischio di esclusione, essa costituisce anche uno spazio privilegiato che può permettere di 'ri-agganciare' i giovani dispersi, spesso delusi da precedenti esperienze frustranti e demotivanti nell'ambito dei percorsi di istruzione/formazione tradizionali. Tali strategie risultano necessarie proprio perché basate su un approccio a *bassa soglia*, in grado di favorire un approccio educativo non esplicito, che non pretende dai giovani cambiamenti immediati, limitandosi ad innescare processi di possibile cambiamento, cercando di sollecitare l'attivazione di risorse potenziali e di inventare nuove modalità comunicative.

Anche la *fase di accoglienza* ha trovato in molti progetti *Youthstart* uno spazio centrale, come momento in grado di favorire una dimensione *affettivo-relazionale* determinante per la buona riuscita degli interventi di inserimento e recupero, permettendo di: facilitare ai giovani utenti l'accesso all'istruzione scolastica/formativa al fine di familiarizzarli con il nuovo ambiente; fare emergere le loro motivazioni personali verso l'apprendimento, valorizzando i loro desideri di espansione di possibilità esistenziali; facilitare una loro riflessione su esperienze pregresse - spesso negative ed escludenti - di contatto con le istituzioni formative; ricostruire la voglia di apprendere, di riacquistare fiducia in un proprio progetto personale fidandosi di un rapporto non episodico con l'istruzione/formazione<sup>16</sup>. In

<sup>13</sup> *New Start - Round 1 Evaluation: Final Report*, DfEE Publications, Nottingham, 2000.

<sup>14</sup> ISFOL, Iniziativa comunitaria Occupazione - Animazione tematica - II fase (1997-99), *La formazione iniziale come seconda opportunità*. La personalizzazione dei percorsi di formazione e di inserimento socio-lavorativo, Settore capofila Youthstart, 1999.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 14.

<sup>16</sup> Rispetto alla necessità di rimotivazione all'apprendimento, la situazione dei giovani 'dispersi' o a rischio di dispersione presenta punti di analogia con quella dei giovani adulti o adulti. Cfr. G. Lenzi, *Costruire un sistema di educazione degli adulti. L'offerta di Educazione degli Adulti nella Provincia di Bologna*, in "Innovazione Educativa. Bimestrale dell'Istituto di Ricerca, Sperimentazione, Aggiornamento Educativi dell'Emilia Romagna", n. 3-4, 2002, pp. 12-15, p. 14.

vari progetti realizzati nell'ambito di *Youthstart* sono infatti emerse pratiche esemplari in grado di favorire la familiarizzazione del giovane con il nuovo ambiente formativo quali: una presentazione rassicurante e accogliente da parte del personale che gestisce le attività didattiche dell'agenzia formativa; la presentazione/esplorazione degli spazi fisici e delle risorse didattiche a disposizione dei giovani; l'esposizione degli obiettivi possibili tramite modalità di testimonianza diretta di giovani che hanno concluso positivamente un'esperienza formativa analoga; l'illustrazione delle modalità di lavoro, di comunicazione e di interazione presenti nell'agenzia; l'organizzazione di momenti collettivi di socializzazione basate su tecniche animative<sup>17</sup>.

Dai progetti *Youthstart* emerge poi una *nuova visione dell'orientamento*, un'attività che non può più limitarsi ad una dimensione meramente informativa ed episodica, ma che deve piuttosto basarsi sull'osservazione attenta, sulla disponibilità all'ascolto, sul rapporto di fiducia che si instaura tra l'operatore e il giovane per consentire l'emersione di desideri e vocazione da parte dei soggetti coinvolti. Di qui la necessità di adottare una tipologia di *intervento orientativo multidimensionale*, fondato su incontri con testimoni privilegiati, tecniche di *counseling* individuale e di gruppo, bilancio delle competenze, forme di affidamento tutoriale.

Ma il carattere innovativo delle esperienze maturate dai progetti *Youthstart* non si è limitato alle fasi iniziali del percorso formativo, estendendosi infatti anche alla *strutturazione dell'offerta formativa stessa*. Innanzitutto, da molti progetti emerge l'intento di costruire assieme ai giovani un progetto di formazione personalizzato, con sbocchi ed esiti differenziati (dal rientro nel circuito scolastico o in ulteriori percorsi formativi all'inserimento guidato nel mondo del lavoro). Anche in questo settore emergono dai progetti indicazioni utili per la progettazione ed attuazione di un'offerta formativa capace di venire incontro alle esigenze di giovani con un bagaglio di esperienze negative nei confronti del sistema tradizionale di istruzione/formazione. Fondamentale risulta l'abbandono dell'approccio d'aula frontale e una sua sostituzione tramite metodologie di sperimentazione e 'manipolazione' diretta, da parte dei giovani, dei contenuti generali e/o tecnico-professionali oggetto del percorso intrapreso. Ciò può avvenire tramite momenti di alternanza formativa (attivazione di laboratori interni, realizzazione di stage e di tirocini orientativi e formativi, costruzione di 'imprese per la transizione'), ma anche attraverso l'impiego di strumenti mutuati dall'animazione socio-culturale.

Centrale e imprescindibile risulta comunque la figura del *tutor*, nel suo ruolo di monitoraggio e di supporto ai processi di apprendimento e di (ri-)motivazione del giovane. Le sue funzioni risultano fondamentali per la strutturazione di un'offerta formativa che voglia superare il binomio tradizionale di insegnamento e valutazione avvicinandosi invece a una gestione più innovativa dei processi di apprendimento: "la funzione di verifica in itinere, di adattamento dei progetti di apprendimento agli effettivi risultati conseguiti, di esplorazione delle possibili alternative emergenti dalla pratica quotidiana rispetto a quanto progettato all'inizio, di aiuto nel precisare le direzioni di azione e nel trovare le risorse adatte al conseguimento degli scopi."<sup>18</sup> È attraverso tale figura – opportunamente integrata in team pluridisciplinari – che può essere garantito un percorso non episodico e continuativo di rinforzo motivazionale, apprendimento, inserimento sociale e accompagnamento al lavoro.

Va poi ricordata la rilevanza dell'elemento partecipativo in alcuni progetti *Youthstart*, che hanno anticipato le indicazioni del Libro Bianco sulla Gioventù della Commissione Europea (2001): per aumentare la motivazione dei giovani coinvolti, certamente è fondamentale un loro coinvolgimento attivo e responsabile, che eviti il più possibile atteggiamenti 'passivizzanti' dell'utenza. Infine, anche il fattore 'rete' - vale a dire il coinvolgimento intenso di agenzie formative, attori del settore non-formale e associativo, famiglie, mondo delle imprese – emerge come un prerequisito per garantire un'efficacia a questo tipo di interventi<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> Si veda a tale proposito l'esperienza degli interventi promossi dalla Regione Emilia-Romagna nell'ambito del progetto Janus I e II fase: G. Sarchielli, S. Zappalà, *Costruire la seconda opportunità. Un modello per la formazione professionale iniziale*, Franco Angeli, Milano, 1998. Sulla stessa esperienza si veda S. Belletti, D. Callini, *Innovare la formazione iniziale - Il progetto Janus II della Regione Emilia Romagna*, in "Professionalità", n. 50, anno XIX°, Marzo-Aprile 1999.

<sup>18</sup> G. Sarchielli, S. Zappalà, *Costruire la seconda opportunità*, cit. p. 97.

<sup>19</sup> ISFOL, *Iniziativa comunitaria Occupazione - Animazione tematica - II fase (1997-99)*, cit., p. 32.

Va detto, concludendo, che le esperienze maturate grazie a *Youthstart* meriterebbero di essere recuperate, sistematizzate e meglio valorizzate per una lotta efficace contro la dispersione. Purtroppo, e questa è una caratteristica di molti progetti europei, nonostante alcuni progetti siano stati riconosciuti dalle varie autorità nazionali come esempi di buone prassi, i loro suggerimenti stentano ancora oggi ad essere accolti dalle offerte formative standard a livello nazionale e locale, ostacolando così il consolidamento a livello di sistema delle sperimentazioni effettuate.

### Bibliografia

- Belletti S., Callini D., *Innovare la formazione iniziale - Il progetto Janus II della Regione Emilia Romagna*, in "Professionalità", n. 50, anno XIX°, Marzo-Aprile 1999.
- BBJ-Berlin, *Scuole della seconda opportunità. Relazione riassuntiva sulla valutazione delle scuole pilota europee*, Ottobre 2000.
- Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP), *Ecoles de la deuxième chance. Rapport intermédiaire - Lot 4 Profil des élèves*, July 2000.
- CESO-Collège Coopératif Provence Alpes Méditerranée, *Second Chance Schools - Final Report*, July 2000.
- CESO, *Second Chance Schools - Evaluation - Lot 3 Teaching Methodologies. Final report*, August 2000.
- Commissione delle Comunità Europee, *Relazione della Commissione: Attuazione del Libro Bianco "Insegnare e Apprendere: Verso la Società Conoscitiva"*, Bruxelles, 10.1.2000, COM(1999) 750 Definitivo.
- Commissione Europea, *Comunicazione della Commissione: Gli indicatori strutturali*, Bruxelles, 2000, COM(2000) 594 definitivo.
- Commissione Europea, *Crescita, competitività, occupazione - Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo - Libro Bianco*, 1993, COM(93) 700 final.
- Council of the European Union, *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe*, Bruxelles, February 2002, 6365/02.
- European Commission - Directorate-General for Education and Culture, *Report: Second Chance Schools. The Results of a European Pilot Project*, Bruxelles, March 2001.
- Isof, *Iniziativa comunitaria Occupazione - Animazione tematica - II fase (1997-99), La formazione iniziale come seconda opportunità*. La personalizzazione dei percorsi di formazione e di inserimento socio-lavorativo, Settore capofila Youthstart, 1999.
- Lenzi G., *Costruire un sistema di educazione degli adulti. L'offerta di Educazione degli Adulti nella Provincia di Bologna*, in "Innovazione Educativa. Bimestrale dell'Istituto di Ricerca, Sperimentazione, Aggiornamento Educativi dell'Emilia Romagna", n. 3-4, 2002.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Obbligo scolastico e obbligo formativo. Sistema italiano e confronto europeo*, Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, 92/93, Le Monnier, Roma, 2000.
- Morgagni E. (a cura di), *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*, Roma, Carocci, 1998.
- New Start - Round 1 Evaluation: Final Report*, DfEE Publications, Nottingham, 2000.
- Sarchielli G., Zappalà S., *Costruire la seconda opportunità. Un modello per la formazione professionale iniziale*, Franco Angeli, Milano, 1998.
- Tavella P., *Gli ultimi della classe. Un anno con i ragazzi e i maestri in una scuola di strada a Napoli*, Mondadori, Milano, 2000.
- Willms J.D., *Student Engagement at School. A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000*, OECD Publications Service, Paris, 2003.

### I crediti

Giulia Antonelli

“Credito” significa che tutto ciò che in sede di valutazione (*assessment*) può essere ascritto a patrimonio acquisito, va “scontato” da successivi percorsi di formazione, che possono quindi prevedere solo, quando fosse necessario, una eventuale “integrazione” delle competenze stesse tramite percorso formativo ad hoc, in qualsiasi sub-sistema si scelga di andare. Per certificare un credito occorre quindi riconoscere una competenza (attestare). Ma ogni attestazione acquisisce “valore” di credito se costituisce una credenziale esigibile ed è tale se questo valore è legato ad una verifica della corrispondenza della performance ad uno standard riconosciuto dal mercato.

Il concetto di credito è pertanto fortemente connesso a quelli di standard, competenza, certificazione ed integrazione, attorno ai quali si è coagulato il recente dibattito a livello europeo e nazionale, sostanziatosi in una normativa che pone le premesse per l’esercizio del diritto dei cittadini a vedersi riconosciuto il proprio *sapere*, comunque e dovunque acquisito.

Accanto alla definizione di credito tuttavia sono stati accostati aggettivi diversi, tesi a specificarne la valenza e l’ambito di spendibilità, che condizionano la messa a punto dei dispositivi per l’effettivo riconoscimento:

- Crediti formativi
- Crediti didattici
- Crediti professionali
- Crediti in entrata
- Crediti in uscita.

Così come l’accezione del credito attiene al concetto di *servizio per la persona* (validazione a prescindere dal successivo inserimento in percorsi di integrazione della propria competenza) o a quello di *valutazione ai fini di riduzione* della durata di successivi percorsi (determinazione della individualizzazione o dello sconto in percorsi successivi, coerenti alle competenze riconosciute come acquisite).

E se il primo concetto è ancora limitato ad una affermazione di principio, il secondo è oggetto di importanti sperimentazioni nazionali e regionali, sulle quali si sta tentando di fare sistema.

Da questa prima disanima si evince come la complessità insita nel tentativo di creare le premesse per la comunicazione tra sistemi formativi diversi, nella necessità di supportare la trasversalità di concetti che si ripetono spesso uguali nel significato, ma diversi quanto a *significante*, ha suggerito in questi anni il bisogno di trovare un linguaggio che fosse condiviso, per rendere coerenti i dispositivi operativi rivolti alle persone, vero *soggetto* dei sistemi formativi.

Per un progetto complesso, tanto in termini di innovatività (affrontare il processo formativo secondo l’ottica competenze-crediti) che di varietà (definire un approccio coerente con la pluralità di attori e di contesti interessati), la produzione del linguaggio si pone come requisito/obiettivo fondante. Si tratta infatti di istituire un insieme di categorie di analisi, diagnosi e progetto, nonché una loro articolazione di senso convenzionalmente riconosciute valide da tutti i soggetti interessati al progetto, tanto interni (gli attori) che esterni (le imprese, gli attori della riforma della formazione, la scuola).

La produzione del linguaggio è un processo continuo e trasversale all’intero svolgersi del progetto, orientabile ma non interamente esauribile da nessun singolo attore implicato. Ciò richiede dunque che vi siano almeno a) un’ipotesi di partenza, che costituisca il primo riferimento comune per l’esercizio della dialettica; b) una “memoria”, intesa come l’oggetto in cui si depositano, a mano a mano che il progetto/processo procede, gli “*acquis*” di significato su cui si è convenuto.

In questi anni sono stati numerosissimi sia gli approcci che i prodotti risultanti dalla ricerca, fino ad arrivare al Glossario nato in ambiente EdA, ma non esaurito in tale filiera, che ha sistematizzato e storicizzato molti dei contributi precedenti, fornendo una risposta chiara e fruibile in modo trasversale alle diverse filiere, che deve consentire un processo di adeguamento coerente dei diversi prodotti al significato attribuito e validato ai termini indicati.

Il glossario dell’INVALSI risponde a tale duplice funzione: l’esplicitazione di alcune categorie

che sono state oggetto di confronto tra molti interlocutori istituzionali ed esperti di settore ed il “contenitore” che ne possa raccogliere in corso d’opera il necessario affinamento.

In questo senso il glossario:

- è visto come un effettivo ed esplicito prodotto del progetto di creare “cultura di sistema”, costituendo il protocollo di linguaggio che ne consentirà una lettura meno ambigua da parte dei soggetti esterni, favorendo così la diffusione dei risultati raggiunti e l’integrazione/il confronto con le altre azioni di sistema attinenti al tema dei crediti;

- può costituire uno strumento di valutazione *in progress* per tutti, registrando il grado di tenuta e di articolazione dell’ipotesi comune di lavoro;

- può costituire la base per progettare azioni di formazione degli operatori dei sistemi interessati.

In sintesi: il “valore d’uso” di qualsiasi linguaggio si misura sulla possibilità di dare luogo a scelte coerenti ed operative; in questo caso specifico riferibili essenzialmente ai processi, nell’alea di libertà che deve essere lasciata a ciascun sistema ed ai diversi territori, di scegliere i singoli prodotti risultato del processo.

Pertanto parole come credito, certificazione, competenze, verifica, ecc. devono dare luogo – una volta definite in modo condiviso – non ad un’ottusa e acritica duplicazione di prodotti, bensì a modalità e processi che ne uniformino, a livello nazionale, le conseguenze identiche per tutti i cittadini.

Per essere espliciti fino in fondo, se per esempio per credito si intende il valore attribuito alle certificazioni (secondo criteri e modalità individuate), nessuna istituzione che ne ha condiviso tale *significante*, potrà negare il diritto individuale per il portatore di ogni certificazione con valore legale, ad ottenerne la spendibilità in qualunque subsistema formativo o educativo, sull’intero territorio nazionale, consentendogli l’accesso ad una formazione flessibile (nel tempo) ed individualizzata (nei contenuti), basata sulla progressiva capitalizzazione del sapere in termini di competenze. Accezione peraltro che non estende il valore legale al campo del diritto del lavoro, determinando ad esempio effetti automatici in termini di inquadramento e retribuzione.

Infine, un’ultima questione riguarda il possesso del credito nel tempo.

La questione si pone per la deperibilità dei saperi nel tempo: una deperibilità che è anche funzione dell’obsolescenza dei contenuti, soprattutto in quei settori che sono soggetti a più rapida evoluzione. È necessario dunque precisare criteri per definire il periodo di tempo in cui il credito acquisito mantiene la sua validità.

Gli approcci in genere adottati tendono ad uniformare il trattamento, stabilendo per tutti i crediti una scadenza, oltre la quale il credito può venire rinnovato con il superamento di un esame, colloquio, prova, ecc. In altri casi vengono differenziati i tempi in relazione a materie/competenze.

Il riconoscimento di crediti fra i sistemi non si produce nel momento dello scambio, ma è un atto finale che sanziona il rispetto di condizioni condivise e concordate che riguardano le fasi che stanno a monte rispetto al momento nel quale l’individuo può concretamente spendere il credito capitalizzato.

### Opportunità e riferimenti

Per approfondire, consultare i siti:

<http://scuolaer.it>

[www.form-azione.it](http://www.form-azione.it)

### Crediti e lavoro

- Il vero fattore chiave di competitività, tanto per gli individui che per le imprese, è il sapere inteso come conoscenze e come la loro messa in azione: le competenze.

- Il processo chiave che consente uno sviluppo economico e sociale durevole è l’apprendimento, attraverso il quale gli individui e le organizzazioni riproducono e soprattutto innovano le proprie conoscenze/competenze, contribuendo alla crescita del livello di sapere complessivo.

Due conseguenze convergenti:

- Fare dei dispositivi produttivi dei dispositivi cognitivi.

- Fare dell’educazione e della formazione una risorsa produttiva.

Tutto ciò pone un problema chiave: quale rapporto deve istituirsi oggi fra pedagogia e lavoro, cioè fra organizzazione dei mezzi per apprendere ed organizzazione dei mezzi per produrre.

Le transizioni in atto mettono in luce alcuni cambiamenti significativi che si sono precisati nel rapporto tra i sistemi tradizionalmente deputati alla formazione dei saperi e il mondo del lavoro:

Dal punto di vista dei **contenuti**, il passaggio dalle materie/discipline (obiettivo: la trasmissione delle conoscenze) ai moduli (obiettivo: la trasmissione di conoscenze “focalizzate” e di schemi comportamentali per agirle in situazione).

Dal punto di vista dei **metodi**, l’affermarsi di modalità formative maggiormente attive sia nello spazio dell’aula (simulazione, ...) che nelle relazioni con i contesti di lavoro (schemi di formazione in alternanza). Al contempo, la dimensione pedagogica acquista importanza nella progettazione organizzativa (*learning organisation*) e negli interventi di formazione continua.

Dal punto di vista della **valutazione** dell’apprendimento:

- la presa di coscienza della differenza di valore fra competenze acquisite nell’ambito di percorsi di *formal learning* e competenze richieste dal contesto lavorativo;
- la valutazione dell’apprendimento esito della partecipazione a processi lavorativi (*non formal learning*) o di esperienze personali (*informal learning*) a fini di rientro individualizzato in percorsi formativi formali e viceversa (**crediti**).

Tre sono gli attori chiave delle relazioni cognitive:

l’**individuo**, a cui è in primo luogo necessario garantire il diritto di accesso all’apprendimento lungo il corso della vita, attraverso un’effettiva flessibilizzazione ed individualizzazione dell’offerta;

il **work space**, assunto in senso ampio come luogo in cui gli esiti dell’apprendimento (conoscenze, competenze) acquisiscono valore di scambio. In una prospettiva relazionale, esso comprende il mercato del lavoro esterno (i sistemi produttivi territoriali, lo spazio nazionale ed europeo, ...) ed internalizzato (lo spazio organizzativo dentro cui la prestazione professionale è resa, al di là del tipo di contratto). E’ fondamentale osservare come l’accesso al *work space*, attraverso il possesso dei requisiti di occupabilità, sia declinabile come diritto di cittadinanza, relazione di lavoro e relazione cognitiva, nel momento in cui consente all’individuo di apprendere saperi di tipo tacito e contestuale, altrimenti non acquisibili;

il **sistema integrato**, insieme dei diversi dispositivi formali di istruzione e formazione, attivi nei confronti dell’individuo (garanzia di trasmissione del sapere, in particolare delle *functioning capabilities* legate ai diritti di cittadinanza e dei saperi professionali di soglia necessari in quanto condizione di occupabilità) e del sistema economico (assunzione di parte dei costi di riproduzione ed innovazione del sapere necessario a fini produttivi).

### Crediti ed integrazione

L’integrazione tra sistemi formativi è per questa Regione l’obiettivo strategico finalizzato a rendere effettivo e possibile per ogni persona, quel diritto all’apprendimento affermato nelle recenti norme nazionali e regionali che regolano i sistemi formativi, sottolineato dalle disposizioni comunitarie ed avvalorato dalle esigenze del mercato.

L’integrazione è resa evidente ai soggetti che si rivolgono ai diversi sistemi istituzionali con responsabilità formative, attraverso il dispositivo del *credito*, rappresentando questo il riconoscimento del ‘valore’ attribuito alle competenze dell’individuo e la possibilità di spenderle nell’ambito dei percorsi formativi e professionali della propria vita.

Il percorso professionale deve sostanzialmente potersi esprimere attraverso una progressiva capitalizzazione delle acquisizioni in termini di competenze, ottenute in ambito formale, non formale ed informale, certificabili e riconosciute da tutti i sistemi, in quanto reciprocamente leggibili.

Questa accezione di credito rappresenta la sintesi della nuova prospettiva in cui si collocano tutti i più recenti processi di riforma del lavoro, dei sistemi educativi e formativi, fondati sulla centralità della persona e sulla tenuta della sua occupabilità nel tempo.

Il tema dei crediti rappresenta, per il sistema integrato, una proposta strategica.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Cfr. Il sistema dei crediti tra Università e IFTS a cura di SFERA

Il credito formativo consiste infatti nel riconoscimento di un 'valore' attribuito alle 'competenze dell'individuo' e la possibilità di spenderle nell'ambito di percorsi formativi. Numerosi testi normativi e di indirizzo comunitari, nazionali e regionali confermano concordemente che le competenze certificabili e valutabili come crediti formativi sono competenze *'comunque acquisite dagli individui'*<sup>2</sup>, sia attraverso percorsi formativi strutturati, sia attraverso esperienze lavorative, sia con autoformazione.

La stessa normativa della riforma universitaria recepisce questa definizione di credito (cfr. DM 509/99, art.5, comma 7: *"Le università possono riconoscere come crediti formativi universitari, secondo criteri predeterminati, le conoscenze e abilità professionali certificate ai sensi della normativa vigente in materia..."*)

Questa nozione di credito rappresenta la sintesi della nuova prospettiva entro cui si collocano tutti i processi di riforma del lavoro e dei sistemi educativi e formativi che sono stati avviati nell'ultimo decennio, che promuovono una nuova centralità dell'individuo, del lavoro e delle istituzioni formative.

*Per l'individuo* la riconoscibilità di crediti è il veicolo che promuove l'accesso a competenze diversificate acquisibili in contesti di formazione ricorrente o continua lungo tutto l'arco della vita, la fruizione di percorsi personalizzati per lo sviluppo dei saperi e della professione, la disponibilità di passaggi tra sistemi nel cui ambito quanto già acquisito viene messo in valore. Il credito, consentendo di riprogettare costantemente le prospettive personali con la certezza che quanto conseguito non viene perso, allenta la tensione che producono le scelte definitive, quali quelle che gli individui, anche e soprattutto in giovane età, sono chiamati a compiere nei sistemi formativi rigidi. Da prospettive più flessibili un particolare beneficio ricevono i soggetti deboli, i soggetti a professionalità bloccata la cui riconversione non trova ora processi formativi in grado di assumere le risorse proprie del singolo individuo come costituenti utili della nuova professionalità da conseguire, i drop out; ma anche tutti i soggetti interessati al proprio sviluppo professionale, alla mobilità territoriale, tutti i soggetti che debbono godere del diritto alla scelta.

*Per le imprese e il sistema lavorativo*, l'affermazione di un sistema articolato nel quale possono essere certificati e valere come crediti i saperi del soggetto maturati anche tramite le esperienze di lavoro, significa acquisire un inedito protagonismo grazie al quale il lavoro da consumatore diventa anche produttore di competenze; significa poter utilizzare il linguaggio delle competenze, come forma di dialogo con gli individui e con il sistema educativo, per chiedere professionalità e per partecipare al loro sviluppo; comporta la premessa di una diversa interpretazione della formazione continua, non più espressa da modelli formativi rigidi, uguali per tutti, nei quali i saperi individuali non vengono riconosciuti.

*Per le istituzioni formative* diventa necessario creare sinergie con diversi soggetti formativi, per condividere standard, flessibilizzare i percorsi per recepire i crediti esterni, adottare un sistema di progettazione e di valutazione integrato, basato sulle competenze. Nello stesso tempo la prospettiva dello scambio di crediti favorisce una migliore differenziazione funzionale e una migliore definizione delle identità dei subsistemi (scuola, università, formazione professionale).

Le Istituzioni a diverso titolo sono chiamate a garantire l'esercizio del diritto al riconoscimento dei crediti, assicurando una corretta e capillare informazione, qualificando, flessibilizzando e personalizzando i percorsi formativi per recepire i crediti, facilitando l'accesso alla certificazione e al riconoscimento del patrimonio conoscitivo dei soggetti, semplificando le procedure, definendo accordi interistituzionali per lo scambio di crediti e promuovendo la definizione e la messa a regime di standard di competenza e formativi.

I principali problemi che debbono essere affrontati richiedono:

1. di individuare i possibili 'oggetti' che possono essere valutati in un contesto di passaggio fra sistemi nei quali vigono valori e si utilizzano metriche differenti;

<sup>2</sup> "D.M. 31 maggio 2001 Certificazione nel sistema della formazione professionale".

2. di trovare criteri per pesare nel nuovo sistema gli 'oggetti' dotati di valore nel sistema di provenienza;
3. di integrare il nuovo oggetto nel sistema ricevente;
4. di definire attraverso quali garanzie il sistema ricevente viene assicurato della qualità e attendibilità dell'oggetto che viene importato nel proprio sistema.

Il problema di gran lunga più impegnativo è il primo poiché richiede di individuare modelli di traduzione/conversione fra 'unità di valore' diversamente calcolate. D'altra parte la stessa metafora economica che connota la tematica dei crediti (spendibilità, capitalizzazione, scambio, unità/sistemi di valore, credito e debito, ecc.) rappresenta non solo un'opzione linguistica, ma può venire praticata per attingere paradigmi operativi.

### Crediti ed Università

Il sistema accademico riformato prevede un'architettura dei percorsi articolata in 'Attività didattiche' riferite a 6 tipologie (D.M. 509/99, art.10):

- attività formative in uno o più ambiti disciplinari relativi alla formazione di base
- attività formative in uno o più ambiti disciplinari caratterizzanti la classe
- attività formative in uno o più ambiti disciplinari affini o integrativi di quelli caratterizzanti, con particolare riguardo alle culture di contesto e alla formazione interdisciplinare
- attività formative autonomamente scelte dallo studente
- attività formative relative alla preparazione della prova finale per il conseguimento del titolo di studio e alla verifica della conoscenza della lingua straniera
- attività formative non previste dalle lettere precedenti volte ad acquisire ulteriori conoscenze linguistiche, nonché abilità informatiche e telematiche, relazionali, o comunque utili per l'inserimento nel mondo del lavoro, nonché attività formative volte ad agevolare le scelte professionali, mediante la conoscenza diretta del settore lavorativo cui il titolo di studio può dare accesso, tra cui, in particolare, i tirocini formativi e di orientamento di cui al D.M. 25 marzo 1998, n. 142.

Con l'applicazione della riforma universitaria, mutano i paradigmi di riferimento per identificare gli "oggetti" ai quali il soggetto ricevente (in questo caso l'Università) può anettere valore, in vista dell'*importazione* nel proprio sistema di "entità" sviluppate in altri sistemi.

In ragione dell'autonomia degli Atenei nella definizione dei curricula delle Lauree, pur mantenendosi un ancoraggio forte ai criteri comuni che determinano l'appartenenza ad una Classe di lauree e al conseguente rispetto di standard (insegnamenti di base, caratterizzanti, affini o integrativi; crediti riservati; ecc.), sono presenti consistenti elementi di flessibilità nella progettazione e definizione dei percorsi, di variabilità nei processi didattici e di differenziazione dei curricula praticati in Atenei diversi o anche in annualità diverse nello stesso Ateneo, che rendono non praticabili modelli di conversione automatici.

Il credito stesso è visto come lo strumento '*atto ad assicurare la più ampia e diffusa mobilità degli studenti e la flessibilità e integrazione dei curricula*' (D.M. del 4 settembre 2000 'Determinazione delle classi delle lauree universitarie'). Nel nuovo sistema non è il corso di laurea che definisce le competenze spendibili ma la Classe alla quale la laurea appartiene, nel cui ambito tutti i corsi di laurea hanno lo stesso valore legale.

La flessibilità è dunque un valore perseguito nel nuovo assetto dell'offerta accademica, come differenziazione dei curricula in rapporto a diverse finalizzazioni professionali, come possibilità di assicurare il pieno riconoscimento ai nuovi saperi prodotti dall'evoluzione della conoscenza, come perseguimento dell'occupabilità dei soggetti in una pluralità di contesti, come applicazione attiva del principio che non esiste un unico modo per conseguire i risultati di conoscenza e per esprimere le competenze assunte come obiettivo formativo.

Se la flessibilità e l'integrazione dei curricula sono un valore e una realtà, viene ridotto significativamente l'ambito di utilizzo dell'approccio meccanico, al quale si è prevalentemente fatto ricorso nelle prime applicazioni dello scambio di crediti, basato sulla semplice e mera corrispondenza di segmenti formativi uguali o simili nel percorso nel quale si è originato il credito e in quello nel quale il credito viene recepito.

Il paradigma di conversione oggi praticabile deve adottare parametri di confronto che siano praticabili in una situazione nella quale il curriculum ricevente non è rigidamente composto.

Le nozioni alternative a quella di ‘sostituzione’, che colgono la novità dell’approccio e dell’impostazione dei percorsi possono essere basati:

- sulla *congruità, coerenza, rispondenza* all’insieme delle conoscenze che caratterizza la laurea, agli obiettivi formativi del percorso e agli obiettivi delle tipologie didattiche nelle quali si articola il curriculum accademico;
- sull’*utilità* dell’esperienza che il soggetto richiede che gli venga accreditata in rapporto alle esigenze formative strumentali all’ingresso nel mondo del lavoro e alla necessità di acquisire le relative competenze, alle esigenze di orientarsi nelle scelte professionali e in genere alle esigenze di incrementare la sua ‘occupabilità’ (cfr. D.M. 509/99, art. 10 “attività formative ... comunque *utili* per l’inserimento nel mondo del lavoro....”)

Necessariamente dunque si riduce, non si elide, l’ambito di utilizzo di parametri automatici e di criteri meccanici e si deve ricorrere a valutazioni che comportano una precisa consapevolezza, da parte dell’istanza chiamata a valutare il credito, del profilo culturale e professionale di sbocco, come riferimento per identificare ciò che è coerente con quei risultati attesi e ciò che è utile allo studente per conseguirli e per entrare nel mondo del lavoro, e nello stesso tempo dei vincoli esistenti (i vincoli che ancorano il percorso alla classe, le prescrizioni del regolamento del corso di laurea, ecc.).

Una volta definito l’oggetto del credito che si intende importare, occorre definire quale valore attribuirgli, quale ‘peso’ assegnargli nel nuovo sistema, giacché i sistemi di valore sono generalmente disomogenei e riconducibili a due categorie essenziali:

- sistema *qualitativo*, dove “per credito formativo si intende il valore attribuibile a *competenze* comunque acquisite dall’individuo, che può essere riconosciuto ai fini dell’inserimento in percorsi di istruzione o di formazione professionale determinandone la personalizzazione o la riduzione della durata” (DM n. 174 del 31 maggio 2001, art. 6);
- *quantitativo* come il sistema universitario. Il sistema ECTS (Sistema europeo di trasferimento dei crediti) comune in ambito europeo (di cui alla decisione del Consiglio delle comunità europee 87/377 del 15 giugno 1987) ha come unità di misura il CFU (credito formativo universitario) basato su tre variabili:
  - il carico di lavoro necessario allo studente per raggiungere gli obiettivi previsti
  - il peso relativo dell’attività formativa nell’economia generale del corso di studi
  - le metodologie didattiche utilizzate (che influenzano il tempo di impegno dello studente).

Le norme ribadiscono ripetutamente e concordemente che spetta al sistema ricevente determinare il valore che esso assegna alle attività e alle competenze conseguite in altri ambiti del sistema (nel caso del sistema accademico: in altri corsi universitari, in altri atenei), o da sistemi esterni (attività e competenze generate nella F.P., nella scuola, nel sistema EdA, nel lavoro, ecc.). Per tutti i luoghi dove si riscontra questa affermazione, si cita “*al riconoscimento del credito formativo provvede l’istituzione a cui accede l’interessato, tenendo conto delle caratteristiche del nuovo percorso*” (Decreto attuativo dell’art. 19 della legge n. 144 del 17 maggio 1999, art.6); “*al riconoscimento del credito formativo e alla relativa attribuzione di valore, provvede la struttura educativa o formativa che accoglie l’individuo, anche in collaborazione con la struttura di provenienza*” (D.M. 31 maggio 2001, n. 174 - art. 6)

Il valore del credito non sarà dunque il peso all’origine valutato secondo la metrica e il valore relativo di quell’oggetto nel sistema di provenienza, ma quello che assume secondo la metrica e gli equilibri ponderali nel curriculum nel quale viene accolto.

Qualunque sia cioè il valore nel sistema di partenza, quand’anche questo fosse quantificato o quantificabile (si pensi ad esempio alla difficoltà di quantificare un credito secondo i criteri accademici per valutare competenze maturate in esperienze non formali), qualunque sia il suo valore in origine, l’“oggetto” esportato assume il valore ad esso assegnabile nel contesto di recepimento (cfr. DM 509/99, art. 5: “*Il riconoscimento totale o parziale dei crediti acquisiti da uno studente.... compete alla struttura didattica che accoglie lo studente*”).

La trasparenza è quindi una *condizione necessaria ma non sufficiente* per garantire l’importazione del credito, che necessita di garanzie di qualità del percorso e di attendibilità della valutazione. Questo può essere perseguito attraverso *accordi tra sistemi*, eventualmente a partire da sottosistemi locali (un Ateneo e gli Enti di formazione di riferimento) che definiscano criteri di qualità del processo didattico e delle valutazioni volti ad assicurare la certezza del credito e che individuino precisi impegni.

### Crediti ed istruzione

Nella normativa scolastica, in riferimento ai nuovi esami di Stato (Legge n. 425/1997, d.P.R. 323/1998) il termine è usato nel significato di valutazione positiva di attività parascolastiche o extrascolastiche (certificazioni di studio di lingue straniere, di attività culturali o lavorative) che concorre a determinare il credito scolastico di un allievo.

Per l'attuazione degli accordi territoriali di cui al punto 7 dell'Accordo quadro 19 giugno 2003 per la realizzazione dall'anno scolastico 2003/2004 di un'offerta formativa sperimentale di istruzione e formazione professionale e i successivi Protocolli di intesa siglati tra le singole Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, il MIUR e il PLPS e tra singole Regioni e Direzioni Scolastiche regionali, si è definito il credito ai fini della facilitazione dei passaggi degli studenti tra i sistemi.

Si riconosce cioè il diritto di ogni studente alla spendibilità dei crediti formativi acquisiti nei sistemi di istruzione e formazione professionale, a livello nazionale, per l'accesso ad altro percorso, secondo quanto previsto dall'art. 6 del d.P.R. n. 257/2000.

Nella Regione Emilia Romagna tale principio trova piena attuazione - a partire dalla Legge regionale n. 12 del giugno 2003 - nelle delibere di attuazione dell'Accordo del 19/2/2004 con la Direzione scolastica regionale, stabilendo che il riconoscimento reciproco dei crediti segue modalità e criteri condivisi tra i sistemi, espliciti e trasparenti, relativi alla dichiarazione del livello delle competenze acquisite dall'allievo (conoscenze e abilità), nonché dell'apprendimento realizzato, cui attribuire un valore per l'inserimento in percorsi di istruzione e formazione, determinandone la **individualizzazione** o la riduzione della durata. Costituisce la base operativa per i passaggi tra i sistemi formativi, garantendo il perseguimento dello stesso obiettivo, ovvero il raggiungimento della qualifica professionale, attraverso il confronto tra obiettivi raggiunti e dichiarati e quelli attesi come standard minimo.

Il sistema educativo mantiene in tal modo la sua unitarietà, in sintonia con la realizzazione di un quadro unico europeo per la trasparenza dei titoli e delle certificazioni (Europass), presentata al Parlamento europeo e al Consiglio della Commissione delle Comunità Europee il 17 dicembre 2003.

**Il Biennio integrato nel diritto-dovere alla istruzione/formazione** è un'offerta formativa integrata di base per i ragazzi e ragazze di 13 anni, che consente l'apprendimento di saperi che ne rafforzano la loro identità di cittadini consapevoli, rende sempre reversibile la loro scelta iniziale attraverso il riconoscimento reciproco tra sistemi, delle competenze e dei crediti formativi acquisiti; evita la creazione di un doppio canale tra istruzione e formazione.

### Crediti e formazione professionale

Poiché ogni persona ha diritto ad ottenere il riconoscimento formale e la certificazione delle competenze acquisite ed il riconoscimento può essere utilizzato, anche in ottemperanza alle disposizioni comunitarie, per conseguire un diploma, una qualifica professionale o altro titolo riconosciuto, ovvero un inquadramento professionale secondo quanto stabilito dalla contrattazione, la Regione ha promosso accordi con le componenti del sistema formativo e con le parti sociali per la definizione di procedure per il riconoscimento, la certificazione e l'individuazione degli ambiti di utilizzazione delle diverse competenze.

Il **Sistema Regionale delle Qualifiche** orienta e indirizza l'offerta di "Formazione Professionale" in Emilia Romagna e assicura "standard professionali minimi" comuni su tutto il territorio regionale, sostiene e strumentala la realizzazione da parte dei diversi soggetti del sistema, anche in integrazione tra loro, di un'offerta formativa che:

- valorizzi le competenze acquisite dalla persona;
- favorisca il suo passaggio tra un sottosistema e l'altro;
- ne promuova la possibilità di crescita cumulando crediti/competenze che vengono riconosciute dai diversi sottosistemi.

Nella Legge regionale 12/2003, all'art. 5 - Riconoscimento e certificazioni - si dà risposta alla forte domanda istituzionale ed alla spinta culturale a livello europeo ad investire su un'ampia tastiera di dispositivi, con l'obiettivo comune di rendere visibili le competenze acquisite dagli individui ed i contesti in cui le persone hanno avuto esperienze di vita e di lavoro.

Il possesso di tali competenze può dar luogo al loro riconoscimento in termini di validazione,

quindi di spendibilità in termini di crediti, soltanto nel momento in cui sia possibile la loro certificazione da parte di una delle istituzioni che possono garantirne l'integrazione con livelli più avanzati di formazione o istruzione, ovvero la possibile spendibilità nel mercato del lavoro, in quanto comunque coerenti, rispetto ad un processo lavorativo identificabile.

Con la costruzione del Sistema delle Qualifiche la Regione dà quindi attuazione ad un orientamento assunto e pone le basi per l'ulteriore sviluppo di sistemi di certificazione e riconoscimento.

Per poter ottenere questo effetto di riconoscibilità, soprattutto da parte del mercato del lavoro, è necessario che le diverse istituzioni assumano protocolli di comunicazione di riconoscimento reciproco, per quantificare il **valore di cambio** di ogni credito certificato e renderne reale la spendibilità.

La certificazione dei percorsi formativi in termini di competenze acquisite rappresenta lo strumento fondamentale per avviare il **mutuo riconoscimento** dei titoli professionali tra formazione, istruzione e lavoro e per garantire il diritto alla **mobilità nello spazio europeo**.

*Il SRQ costituisce uno strumento di intervento per la realizzazione di questo obiettivo:*

- definendo e descrivendo qualifiche che costituiscono un unico riferimento per il mondo del lavoro, per il sistema dell'istruzione e della formazione, rende possibile la costruzione di percorsi di apprendimento integrati tra sistemi e la definizione di modalità di passaggio tra un sistema e l'altro;
- esplicitando e certificando le competenze possedute dal singolo ne rafforza le capacità di orientamento, collocazione e negoziazione nel mondo del lavoro, capacità tutte di particolare rilevanza in epoca di riduzione del tempo di permanenza medio in un'impresa e di diversificazione delle forme di rapporto di lavoro;

- articolandosi per aree, figure, unità di competenze il sistema favorisce la progettazione individuale, eventualmente assistita da apposite strutture di servizio, di percorsi di sviluppo professionale.

Altro dispositivo fondamentale per la valorizzazione dei crediti è costituito dal **Libretto formativo**, anch'esso definito nella L.R. 12 all'art.6.

Libretto e non dossier, in quanto corrisponde a documento di registrazione delle acquisizioni delle persone e non alla progressione individuale degli apprendimenti.

Il Libretto deve costituire infatti uno strumento per l'orientamento, attraverso la facilitazione dell'analisi delle capacità personali; uno strumento di valutazione, attraverso il riconoscimento delle competenze; uno strumento di riflessione autodiagnostica ed uno strumento sociale per lo sviluppo del soggetto.

Costituendo un documento di registrazione rappresenta infatti la situazione individuale, temporalmente definita, di leggibilità per l'individuo e per i sistemi formativi, elemento di messa in trasparenza degli elementi costitutivi delle competenze possedute.

### Crediti ed Europa

Le nuove sfide nell'ambito del diritto all'apprendimento, che si sono recentemente sostanziate in una rinnovata normativa nazionale e regionale, affondano le loro radici nelle indicazioni che l'Europa da tempo ha evidenziato come forza strategica per lo sviluppo economico e sociale dei suoi territori.

Il Consiglio di Lisbona del marzo 2000 ha richiesto ai Paesi membri un livello di istruzione e formazione elevato e permanente, al fine di raggiungere la piena occupazione nel 2010, sottolineando fra l'altro come tale obiettivo sia perseguibile predisponendo il passaggio verso un'economia ed una società basate sulla conoscenza, migliorando le politiche in materia di società dell'informazione e di ricerca e sviluppo.

Investire in capitale umano diventa pertanto l'esigenza centrale per raggiungere tale obiettivo.

La vita lavorativa è divenuta più complessa, l'organizzazione del lavoro più irregolare ed è dunque necessario considerare un certo numero di transizioni, inclusi la transizione tra scuola e lavoro, tra lavori, tra differenti status di lavoratore, tra vita lavorativa e pensione e tra lavoro e formazione, interruzioni di carriera e periodi di cura.

Il cuore della strategia di Lisbona è l'idea di una positiva interazione tra politiche economiche, sociali e del lavoro, dove l'idea dei sistemi di protezione sociale si traduce in quella più vasta di giustizia sociale.

Il Processo di Bruges-Copenaghen del novembre 2002 in tema di dispositivi di certificazione e di

strutture di coordinamento tecnico per la loro sussidiarietà è un altro snodo importante per l'evolversi di una cultura e pratica comune in tema di formazione integrata, perché le persone possano esercitare il loro diritto all'apprendimento da cui consegue la tenuta nel tempo della loro occupabilità.

Di seguito si descrivono i nuovi dispositivi messi a punto dal processo di Bruges-Copenaghen, che andranno correlati con ciò che prevede sia la Legge n°53 (legge Moratti per l'istruzione), sia la Legge n°30 (legge Biagi per il lavoro)

Il **Single Framework** è uno strumento di messa in trasparenza dell'insieme delle competenze e delle esperienze acquisite dall'individuo nell'arco della vita. È dunque un dispositivo per la persona e necessita di una serie di servizi di accompagnamento, per diventare strumento di valorizzazione e capitalizzazione della professionalità e degli apprendimenti, utilizzabile sia per integrare la propria formazione, sia per rendere spendibile sul lavoro quanto fino a quel momento si è acquisito.

Rappresenta uno strumento strategico e dinamico, in quanto presuppone:

- valore d'uso riconosciuto
- qualità garantita del processo di costruzione
- attendibilità delle informazioni contenute
- notorietà nei sistemi che lo utilizzano
- consenso sociale.

Il **Curriculum Vitae Europeo** è lo strumento che le persone possono utilizzare per la mobilità europea delle proprie certificazioni.

È composto da:

- Curriculum vitae standardizzato
- Supplemento al certificato
- Europass formazione ( per attestare e valorizzare la formazione in alternanza)
- Supplemento al diploma (per la registrazione dei titoli accademici e i patentini internazionali)
- Ogni ulteriore certificazione e titolo ritenuto importante per dare conto delle proprie competenze

I **National Reference Points** sono investiti del compito di pubblicizzare tali iniziative. In Italia il NRP è istituito presso l'ISFOL, struttura incaricata dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e dall'Unione Europea per fornire informazioni di carattere generale sul CVE.

### Indicazioni normative

La normativa europea cui fare riferimento è relativa alle Direttive che perfezionano il Terzo Sistema Generale, in particolare:

- la D.CEE 89/48, che riguarda le qualifiche con formazione di livello universitario di durata almeno triennale;
- la D.CEE 92/51, che riconosce ai cittadini degli Stati membri il diritto di dotarsi del titolo professionale dello Stato ospitante, che corrisponde ad una professione regolamentata o ad una formazione regolamentata;
- la D.CEE 99/42 che istituisce un meccanismo per il riconoscimento delle qualifiche in relazione alle attività coperte dalle Direttive sulla liberalizzazione e sulle misure transitorie.
- Il Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente del 30/10/2000.

Il recente decreto legislativo 229/2002 recepisce nell'ordinamento italiano la direttiva 99/44Ce, che completa il sistema generale di riconoscimento delle qualifiche per quanto riguarda le attività professionali dell'industria, del commercio e dell'artigianato. È inoltre da sottolineare come i sistemi di riconoscimento delle qualifiche sono destinati ad essere superati con la nuova proposta di direttiva approvata nel marzo 2002 dalla Commissione.

- Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, documento della Commissione del 30/10/2000.
- Consiglio di Lisbona del marzo 2000 per un livello di istruzione e formazione più elevato
- Dichiarazione di Copenaghen del 30/11/2002 e
- Risoluzione del Consiglio del 19/12/2002 sulla promozione di una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale. (seguito del Processo di Bruges-Copenaghen del novembre 2002).

### La normativa nazionale

Nel 2000 alcuni accordi, approvati dalla Conferenza Unificata Governo, Regioni, Province, Comuni e Comunità Montana, riguardano:

- Obbligo di frequenza alle attività formative in attuazione **dell'art.68 della L.144/1999**
- Valutazione e certificazione dei percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) **art. 69 L.144/99**
- Riorganizzazione e potenziamento dell'educazione permanente degli adulti (Documenti Conferenza unificata – seduta del 2 marzo 2000)
- **DM n°174/2001** “Disposizioni in materia di certificazione nel sistema della formazione professionale”
- **Legge costituzionale 18/10/2001 n°3**
- Legge n°53/2003, “**Delega al governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale**”, che **ridisegna il sistema dell'istruzione e della formazione.**
- Legge30/2003 “**Delega al Governo in materia di occupazione e mercato**”
- D.P.R. 12/7/2000, n°257 **contenente il regolamento attuativo dell'art. 68 della L.144/99**

Infine a completamento e aggiornamento del quadro vanno ricordati:

- l'accordo sull'accreditamento delle strutture formative, sancito nella **Conferenza Stato Regioni del 1 agosto 2002**, in cui si propone un percorso conforme a quanto previsto dal DM 174/2001, in riferimento alla definizione degli standard dei formatori
- il documento approvato dalla **Conferenza dei Presidenti delle Regioni e delle Province Autonome il 1 agosto 2002** “Standard nazionali di competenze e certificazione – architettura di sistema e ruolo istituzionale delle Regioni”
- il **Decreto Interministeriale 436/2000** e i relativi allegati approvati nella Conferenza Stato Regioni del **1 agosto 2002**, che regolamentano l'approvazione e la realizzazione dei percorsi IFTS.
- l'accordo sancito in **Conferenza Unificata nella riunione del 19/11/02**, che perfeziona il documento approvato in data 1/8/02, con la definizione degli standard minimi nazionali delle competenze di base e trasversali per i corsi IFTS.
- l'accordo sancito in **Conferenza Unificata nella riunione del 15/01/04**, che approva gli standard minimi delle competenze di base delle sperimentazioni regionali nell'ambito del diritto/dovere
- l'accordo sancito in **Conferenza Unificata nella riunione del 29/4/2004**, che approva gli standard minimi delle competenze tecnico professionali degli IFTS
- l'accordo del 19/6/2003, sancito in **Conferenza Unificata** per la realizzazione dall'anno scolastico 2003/2004 di un'offerta formativa sperimentale di istruzione e formazione professionale
- schema di decreto legislativo concernente il “Diritto-dovere all'istruzione ed alla formazione, ai sensi dell'art.2, comma1, lettera c della legge n°53, adottato in prima lettura **dal Consiglio dei Ministri il 21 maggio 2004**

### La normativa regionale

- **Legge regionale n. 12 del 30 giugno 2003** “Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro”.
- Protocollo d'intesa tra RER, MIUR e MPLS **per la realizzazione dall'anno scolastico 2003/2004 di un'offerta formativa sperimentale di istruzione e formazione professionale**, dell'8/10/2003
- **Accordo del 19/2/2004** con la “Direzione scolastica regionale per la sperimentazione dei percorsi di istruzione e formazione inerenti il diritto-dovere”.
- **Delibera della G.R. n. 902 del 10 maggio 2004** “Approvazione linee guida per la progettazione esecutiva dei percorsi integrati di istruzione e formazione per l'a.s. 2004/05”.
- **Delibera di G.R. n. 936 del 17 maggio 2004** “Orientamenti, metodologie e struttura per la definizione del sistema regionale delle qualifiche”.

### Indicazioni bibliografiche

Regione Emilia Romagna – F.S.E. Ob. 3 2000 - 2003 – Iniziativa 00/750 - La progettazione per UFC: sviluppo di metodologie per l'implementazione di tracciati formativi personalizzabili e modulari e realizzazione di una banca dati di UFC sperimentate

Seminario di approfondimento: Un modello generale di progettazione formativa orientato alla certificazione delle competenze ed al riconoscimento dei crediti - *Bologna, 13 giugno 2001 a cura di Marco Ruffino e Maria Bonci* Regione Emilia Romagna – FSE Ob.3 2001 – Iniziativa 2808 – Proposta di un dispositivo integrato per il riconoscimento dei crediti formativi dai percorsi IFTS ai curricula universitari - SFERA, SINFORM, Fondazione Alma Mater Provincia di Bologna – Un percorso di ricerca sui rientri a scuola dalla formazione professionale – a cura di Maria Luisa Giovannini e Massimo Marcuccio – Vol. IV - Carocci editore

ISFOL – L'opportunità della formazione – Nuovi modelli e pratiche della formazione iniziale in un quadro di sviluppo – ottobre 2003

## I CREDITI DA ...A...\*

<b>Da F.P. a Scuola</b> Percorsi integrati con la SSS: 27 corsi nel triennio e 22 post-diploma integrati (1997/98)	<b>Da Scuola a F.P.</b> Progetto passerelle delle scuole di ristorazione	<b>Da F.P. a Università</b> Progetti IFTS: • Crediti identificati e realmente spendibili in 30 corsi su 70 (1999/02003). • <b>Praticantato riconosciuto per colleghi geometri.</b>	<b>Da Università a F.P.</b> Sconti sui percorsi IFTS Sconti sui percorsi di specializzazione o post-diploma	<b>Da F.P. a mondo del lavoro</b> Percorsi formativi per apprendisti	<b>Da mondo del lavoro a F.P.</b> Progetto Salsubium. Riconoscimento dell'esperienza professionale come sconto sul percorso di qualifica per operatore termale
Educazione degli adulti: percorsi integrati con i C.T.P. Attualmente in osservanza al decreto n. 76/05	Educazione fiscale: crediti per competenze tecnico-professionali	Master Sergio Neri per iscrizione alle SIS: crediti di 500 ore scontati dalla scuola di specializzazione per l'abilitazione <b>Progetto FASE: area edilizia</b>	IFTS: progetto MONTEL	Operatore dell'orientamento: riconoscimento degli esiti del bilancio di competenze per l'accesso all'esame per il rilascio di certificazione ufficiale Progetto APRIS	
	Sperimentazione OF del Corni: rilascio qualifica regionale dopo percorso nella scuola Progetto AdB dell'IPSiA "Stoppa" di Lugo: rilascio crediti per ottenere la qualifica regionale con percorso abbreviato e progettato in integrazione con la FP	Master a punti	<b>Progetto IAL L.236: formazione continua per gli addetti al turismo</b>	Progetto ECIPAR I.2.36: implementazione di una metodologia di descrizione dei fabbisogni di competenze nella formazione continua ai fini del riconoscimento di crediti	
	Delibera sull'OSS: sconto sul percorso di 1000 ore ai frequentanti corsi integrati per Tecnici dei servizi sociali, per ottenere la qualifica di OSS (2001) 2004: credito di 720 ore per i Tecnici dei servizi sociali diplomati che vogliono accedere alla qualifica regionale di OSS (compensazione di 180 ore sotto forma di stage c/o le ASL)		Progetto 750/2000 di Ecipar, Cofimp, Ecap, Enfap Sviluppo di UFC di seconda generazione per la messa in trasparenza delle competenze nel sistema di relazioni tra individuo, sistema dell'education e mondo del lavoro; costruzione di un modello per il riconoscimento di crediti e sua sperimentazione all'interno di una rete di agenzie formative		
	Sperimentazione percorsi triennali integrati di cui all'Accordo nazionale del giugno 2003: Accordo del 28/10/04	Tirocini universitari: più significativi come passaggio da Università a mondo del lavoro			

\* Le segnalazioni in grassetto rimandano ad attività di cui si allega una scheda di sommaria descrizione

Le sperimentazioni fino al 2000 hanno visto le seguenti proposte per integrare sistemi e dispositivi utili a coloro che frequentavano percorsi integrati:

### DA SCUOLA A F.P.:

#### **Progetto sperimentale integrato tra formazione professionale e istituti secondari di istruzione professionale e tecnica per i servizi sociali nella provincia di Ravenna.**

Progettazione integrata tra Istituto “Stoppa” di Lugo e C.P.F. di Ravenna per la costruzione degli standard formativi relativi al profilo dell’Addetto di Base, anche in ordine alla tipologia di certificazione rilasciabile (dichiarazione di competenze e certificato di competenze).

Il progetto individua una nuova modalità di percorso educativo/formativo per profili appartenenti alla terza area, rivolto agli allievi del IV e V anno degli ISIPT, che consenta, al termine dell’ultimo biennio ed in una logica di riconoscimento dei crediti formativi, la partecipazione ad un ulteriore modulo integrativo, nell’ambito proprio della F.P. (per l’acquisizione della qualifica regionale di AdB) o l’inserimento nel nuovo canale formativo dell’Istruzione Formazione tecnico superiore, per il conseguimento di altri titoli.

Intende pertanto offrire ai giovani iscritti agli ISIPT la possibilità di acquisire ulteriori titoli concretamente spendibili nel mercato del lavoro.

Gli obiettivi e le motivazioni sono così riassumibili:

- Qualificare maggiormente l’azione professionalizzante già prevista all’interno dell’ultimo biennio degli ISIPT

- Valorizzare e qualificare le precedenti esperienze di integrazione tra F.P. e ISIPT
- Rispondere in modo compiuto alla richiesta, soprattutto del privato sociale, di personale qualificato
- Consentire agli allievi la possibilità di conseguire ulteriori titoli realmente spendibili sul mercato

La pianificazione formativa dispone di percorsi flessibili e finalizzati a valorizzare e certificare la pluralità di competenze già acquisite dai ragazzi nella scuola, con il riconoscimento di crediti in ingresso ed in uscita.

La sperimentazione, partendo da un’attenta analisi del fabbisogno formativo in relazione a competenze e professionalità richieste dal mercato del lavoro locale, in particolare della cooperazione sociale presente nel territorio provinciale, si è avvalsa di un gruppo di lavoro interistituzionale, istituito allo scopo, per la messa a punto di un percorso integrato, con contenuti di specificità così riassumibili:

📖 Realizzazione di situazioni di apprendimento riferite a unità formative definite e in sé conclusive, potenzialmente componibili con altre e descritte in termini di competenze professionali, secondo il modello ISFOL delle UFC. L’impianto presuppone una profonda trasformazione anche del modello di istruzione e lo sviluppo di una cultura di integrazione tra sistemi educativo/formativi;

📖 Realizza una logica di riconoscimento di crediti formativi tra diversi sistemi, poiché valorizza l’esperienza e le competenze acquisite nell’ultimo biennio degli Istituti Secondari e di Istruzione Professionale e Tecnica per i Servizi Sociali e la rende successivamente spendibile in altri canali formativi che ne possano assicurare la necessaria integrazione;

📖 Utilizza come modalità di attestazione, al termine del biennio, la “dichiarazione di competenze”, con valore di credito formativo;

📖 L’impianto delle UFC viene ricavato dall’integrazione dei programmi ministeriali dell’istruzione (competenze culturali), dei moduli formativi della F.P. (competenze tecnico-professionali e relazionali), costruiti in collaborazione con il mercato del lavoro e con la domanda sociale;

📖 Costituzione di repertori di UFC che rappresentano uno standard minimo di riferimento, tradotti poi in tecnica progettuale e didattica.

La sperimentazione coinvolge solo quegli allievi che dimostrano forte interesse e motivazione nell'intraprendere il tipo di professione indicata.

Per tale motivo essa è preceduta, già dal III anno, anche in considerazione della giovane età dei partecipanti, dall'introduzione di un modulo a forte valenza orientativa formativa, che chiarisca contenuti e competenze del profilo professionale ed offra una visione del futuro contesto lavorativo, il più possibile aderente alla realtà.

In tal modo le competenze dell'A.d.B. vengono conseguite con il contributo di tre componenti, necessariamente progettate in forma integrata, al fine di garantire risultati di efficienza (evitando sovrapposizioni), di efficacia e qualità:

- a) Competenze sviluppate nel curriculum scolastico (area comune e di indirizzo)
- b) Competenze sviluppate nell'area professionalizzante (progetto integrato)
- c) Competenze completate nel percorso post-diploma

Le *discipline curriculari* sono in parte riorientate e finalizzate allo sviluppo di elementi e contenuti propedeutici di raccordo con il progetto generale, contribuendo allo sviluppo:

- delle competenze di base o segmenti di esse (informatica, inglese, organizzazione del settore/delle imprese/dei servizi)
- delle competenze trasversali o segmenti di esse, mirando in particolare allo sviluppo di abilità cognitive implicate nei processi di diagnosi, relazionalità, diagnosi
- delle competenze tecniche, limitatamente ai fondamenti concettuali ed ai principi metodologici

L'*area professionalizzante* corrisponde al percorso integrato ed al suo interno sono maggiormente sviluppate le competenze trasversali e tecnico-professionali. A tale livello è effettuato lo stage, finalizzato alla costruzione del sé professionale e all'autovalutazione nei confronti dei contesti professionali e dei compiti di ruolo.

Il *percorso post-diploma* realizza con modalità d'aula e stage, il completamento delle competenze tecnico-professionali, di quelle trasversali, come integrazione della sintesi professionale, delle competenze di base volte all'accesso nel mercato del lavoro.

La *certificazione* avviene su modulistica regionale, a doppia firma, a seguito di verifica interna a cura del CTS, assicurando una attestazione spendibile, anche nel caso di uscita precoce dal percorso.

L'*aggregazione di tutte le UFC* trattate nell'ultimo biennio di studio rappresenta comunque un valore aggiunto in termini di crediti che:

- rientrano a pieno titolo nella valutazione complessiva del credito didattico in sede di esame di stato
- risultano spendibili mediante dichiarazione di competenza in altri contesti educativo/formativi o nel mercato del lavoro.

### DA F.P. A UNIVERSITÀ:

#### **Praticantato riconosciuto per i collegi geometri, a seguito di un percorso IFTS – progetto sperimentale di Reggio Emilia**

Il percorso IFTS gestito dall'Ente di formazione professionale edile di Reggio Emilia, con una fitta rete di partner (scuole, Università ed imprese) prevede anche in partenariato rappresentanti del Collegio dei Geometri, ponendosi quale laboratorio di sperimentazione di una nuova soluzione formativa che coniughi l'apporto dell'Università, della Scuola media superiore e del mondo del lavoro alla soluzione dell'abilitazione alla professione dei Geometri.

Il Collegio ed il Consiglio Nazionale dei Geometri ha consentito, con assenso scritto, a sperimentare tale soluzione, collaborando alla traduzione e relativa corrispondenza di parte del percorso accademico alle UFC oggetto del percorso IFTS, per la traducibilità dei crediti formativi corrispondenti e la valenza ai fini del riconoscimento del percorso, quale opportunità alternativa al periodo obbligatorio di praticantato, per l'accesso all'esame di abilitazione alla professione di geometra.

A tal fine il gruppo di lavoro interistituzionale, allo scopo costituito, ha assicurato monitoraggio dell'esperienza e diffusione dei risultati raggiunti, sulla base della proposta progettuale presentata, che testimonia:

1. di una progettazione per UFC concordata con tutti i partner;
2. del riconoscimento di un numero standard di crediti da parte dell'Università per l'eventuale percorso in ambito accademico coerente;
3. della partecipazione attiva dei membri del Collegio provinciale dei Geometri alle verifiche intermedie (predisposizione e somministrazione) per il riconoscimento dei crediti da attestazione di 2° parte;
4. del livello di sussidiarietà del modello, per una mobilità del titolo anche in sede comunitaria, in quanto rispondente in esito, agli standard europei della figura di geometra.

### **DA F.P. A MONDO DEL LAVORO:**

**“Adozione di crediti formativi, loro riconoscimento e certificazione, utilizzo di unità formative capitalizzabili (U.F.C.) per lo sviluppo di un sistema di formazione continua nel settore turismo/ristorazione”  
Sperimentazione della agenzia formativa IAL, all'interno delle azioni previste dalla ex legge 236/93**

Questa sperimentazione ha assunto come modello le U.F.C. e come metodologia la stessa elaborata nell'ambito delle attività che la Regione Emilia Romagna ha attuato attraverso la realizzazione del progetto europeo denominato ADAPT J100 Regiones

L'obiettivo di questo percorso in particolare è stato di incrementare un sistema di formazione continua nel settore del turismo e della ristorazione, creando le premesse per una circolarità europea dei titoli, a fronte di una progettazione condivisa ed integrata tra i diversi sistemi ed attori socio-economici.

La finalità generale del modello elaborato era strutturare quella che veniva denominata allora una *formazione alla carta*, quindi una formazione che non fosse un catalogo di attività corsuali predefinite, ma una formazione individualizzata, per lasciar libero l'allievo, lasciar libero l'utente che fruisce dell'attività di formazione, di poter scegliere all'interno delle unità di competenza, quelle maggiormente rispondenti alle proprie esigenze di professionalizzazione.

Il lavoro svolto si può così sintetizzare: nella prima fase del progetto, con le parti sociali, in presenza dell'I.S.F.O.L., della Regione Emilia Romagna e degli Enti di formazione che hanno contribuito a questo progetto, si sono definiti gli standard di competenza.

Si è pertanto definita l'architettura generale delle unità di competenza, intese come abilità declinabili nel settore del turismo e della ristorazione.

Una volta definita l'architettura si è lasciato il compito al sistema formativo di declinare le unità formative capitalizzabili; se ne sono scelte quaranta affidando agli Enti di Formazione la determinazione delle unità didattiche, secondo il modello I.S.F.O.L. e, soprattutto, la soluzione e la creazione di materiali didattici strutturati e dedicati, da poter utilizzare durante le diverse fasi dell'attività.

Quindi non si è lasciata al caso la formazione continua, non sono stati progettati moduli isolati, ma si è cercato di strutturare e predefinire modalità didattiche innovative e interattive – seconda fase - all'interno delle quali si è data prevalenza e particolare attenzione alla strumentazione multimediale.

La terza fase: le parti sociali hanno validato questi materiali, riconoscendo nei contenuti e nelle metodologie, le esigenze legate al comparto ed alle figure che vi operano.

Il risultato cui si voleva giungere era quello di arrivare ad un modello condiviso dai diversi settori di lavoro, per consentire agli utilizzatori del percorso formativo, l'acquisizione ed il riconoscimento di un credito formativo in esito, per renderne concreta la spendibilità sia in termini di personale consolidamento delle competenze, sia per una progressiva professionalizzazione del settore attraverso la formazione dei propri addetti, con la conseguenza possibile, seppure non automatica, di una eventuale progressione di carriera.

Questo facilita - ed ha facilitato sicuramente - la condivisione dello strumento di riconoscimento reciproco (la certificazione delle competenze), in un ambiente che moltiplica, generalmente, i problemi pur presenti tra il sistema della formazione professionale ed il sistema scolastico. Nel mondo del lavoro è infatti generalmente ancora più difficoltoso riuscire a trovare una equivalenza tra credito formativo e credito lavorativo, dove i soggetti “debitori” e “creditori” hanno logiche e sistemi completamente diversi di valutazione del valore del titolo.

L'ultima riflessione da fare è sottolineare che in questo progetto si sono avute quattro tipologie importanti di sperimentazione:

- la costruzione di materiali didattici strutturati (se davvero il corso di formazione continua non è un episodio singolo, ma deve essere un sistema);
- la formazione dei tutor, una nuova figura professionale, che sostituisce la figura del formatore e che raccoglie in sé alcune delle competenze proprie delle fasi di un progetto formativo integrato;
- la realizzazione di seminari di sensibilizzazione, per riuscire a strutturare i percorsi, in modo tale che le competenze di tutti siano -in esito- non troppo distanti le une dalle altre; i seminari servono inoltre per promuovere le attività formative, ma soprattutto per calibrare meglio gli interventi e per mettere insieme persone diverse in un *contenitore* flessibile dove sia possibile, attraverso l'utilizzo di materiali didattici strutturati, far acquisire le competenze di cui hanno veramente bisogno;
- il progetto individuale formativo concordato col singolo individuo, per integrare conoscenze e competenze possedute, nella valorizzazione e rispetto dell'individuo e delle esigenze di qualificazione del settore.

In questo progetto si ricorre alle opportunità offerte dalle nuove tecnologie e strumenti di comunicazione per erogare una formazione specifica, tarata sulle esigenze del singolo lavoratore, componibile in un percorso ad hoc, fruibile in diversi momenti, aggiornabile nei contenuti, affiancata da un'assistenza in grado di dare supporto sia in fase di pianificazione, che di erogazione dell'intervento. Inoltre si vuole offrire anche una formazione “a catalogo”, ma che non sia standardizzata e preconfezionata, bensì, grazie all'approccio dell'ISFOL centrato sulla competenza, sia componibile in tante unità formative quante ritenute necessarie per colmare i deficit formativi. La metodologia, rivolta a soggetti istituzionali preposti alla organizzazione dell'offerta di formazione continua, ma anche alle parti sociali e agli organismi pubblici e privati che operano nel settore, mira a rendere la formazione un approccio in grado di agevolare e sostenere il processo dell'apprendimento dei singoli individui e contestualmente dell'organizzazione del lavoro. Si assiste in questo modo il passaggio dalla formazione all'apprendimento, da interventi formativi isolati e rigidi a offerte flessibili integrate nell'organizzazione del lavoro.

Per la realizzazione di questo intervento si rivela particolarmente utile l'approccio delle Unità di competenza, definito dall'ISFOL. Tante Unità di competenza – articolate in unità di base, trasversali e tecnico-professionali - che definiscono l'insieme di attività su cui si basano i profili professionali. L'Unità Formativa Capitalizzabile (UFC) è un tramite per raggiungere, attraverso la formazione, le competenze professionali, ma l'UFC rappresenta solamente uno standard minimo che può essere personalizzato ed arricchito nei contenuti, nei tempi e nelle modalità.

In questo modo i profili sono rappresentabili come insieme di unità formative capitalizzabili.

Il sistema delle UFC risulta utile sotto molteplici punti di vista:

- per gli individui, che possono articolare progetti formativi modulari, tarati sulle proprie esigenze e che possono contare sulla capitalizzazione dei propri crediti formativi e professionali, anche parziali;
- per le imprese, che possono contare su un sistema di UFC di supporto alla formazione continua e possono far affidamento a un metodo trasparente di certificazione dei percorsi formativi;
- per le parti sociali, che possono cercare di sperimentare una metodologia in grado di dare risposte alle esigenze manifestate;
- per le Regioni, che possono usufruire di un contributo alla razionalizzazione dei propri sistemi di offerta verso la formazione continua;
- per le organizzazioni formative, che possono organizzare un'offerta tarata su un sistema condiviso e riconosciuto dai diversi sistemi coinvolti.

In linea con gli obiettivi del presente progetto si vuole mutuare, adattandola al contesto di riferi-

mento, parte della metodologia del “bilancio di competenze” con l’intento di fornire al soggetto uno strumento in grado di aiutare la persona a:

- identificare le proprie competenze e potenzialità;
- riappropriarsi della propria traiettoria professionale e personale;
- definire un proprio progetto realista.

Oltre alla metodologie delle UFC e del bilancio si vuole riprendere il concetto di competenza e riconoscimento dei crediti, in un ottica di valorizzazione delle qualità. L’obiettivo è di riconoscere i percorsi pregressi e le competenze acquisite in una logica di integrazione dei sistemi.

Più in generale la metodologia formativa progettata per la formazione continua delle PMI si offre come strumento per i soggetti istituzionali preposti alla organizzazione dell’offerta di formazione continua. L’adozione di questa metodologia e dei contenuti sviluppati in questo progetto consentono di ottenere i seguenti risultati:

- offerta di moduli flessibili e componibili per competenze in percorsi individuali;
- adozione di un modello di certificazione del percorso formativo individuale nel settore turismo e ristorazione;
- utilizzo della metodologia delle Unità formative capitalizzabili;
- pacchetti didattici multimediali adattati alle esigenze di lavoratori adulti;
- adozione di un repertorio di UFC valide per il settore, a diffusione nazionale;
- centratura sulle competenze del soggetto articolate in competenze di base, trasversali e tecnico professionali;
- integrazione tra le parti sociali;
- riconoscimento delle competenze acquisite.

Il progetto mira a ingegnerizzare una metodologia di formazione continua rivolta a operatori di PMI del settore turistico/ricettivo al fine di fornire ai soggetti pubblici e privati preposti all’erogazione di interventi formativi uno strumento mirato e progettato appositamente per favorire il processo di apprendimento del target specifico.

L’insieme dei prodotti e delle modalità di erogazione costituiscono una metodologia che risponde alle particolari esigenze e finalità delle micro imprese che costituiscono il settore.

In sintesi si vuole perseguire una duplice finalità:

- rispetto al sistema professionale di riferimento, si vuole sperimentare un modello innovativo di formazione continua in campo turistico, centrato sulle nuove tecnologie comunicative e informatiche, funzionale alla crescita delle capacità professionali dei lavoratori del settore e allo sviluppo delle imprese
- rispetto al sistema formativo, il progetto si propone di identificare i fabbisogni formativi del sistema turistico e ristorativo, offrire dei pacchetti didattici multimediali, svolgere un’attività di formazione a distanza articolata in Unità Formative Capitalizzabili coerenti con i fabbisogni rilevati, offrire una biblioteca virtuale contenente materiale formativo inerente il settore del turismo e della ristorazione, formare un equippe di esperti per l’utilizzo e la formazione a distanza dei prodotti sviluppati.

La metodologia proposta non rappresenta un insieme di canali attraverso i quali vengono trasmesse conoscenze e nozioni, bensì si presenta come un insieme articolato di strumenti che assegnano un ruolo attivo e partecipativo da parte dell’utente, al fine di stimolare e favorire il processo di apprendimento continuo e di sviluppo necessari per competere sul mercato.

La predisposizione di percorsi individuali, lo sviluppo di prodotti didattici multimediali “componibili”, rappresentano elementi fortemente centrati sulla volontà e partecipazione del soggetto al processo di apprendimento e conseguente sviluppo di competenze e assegnano un valore/credito alle esperienze condotte, in una logica di valorizzazione e riconoscimento delle abilità. A fianco degli strumenti è prevista la consulenza di esperti che sostengono il lavoratore nella valutazione delle proprie competenze e nella pianificazione di un programma formativo.

Con questo progetto si vuole definire una metodologia basata sulla competenza e sul riconoscimento dei crediti che consenta di perseguire i seguenti vantaggi:

- ottimizzare l’accesso individuale alla formazione

- erogare una formazione personalizzata centrata sulle competenze
- consentire la capitalizzazione progressiva dell'apprendimento
- riconoscere la trasparenza dei risultati dell'apprendimento.

Un metodo che risponda a tutti questi requisiti costituisce un canale preferenziale e veloce per favorire lo sviluppo delle capacità degli operatori e delle imprese in cui essi operano.

### Progetto Fase

Soggetti coinvolti

Promosso da Enti bilaterali del settore edilizia /costruzioni dell'Emilia Romagna

Obiettivo

**Il progetto intende collegare in un unico processo circolare i contratti di lavoro del settore, i profili professionali di riferimento per la formazione e gli standard formativi.**

Avviate linee strategiche di diffusione e condivisione finalizzate a:

- assunzione da parte dell'Ente bilaterale nazionale
- revisione profili assessorato FP RER

Metodologia seguita

– A partire dai contratti di lavoro nazionali e decentrati sono definiti i profili professionali del settore

– I profili professionali vengono letti per Aree di attività e competenze

– Le Unità di competenza sono il riferimento per UC la cui composizione variabile consente di ricostruire i profili (Mappa UC). Le UC includono la definizione di 'indicatori di padronanza', terreno di negoziazione tra imprese (per il livello di accesso al lavoro) e la formazione.

– Per ogni Unità di competenza/UC viene definito lo standard di percorso formativo (UFC)

– La mappa delle UFC, condivise da tutte le Scuole edili della RER è alla base della capitalizzazione dei percorsi riconoscimento delle esperienze professionali in ingresso.

Allegato come esempio:

- UFC muratura/elemento 1

*Elemento 1. Tracciamento delle strutture murarie*

**Parte A. Competenze**

*Risultato atteso*

Disegnare in modo esatto su un piano di riferimento (solaio, livello terra) il tracciato che avrà la struttura muraria, riportando le misure previste nel progetto (progetto semplice) e operando nell'ambito dei riferimenti planimetrici e altimetrici già predisposti.

*Per eseguire il tracciamento delle strutture murarie il soggetto ha bisogno di sapere come:*

- Leggere uno schema di progetto relativo ad un manufatto semplice
- Usare correttamente gli strumenti per misurare le lunghezze e le quote (metro, livella ad acqua)
- Operare semplici calcoli aritmetici relativi a misure di lunghezza e traduzioni delle scale grafiche con i rapporti più comuni
- Disegnare sul piano di riferimento utilizzando strumenti diversi (stagge, squadri, righe, matite da muratore) il tracciato della muratura riportando lunghezze, spessori e articolazioni (angoli, raccordi, inclinazioni)
- Riconoscere le altre figure che operano nell'ambito del tracciamento secondo le loro funzioni e il modello di organizzazione del lavoro
- Mantenere ordinati gli strumenti e la postazione di lavoro

**Parte B. Indicatori di padronanza**

*Per dimostrare di saper eseguire il tracciamento delle strutture murarie il soggetto deve:*

Tracciare su un piano predeterminato la pianta di un semplice manufatto in muratura, riportando esattamente da progetto le dimensioni (lunghezze e spessori) e le articolazioni.

*Indici di accettabilità della performance:*

- La localizzazione rispetto ai riferimenti è esatta
- Il tracciato è preciso
- Le misure sono esatte

**Parte C. Standard del percorso formativo**

*Prerequisiti*

- Basi elementari del calcolo aritmetico
- Basi elementari della geometria (linee, figure semplici, angoli)
- Unità di misura di lunghezza e equivalenze

*Contenuti*

- Segni e simboli grafici utilizzati in semplici elaborati progettuali
- Spessori dei manufatti in muratura di più frequente utilizzo
- Utilizzo del metro a stecca e calcoli aritmetici e equivalenze
- Utilizzo dello squadro, staggia e riga
- Organizzazione del lavoro nell'ambito del cantiere nella fase del tracciamento: processi, funzioni e figure.

*Durata*

Min. 12 ore (Range: 12/16)

*Modalità formative*

- Lezioni con utilizzo di esemplari di semplici progetti: significato dei simboli e dei segni e lettura delle scale
- Esercitazioni: lettura di semplici progetti, con descrizione orale dei simboli e segni ed esecuzione di calcoli
- Laboratorio: esecuzione di tracciamenti di manufatti murari semplici che presentano le varianti più comuni di spessori e articolazioni e con riferimento a scale grafiche diverse

**Progetto tirocini universitari**

*Soggetti coinvolti*

- ARDSU (Azienda per il diritto allo studio universitario) di Ferrara,
- Università di Ferrara,
- Azienda Emilia Romagna Lavoro (dell'Assessorato FP della RER)

L'università di Ferrara ha già stipulato convenzioni riguardanti quasi tutte le Facoltà per la gestione dei tirocini curriculari nell'ambito delle Lauree di 1° livello.

*Obiettivo*

Il progetto intende collegare Università e lavoro, tramite il riconoscimento di esperienze di lavoro come crediti accademici.

Con la riforma universitaria, i tirocini formativi e di orientamento entrano a fare parte dei curricula delle lauree. Il progetto affronta il problema di come progettare e gestire efficacemente inserimenti nelle aziende tali da assicurare l'effettiva acquisizione di competenze professionali e da garantire le condizioni per l'importazione nei curricula accademici di 'crediti da lavoro' attendibili.

*Avviate linee strategiche di diffusione e condivisione:*

- Condivisione da parte delle Aziende diritto allo studio universitario a livello regionale (ADSU Parma e ARESTUD Modena e Reggio hanno adottato la stessa metodologia e stanno promuovendo accordi con i rispettivi Atenei in analogia con Ferrara)
- Condivisione da parte delle Aziende diritto allo studio universitario a livello nazionale (entro Giugno un convegno nazionale promosso dall'Associazione nazionale delle A.d.s.u.)
- Già avviata una collana 'Tirocini per laureati e laureandi'. Il 1° volume ('linee guida per la progettazione, gestione e valutazione dei t.') uscito nel 2001; il secondo (linee guida per l'incontro fra domanda e offerta di t.) uscirà entro giugno prossimo.

*Metodologia seguita*

- Identificazione degli sbocchi lavorativi delle Lauree
- Analisi degli sbocchi lavorativi come 'processi di lavoro' e 'aree di attività'
- Identificazione delle competenze (tecnico professionali e trasversali) collegate alle aree di attività, come competenze che il tirocinante può acquisire tramite esperienza di tirocinio in ciascuna area di attività
- Metodologia di valutazione e attestazione delle competenze acquisite nel tirocinio e assegnazione dei crediti accademici.

**DA MONDO DEL LAVORO A FP**

**Operatore dell'orientamento: riconoscimento degli del bilancio di competenze ai fini del rilascio di una certificazione ufficiale (qualifica di operatore dell'orientamento)**

L'intervento è stato realizzato nell'ambito dell'azione di bilancio di competenze rivolta ad operatori dei servizi di orientamento delle amministrazioni provinciali dell'Emilia Romagna, all'interno del Progetto regionale OPTO

Il progetto OPTO prevedeva azioni che nel complesso costituivano una offerta formativa completa:

- per gli operatori dell'orientamento, inseriti nelle pubbliche amministrazione e nelle agenzie formative
- percorsi di specializzazione in gestione delle risorse informative per l'orientamento
- percorsi di specializzazione in management dei servizi orientativi
- percorsi di riqualificazione sul lavoro per una o più delle tre aree di competenze tipiche della figura dell'orientatore (informazione, formazione e consulenza orientativa)

I percorsi per gli orientatori fanno riferimento agli standard ormai consolidati a livello nazionale e sono articolati per UFC

L'azione di bilancio di competenze era rivolta a 20 operatori dei servizi di orientamento. dieci dei quali direttamente segnalati dalle amministrazioni provinciali e, secondo il modello proposto nell'ambito del progetto A.R.C.O. prevedeva le seguenti fasi:

**I FASE: Filtro - Presentazione/Accoglienza**

- analisi iniziale della domanda;
- informazione sul percorso;
- definizione del "contratto" fra consulente di bilancio e utente/cliente.

**II FASE: La dinamica del Bilancio**

- identificare e ricostruire l'insieme di conoscenze, abilità e risorse psicosociali in possesso dell'utente /cliente;
- analizzare e valorizzare sia le competenze maturate sia i processi che presidono l'acquisizione di tali competenze del soggetto in relazione agli ambiti formativi e lavorativi di riferimento;
- aumentare e valorizzare le conoscenze sulle opportunità offerte dal contesto esterno;
- favorire il confronto fra risorse possedute e opportunità offerte dal contesto per individuare le risorse spendibili e le competenze trasferibili;
- facilitare e sostenere il processo di costruzione di uno specifico progetto formativo e professionale.

**III FASE: Restituzione e Accompagnamento**

- portare a sintesi gli elementi relativi al soggetto emersi nella fase di esplorazione e analisi
- mettere a punto il piano d'azione per l'attuazione del progetto;
- restituire all'utente/cliente gli elementi significativi emersi dal percorso di bilancio attraverso un documento di sintesi;

- mettere a punto un portafoglio di competenze;
- avviare il progetto di sviluppo e realizzare azioni di sostegno e accompagnamento.

Il percorso prevedeva, nella sua realizzazione, l'articolazione di diverse attività:

- colloqui di confronto, analisi, sintesi e progettazione con il consulente di bilancio;
- attività individuali autogestite e/o guidate;
- laboratori di gruppo a valenza formativa.

In corso d'opera alle persone inserite nell'azione è stato proposto di sperimentare una modalità che consentisse di utilizzare gli esiti dell'azione di bilancio per ottenere una certificazione ufficiale

A tal fine le persone, in luogo del dossier, hanno costruito, insieme ai consulenti di bilancio, il loro Portfolio di competenze, sul modello approvato con delibera 1640/2000 sulle certificazioni integrate.

Al Portfolio è stata aggiunta una sezione in cui riportare le competenze articolate per competenze di base, trasversali, tecnico professionali, queste ultime a loro volta articolate secondo le tre aree tecnico professionali dello standard dell'orientatore, con la possibilità di inserire anche aree di competenze tecnico professionali riferite ad altri settori.

Questa sezione del portfolio è stata utilizzata da una commissione regionale (composta da funzionari dei servizi Formazione professionale e Politiche del lavoro - oggi Agenzia Emilia Romagna lavoro - coadiuvati dai consulenti di bilancio), per valutare le competenze in riferimento allo standard dell'operatore dell'orientamento e quantificare il credito per l'accesso diretto all'esame di qualifica.

Tutto il processo è stato formalizzato con atto dirigenziale.

Per molte delle persone che hanno partecipato alla sperimentazione, il diploma di qualifica ottenuto ha consentito il rinnovo di un contratto in scadenza o la trasformazione di un contratto a termine in contratto a tempo indeterminato.

### Esperienze integrate: due casi emblematici

#### **Progetto DOSY (Developing Organisational Skills for Young workers)**

La tematica delle competenze relazionali, comunicative e organizzative evidenzia una molteplicità di approcci adottati nei diversi Paesi dell'Unione Europea.

Da un lato la terminologia utilizzata è estremamente variabile ed in alcuni casi ambigua, dall'altra i Paesi tendono ad aggregare le competenze stesse in modo diverso.

Tali competenze possono essere classificate utilizzando terminologie molto diversificate, ma esse si riferiscono sostanzialmente a:

- capacità di base strumentali;
- capacità di comprensione del funzionamento dell'impresa/organizzazione e il posizionamento del soggetto all'interno di essa;
- capacità di cooperazione, comunicazione e di relazione;
- capacità orientate all'attività lavorativa: diagnosi e risoluzione di problemi, processo decisionale, pianificazione delle attività ecc. ....;
- capacità legate al soggetto: autonomia, assertività, autocontrollo, capacità di presentarsi all'esterno, ecc. ....;
- apprendere ad apprendere.

Tali competenze risultano oggi critiche per l'inserimento effettivo dei giovani nelle aziende in quanto costituiscono la base su cui contemporaneamente fondare e sviluppare pienamente le competenze cosiddette "specifiche", di settore o di ruolo.

Aumentando, infatti, la complessità dei profili professionali si elevano automaticamente anche i requisiti richiesti non soltanto per entrare sul mercato del lavoro ma anche per rimanervi.

Parallelamente al cambiamento avvenuto nell'organizzazione del lavoro si è resa necessaria un'evoluzione nei sistemi di formazione esistenti.

Ai Contratti di Formazione Lavoro (CFL), istituiti in Italia con la L. 863/84, che prevedono l'organizzazione di azioni formative destinate ai giovani vanno aggiunti le attività formative connesse con il contratto di tirocinio o di apprendistato.

Il progetto DOSY, nell'affrontare il problema della formazione in alternanza dei giovani con CFL, coniuga tre dimensioni critiche per il miglioramento della qualità dei sistemi di formazione in termini di contenuti, di strategie didattiche e modalità organizzative e di visibilità e trasparenza dei sistemi di competenze:

1. L'esistenza di competenze "relazionali, comunicative e organizzative" la cui acquisizione da parte dei giovani costituisce un fattore importante, se non determinante, per la riconferma del contratto.

2. In termini di strategia didattica e di modalità organizzativa, la possibilità di definire e progettare un dispositivo formativo aperto e flessibile che integri moduli didattici, pratiche e azioni formative orientate allo sviluppo e al consolidamento del "saper essere".

3. Infine, per assicurare visibilità e trasparenza al sistema di competenze, una riflessione che integri le esperienze realizzate a livello europeo e il contributo delle parti sociali, per la definizione di un sistema di valutazione e di certificazione delle competenze trasversali acquisite nel quadro di un'azione formativa, ma anche nel corso della vita professionale e sociale.

L'assunto fondamentale del progetto DOSY si basa sulla convinzione che una azione efficace per sviluppare le competenze "relazionali, comunicative e organizzative" debba integrare un momento formativo all'esperienza lavorativa. Cioè che queste competenze non si acquisiscano attraverso una formazione teorica (in classe con moduli a sé stanti), ma attraverso una formazione pratica e attraverso l'utilizzo di materiali didattici ad hoc che permettano alla persona di riflettere sulla sua esperienza in azienda e sul processo lavorativo nel qual è quotidianamente inserito.

Il progetto DOSY mira a:

- migliorare la qualità dei sistemi formativi attraverso la definizione di una metodologia ed un modello per la formazione alternata dei giovani in CFL con attenzione alle competenze trasversali;
- facilitare l'accesso alla formazione continua da parte dei giovani al momento del loro inserimento nella vita lavorativa, in particolare nelle PMI.

In particolare, per il conseguimento delle sopraddette finalità, gli obiettivi sono stati così definiti:

- messa a punto di una metodologia di analisi e progettazione delle competenze **relazionali, comunicative e organizzative**;
- progettazione e realizzazione di un sistema di formazione aperto e flessibile e dei relativi moduli e materiali didattici;
- formazione di formatori in grado di supportare i giovani nell'acquisizione e nello sviluppo delle competenze trasversali;
- progettazione e realizzazione un sistema europeo di valutazione e certificazione delle "competenze trasversali".

Gli utenti primari di questo progetto sono i giovani in Contratto di Formazione Lavoro (CFL) nella fase di inserimento nel mercato del lavoro e nella fase di riconferma del contratto.

Il dispositivo è stato progettato per poter essere, se adattato, trasferito ad altri contesti nazionali e internazionali e a ulteriori gruppi target quali ad esempio giovani lavoratori con contratto di apprendistato e/o tirocinio, donne che intendano inserirsi sul mercato del lavoro.

Il Progetto Dosy ha come finalità la possibilità di trasferire e adattare il dispositivo e il set di materiali didattici DOSY ad altri contesti regionali, progettando soluzioni coerenti con la specificità dei diversi contesti e costituire una rete di collaborazione stabile con soggetti istituzionali e socio-economici in materia di inserimento lavorativo per giovani, competenze organizzative e valutazione e certificazione per competenze.

Si prefigge di coinvolgere non solo i partner, ma stabilire una rete più ampia di collaborazione tra attori socio-economici e politici aventi gli stessi obiettivi di innovazione in materia di politiche di inserimento di giovani nel mercato del lavoro, competenze organizzative e certificazione per competenze al fine di migliorare la crescita dell'occupazione e ridurre le barriere all'ingresso dei giovani.

Il progetto ha dunque una duplice dimensione:

- una dimensione di trasferibilità che permetta l'analisi del modello proposto e la sua integrazione nei sistemi dei diversi contesti regionali e provinciali,
- una dimensione politica, di elaborazione di nuove azioni e di progettazione congiunta di nuovi metodi e strumenti di intervento tra i soggetti coinvolti a livello istituzionale.

### La metodologia

Per permettere il raggiungimento degli obiettivi prefissati (sviluppo e acquisizione di competenze relazionali, comunicative e organizzative) e in considerazione delle caratteristiche dei destinatari (giovani in CFL), il dispositivo formativo è stato progettato e sviluppato secondo la metodologia detta "Apprendimento aperto e a distanza" ("Open and Distance Learning").

*Per "Apprendimento aperto e a distanza" si intendono tutte le forme di apprendimento flessibile dove l'efficacia formativa non è legata alla presenza dell'insegnante e degli allievi in un medesimo luogo.*

Gli interventi formativi progettati secondo la metodologia "Open and Distance Learning" (ODL)

pongono l'allievo al centro del sistema adottano un metodo di formazione personalizzato e individualizzato che responsabilizza l'allievo rispetto alle scelte relative al suo apprendimento e al suo percorso formativo/professionale.

Proprio grazie all'autonomia, alla responsabilizzazione e al ruolo attivo che l'allievo viene ad assumere, il sistema formativo introduce elementi di flessibilità nella scelta del percorso formativo, nei luoghi e nei tempi di erogazione, nei ritmi di apprendimento, nelle forme di supporto e nei momenti della valutazione.

In particolare un sistema formativo ODL deve essere progettato in modo da:

- creare e sostenere la motivazione dello studente predisponendo materiali didattici strutturati in modo da rendere semplice il loro uso, graduando le difficoltà e il livello di fruizione e selezionando il supporto tecnologico più idoneo per la trasmissione dei contenuti e per la comunicazione;
- predisporre un sistema di supporto personalizzato che accompagni lo studente durante tutto il percorso formativo. Questa è una caratteristica chiave nell'open Learning, data l'assenza (totale o soltanto limitata a qualche fase del percorso) della figura del docente che possa sostenere lo studente da un punto di vista psicologico;
- organizzare una verifica continua dei risultati, in modo da raccogliere un feedback costante da parte dell'allievo sul processo di apprendimento e sulle diverse componenti del sistema.

Attraverso la informazione presso le Agenzie Formative dei risultati del Progetto DOSY a livello nazionale, si è provato a sensibilizzare le strutture per sperimentare un approccio analogo, nei percorsi che maggiormente si prestavano a tale trasferimento: i corsi IFTS.

Nell'ottobre del 2002 si è pertanto attuato un primo seminario di diffusione del progetto DOSY, proposto in un momento particolarmente significativo del processo di sistematizzazione dei nuovi paradigmi costituiti dal **riconoscimento** delle competenze delle persone, dalla loro **integrazione** nei vari contesti formativi, dal **legame integrato** che si sta attivando fra i diversi livelli istituzionali per consentire al Long Life Learning di uscire dalla strettoia dello slogan e diventare sistema.

Il carattere diffusivo che si intendeva dare a tale progetto, l'incentivazione a ch  possa costituire una prassi sussidiaria per le diverse filiere in cui innestarlo, era motivato dalla necessit  di uscire dalla logica delle buone prassi, nella consapevolezza che *“tanti progetti innovativi in quanto tali sono incapaci, se avanzano in ordine sparso, di diffondere l'innovazione sui sistemi di istruzione, formazione e lavoro”*.

Non   un caso se l'attenzione e la conseguente problematicit  di rapporti tra istituzioni, si   da tempo concentrata soprattutto sull'area delle competenze di base – intese come sociali - e relazionali, comunicative, poich  sono quelle che in maniera trasversale costituiscono il **valore aggiunto della professionalizzazione** dell'individuo e sono anche quelle sulle quali nessun sistema pu  agire per la loro acquisizione, in maniera monopolistica ed autonoma.

La base fondante della persona sta nella sua accezione di *soggetto sociale* e quindi tenuta a sviluppare nel tempo le competenze che la mettano in grado di agire in un contesto socio-economico **in modo consapevole, autonomo e flessibile**. Il suo essere sociale   in effetti da considerarsi propedeutico a qualsiasi relazione che debba essere sviluppata anche nell'ambito lavorativo.

**L'attenzione istituzionale** deve pertanto focalizzarsi sulle modalit  sinergiche con le quali si individuano i bisogni primari di formazione del cittadino in quanto tale; sulle risposte in grado di farne evolvere l'apprendimento nell'ottica del Long Life Learning; sulla dinamicit  della pianificazione di percorsi formativi che ne mantenga inalterata nel tempo la *“occupabilit ”*.

Se l'istituzione si fa garante del diritto individuale all'apprendimento e quindi di accesso alle competenze,   pur vero che tale diritto deve essere attivo, agito in prima persona ed esercitato in continuo dai singoli, nelle transizioni e nelle transazioni della propria vita.

  su tali considerazioni che si   ritenuto importante e strategico operare una riflessione sul progetto DOSY, individuato come una modalit  concreta di offrire alle persone, attraverso strategie formative innovative, l'opportunit  di affrontare l'inserimento nei contesti di lavoro potendo contare sulla rete di protezione costituita dalla consapevolezza dei propri strumenti di valutazione e diagnosi del contesto, dal punto di vista relazionale, comunicativo ed organizzativo.

E poich  tutta la formazione e la qualificazione agiscono ormai in forma integrata, l'auspicio   che

si possa testare questa strategia formativa anche in contesti diversi da quelli per i quali inizialmente è stata pensata, come per esempio i percorsi IFTS o di obbligo formativo.

In tal senso l'impegno della Regione è di facilitare l'adattamento del progetto a questi contesti, in forma dapprima di riflessione, di studio di fattibilità, di sperimentazione su base volontaria, per trarne poi strumentazione sufficiente e coerente per l'intero sistema dell'education.

### **Crediti formativi tra università e formazione professionale nell'esperienza dei percorsi IFTS**

Nell'ambito di un Progetto finanziato nel 2001 all'interno dell'Ob.3, Misura C3, i partner della misura di assistenza tecnica hanno elaborato una proposta di dispositivo integrato per il riconoscimento dei crediti formativi dai percorsi IFTS ai curricula universitari.

Il report finale costituisce un vero e proprio manuale per la traduzione dei crediti dal sistema IFTS a quello accademico, con una disamina puntuale e approfondita:

- dell'impianto storico di partenza,
- del processo teorico alla base della reciprocità di riconoscimento tra sistemi,
- delle condizioni facilitanti la soluzione,
- dei paradigmi tecnici,
- delle prassi consigliate per favorire il trasferimento dei crediti,
- dell'impianto organizzativo e negoziale necessario.

Costituisce pertanto una risposta operativa reale e condivisa non soltanto alla domanda: *quanti crediti l'università riconosce ad un percorso IFTS co-progettato*, ma a quella finora rimasta inevasa: ***in che modo si possono scontare i crediti all'interno del percorso universitario, con un riconoscimento non circoscritto alla sola facoltà partner del progetto.***

Poiché è possibile che una tale metodologia, pur con i dovuti adattamenti, sia applicabile ad altre filiere del sistema formativo integrato, risulta interessante specificarne alcuni assunti base.

Il caso del trasferimento di crediti dai percorsi IFTS ai curricula delle Lauree rappresenta una delle fattispecie possibili nelle quali può concretizzarsi la tematica del riconoscimento, scambio, recepimento di crediti fra sistemi. Il sistema IFTS è una di queste direzioni, quella nella quale *i percorsi IFTS sono produttori di crediti e l'Università è il sistema ricevente*. L'Università a sua volta dispone di un sistema codificato di calcolo dei crediti e gode di pluriennali esperienze di scambio di crediti interni al mondo accademico sia nazionale che internazionale, recentemente, a seguito della riforma, anche da sistemi esterni, purché riferibili a standard riconosciuti. (es. ECDL, inglese, ecc.)

La proposta è frutto di un percorso di definizione che tiene conto della frammentarietà dello stato attuale della tematica dei crediti, della complessità della materia, delle evoluzioni in fieri che movimentano le istituzioni chiamate in causa nel processo decisionale.

Si è scelta una metodologia che si propone di procedere per "consolidati" successivi, sulla base delle acquisizioni teoriche e delle sperimentazioni territoriali fatte in questi anni.

L'applicazione di procedure che interessano i diversi soggetti coinvolti nella tematica dei crediti richiede il confronto di linguaggi e di metodologie operative, la mediazione dei punti di vista, l'adozione di convenzioni e standard e la definizione di accordi fra le parti, che delimitino gli oggetti dello scambio, ne fissino il valore, definiscano le condizioni dello scambio, designino le procedure di garanzia.

In questo senso l'intero progetto si configura come promozione di un nuovo equilibrio di relazione fra gli attori.

### **I contenuti della proposta**

Si articola in due passaggi che affrontano rispettivamente i due livelli coesistenti e interagenti: l'ambito delle problematiche tecniche e l'ambito delle relazioni negoziali.

1. una proposta tecnica, nella quale vengano esplorati e affrontati i principali problemi che attengono il *processo tecnico* che presidia la ricerca di soluzioni che riguardano lo scambio di valori fra due sistemi che hanno linguaggi, metodologie, prassi diverse e che adottano metriche differenti per identificare le unità di valore all'interno del loro sistema.

2. una proposta di regole di rete, nella quale vengono esplicitati e affrontati gli aspetti che attengono al *processo sociale* che coinvolge in particolare le istituzioni per la definizione di elementi consensuali, di protocolli di regole condivise, di accordi e convenzioni.

**PROTOCOLLO D'INTESA**

*fra*

**L'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia Romagna e la Fondazione Aldini-Valeriani di Bologna**

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna (d'ora in poi denominato USR ER) rappresentato dal Dirigente Generale dott.ssa LUCREZIA STELLACCI, elettivamente domiciliato agli effetti dell'atto nella Sua residenza d'ufficio in Bologna Via De Castagnoli n.1

*e*

L'Istituto Regionale di ricerca educativa per l'Emilia-Romagna (d'ora in poi denominato IRRE ER) rappresentato dal proprio Presidente Prof. Franco Frabboni, elettivamente domiciliato, agli effetti dell'atto nella sua residenza d'ufficio in Bologna, Via Ugo Bassi, 7

*e*

La Fondazione Aldini Valeriani rappresentata dal proprio presidente, Ing. Giancarlo VACCARI elettivamente domiciliato, agli effetti dell'atto nella sua residenza d'ufficio in Bologna, Via Bassanelli, 9/11;

**premess**

- Che l'USR ER fornisce assistenza e supporto alle istituzioni scolastiche, avvalendosi anche dell'IRRE, ai fini dello sviluppo del territorio e della qualificazione dell'offerta delle stesse;
- che l'IRRE ER svolge attività di ricerca, documentazione e formazione per il personale dirigente e docente della scuola anche attraverso l'utilizzo di nuove tecnologie;
- che l'USR e l'IRRE ER per le suddette iniziative rivolte al personale della scuola con particolare attenzione agli aspetti tecnologici, ritengono utile l'apporto delle competenze della Fondazione Aldini Valeriani;
- che la Fondazione Aldini Valeriani, nel quadro della propria vocazione di promotore dello sviluppo della "cultura tecnica", è interessata a collaborare con l'USR ER e l'IRRE ER, promuovendo la ricerca in tale ambito con l'apporto delle proprie competenze, con l'impiego di strutture e tecnologie dell'informazione e comunicazione;
- che la Fondazione Aldini Valeriani, congiuntamente con l'IRRE ER è interessata a promuovere la didattica relativa alle materie tecniche e scientifiche;

**considerata**

- l'opportunità, nel rispetto delle rispettive autonomie, di collaborare alla promozione di specifici progetti e iniziative di comune interesse per le finalità sopra descritte da realizzarsi congiuntamente, concordando l'utilizzo delle risorse umane e strumentali necessarie ed il reperimento delle risorse finanziarie;

si conviene quanto segue

il presente protocollo d'intesa fra l'USR ER, l'IRRE e la Fondazione Aldini Valeriani impegna le parti a collaborare sulle seguenti tematiche:

A - Reciproca conoscenza scuola impresa: favorire l'interscambio fra mondo produttivo e scuola e relative culture, al fine di sviluppare e migliorare i rapporti esistenti.

B - Sviluppo della ricerca didattica nelle discipline tecnologiche ai vari livelli scolastici e formativi: promuovere e sostenere attività di ricerca e formazione nella didattica delle discipline scientifiche, tecniche e tecnologiche, incentivando le opportunità di utilizzo diversificato delle tecnologie e favorendo la diffusione del pensiero scientifico.

C - Sviluppo della ricerca-metodologica disciplinare: intraprendere iniziative volte a favorire la crescita della professionalità dei docenti attraverso interventi formativi di aggiornamento con particolare attenzione alle metodologie didattiche, specie delle materie tecnico-scientifiche e supportando le attività di ricerca in ambito metodologico e disciplinare da parte dei docenti.

D - Centro risorse per insegnanti: porre a disposizione spazi e risorse, strumenti e mezzi al fine di pervenire alla costituzione di un centro per la formazione e documentazione degli insegnanti.

E - Tecnologie didattiche e formazione a distanza: incrementare l'utilizzo di strumentazioni e metodologie adeguate nell'ambito delle tecnologie della informazione e comunicazione per la formazione a distanza, favorendone l'estensione e le opportunità applicative.

F - Risorse finanziarie: ricercare fonti di finanziamento per la realizzazione congiunta degli interventi di cui ai punti precedenti.

La presente convenzione ha durata triennale con riferimento al mandato del CDA dell'IRRE ER ed è rinnovabile.

All'attuazione della presente convenzione è preposto un comitato paritetico costituito da n. 2 membri designati dall'USR, n. 2 membri designati dall'IRRE ER e n. 2 membri designati dalla Fondazione Aldini Valeriani.

Il Comitato è presieduto alternativamente dai rappresentanti dei tre enti dividendo il mandato in parti uguali.

Bologna 15 maggio 2003

Il Presidente dell'IRRE ER, Prof. Franco FRABBONI, Il Dirigente Dell'Ufficio Scolastico Regionale, Dott.ssa Lucrezia STELLACCI

## La ricerca metodologico-disciplinare: punto di incontro fra Secondaria Superiore, Università e Impresa per migliorare l'apprendimento delle materie scientifiche e tecniche?

Filippo Ciampolini

### 1) – Premessa e finalità del progetto

1.1- Da tempo e da più parti si fanno lodevoli sforzi per rilanciare la cultura scientifica e tecnica nella Scuola, essenziale per il nostro Paese che si colloca fra le prime potenze industriali nel mondo. Segnali preoccupanti continuano tuttavia ad indicare quanto difficile sia questo rilancio; fra essi: la fuga delle famiglie dalle scuole tecniche verso i licei, la fuga degli studenti da Corsi di laurea di grande tradizione e di notevole impegno (Matematica, Fisica, ad esempio), non ancora la fuga da corsi di laurea Tecnologici (v. Ingegneria) ma la grande dispersione in essi indotta (e quindi una fuga ritardata perfino più preoccupante).

1.2- I motivi di questa difficoltà sono molteplici e di varia natura: è quindi giusto affrontare il problema da più punti vista; dobbiamo però chiederci se non stiamo trascurando da tempo qualcosa che invece andrebbe maggiormente potenziato al fine di ottenere significative inversioni di tendenza. Il presente progetto ipotizza che un importante contributo in proposito possa venire da un “*rafforzamento della cultura scientifico-tecnica*” ottenuto a partire dall’ “*interno*” delle attuali materie di insegnamento del corrispondente settore, rivisitate più sotto il profilo della *qualità* metodologico-disciplinare dell’insegnamento stesso, che non sotto quello della *quantità* dei contenuti disciplinari da apprendere.

1.3- È opportuno precisare meglio cosa si intende per rafforzamento della cultura scientifico-tecnica, ottenuto a partire dall’ interno delle materie scientifiche e tecniche. Che le scuole tecniche e professionali abbiano necessità di un processo di “*licealizzazione*” è cosa nota da tempo e condivisa da molti; dove però i pareri si dividono è sull’ interpretazione del termine “*licealizzazione*”. Fin qui i vari tentativi in proposito si sono tradotti prevalentemente nell’aggiunta al curriculum di materie umanistiche (o quantomeno in un loro notevole potenziamento), lasciando però di fatto inalterata la tipologia di insegnamento di quelle scientifico-tecniche di base, almeno sotto il profilo metodologico. In più il travolgente sviluppo della tecnologia ha obbligato le scuole suddette ad aumentare la quantità di contenuti da insegnare e questi aumenti impiantati su basi incerte producono effetti spesso deleteri. Questo tipo di licealizzazione, anche quando produca qualche effetto benefico sulla cultura generale dell’allievo, non riesce di fatto ad estendersi alla cultura scientifico-tecnica che resta mediamente di livello molto basso e tutt’ora decrescente di anno in anno. Occorre dunque affrontare la difficoltà nella sede stessa in cui la difficoltà si manifesta in tutta la sua evidenza, vale a dire nell’insegnamento delle materie scientifico-tecniche di base (matematica, fisica, meccanica, elettrotecnica, costruzioni, ecc....), rivisitandole sotto il profilo metodologico.

1.4- Il progetto in questione pone alla base della rivisitazione innanzitutto il “convincimento”, maturato sul campo, che la principale causa delle difficoltà che lo studente incontra nella secondaria superiore sia da identificare nelle notevoli *carenze logico-linguistiche* con cui mediamente si presenta all’ingresso della secondaria stessa. Si tratta di carenze che minano alla base ogni tipo di studio successivo, cosicché possono annoverarsi fra le principali cause della dispersione scolastica in generale. Nel caso specifico della materie scientifico-tecniche risultano però ancora più gravi perchè troppo spesso “*tollerate*”, soprattutto sul versante “linguistico” (ma il danno poi si propaga inevitabilmente anche a quello più strettamente “logico”) ove mai come oggi è risultata così diffusa (non nelle parole, ma nei fatti) la falsa idea che la lingua italiana abbia poco a che fare con la matematica, con la fisica ecc.

1.5- Questa tolleranza, nata nella primaria, purtroppo continua anche nella secondaria, spesso giustificata da una sorta di impotenza che i docenti dichiarano nei confronti di un malanno così grave che andrebbe curato prima di arrivare alle superiori. Ciò è dimostrato da varie tendenze oggi evidenti più o meno in tutti i tipi di scuole [e, in non pochi casi, perfino all’Università]: il sempre minore utilizzo delle *interrogazioni orali* (le più idonee ad accertare le suddette carenze) nei confronti delle prove scritte; la forte riduzione di domande rivolte a *definizioni*, a *dimostrazioni* (e più in generale alla *teoria*) falsamente compensata da un esagerato impiego dell’*esercizio* (che, quando torna numerica-

mente, dà spesso all'allievo la errata sensazione di aver "capito" ciò che talvolta è solo frutto di un prolungato allenamento "meccanico"); l'uso eccessivo, che rischia di diventare sempre più generalizzato, di compiti scritti a *risposte chiuse*, ecc. Se si continuerà con queste tendenze, lo studente medio si ritroverà al termine delle superiori, magari promosso, ma con carenze logico-linguistiche sempre più radicate e quindi sempre più pericolose per il suo futuro (di studio o di lavoro che sia).

È chiaro quindi che dare un deciso contributo nella direzione di migliorare la preparazione logico-linguistica degli studenti è il primo obiettivo del progetto.

1.6- Primo ma non unico obiettivo. "Primo" obiettivo, perchè occorre uscire dall'illusione che si possano ottenere sostanziali miglioramenti nella preparazione degli studenti, continuando ad accettare l'attuale preparazione logico-linguistica dei nostri studenti, naturalmente riferita alla media di essi, dato che una percentuale di ben preparati, seppur molto modesta (10-15 % ?), ancora esiste.

- "Non unico", perchè per realizzare il primo obiettivo occorre un tempo non trascurabile, troppo grande per poter essere semplicemente sottratto da quello necessario per apprendere correttamente i contenuti disciplinari che caratterizzano il quinquennio di una scuola secondaria superiore. È pur vero che oggi il concetto di "programma" è piuttosto elastico e non così tassativo come una volta. Di ciò una scuola può approfittare non preoccupandosi troppo, nei primi anni del quinquennio, del rispetto formale di quello che una volta era il singolo programma annuale; quando però si arriva al consuntivo complessivo dei cinque anni, il sapere richiesto allo studente resta più o meno quello di sempre, specialmente nelle scuole con forti esigenze professionalizzanti (come sono quelle tecniche), ciò che del resto implicitamente emerge anche dai compiti ministeriali proposti all'esame di stato finale. In questo ordine di idee il progetto prevede, che raggiunto il primo obiettivo, resti alla scuola il problema di *compensare* il tempo *perduto* ai fini della *quantità di contenuti disciplinari appresi*.

1.7- Mostrare come questa *compensazione* si possa realizzare con una didattica significativamente diversa da quella tradizionale, in grado anche di non porsi in conflittualità con le metodologie utilizzate per il miglioramento logico-linguistico (il che rischierebbe di vanificare i risultati già ottenuti), è il *secondo obiettivo* del progetto. Un obiettivo metodologicamente più impegnativo del primo, in quanto più legato ai contenuti disciplinari delle singole discipline e tale quindi da richiedere un'attenta rivisitazione di esse sotto il profilo metodologico. Una rivisitazione, quella proposta, che, ponendo al centro dell'attenzione la ricerca di metodologie idonee a trasmettere, in tempi ragionevolmente brevi, argomenti indubbiamente difficili a studenti in giovane età [argomenti che, nelle scuole tecniche, sostituiscono ai più gradualmente raccordi di altre scuole, pesanti discontinuità rispetto agli studi precedenti], punta di fatto a coniugare *semplicità e rigore scientifico*. Occorrono a ciò azioni complementari da fondere in un'unica azione complessiva, realizzabile se competenze diverse, ma paritetiche come importanza, avranno sistematici momenti di confronto, come il titolo del progetto implicitamente auspica per il futuro.

1.8- I docenti delle materie scientifico-tecniche, che si lasceranno coinvolgere dal progetto in tutte le azioni che il progetto prevede per centrare entrambi gli obiettivi fin qui citati, percorreranno di fatto un cammino significativo nell'ambito della cosiddetta "*Ricerca Metodologico-Disciplinare*" [ RMD (v. 2.4) ]. Per essi è allo studio la possibilità (che emergerà come proposta dettagliata nel Convegno finale del progetto) di entrare a far parte di *gruppi di ricerca RMD*, che potranno interagire fra loro, anche a livello nazionale, portando avanti l'idea che i docenti siano sempre più ricercatori di metodi (legati alle discipline che insegnano) con cui alimentare la propria didattica in aula. Rendere condivisibile e concreta questa idea per l'immediato futuro, può configurarsi come un *terzo obiettivo* del presente progetto.

1.9- In questo ordine di idee l'Ufficio Scolastico Regionale E.R. ha assunto il patrocinio del progetto che l'Irre E.R. e la Fondazione Aldini-Valeriani [quest'ultima ha come missione lo sviluppo della cultura tecnica] hanno elaborato e che in questo Convegno viene presentato. Un progetto che, pur sperimentato da un numero limitato di classi (*le cosiddette "classi in vetrina"*) per i limiti imposti da altrettanto limitati finanziamenti, si auspica possa essere "*osservato da molti*" e, in forma ufficiale, anche da un apposito *Comitato Scientifico* di cui faranno parte rappresentanti dei mondi della Scuola, dell'Università e dell'Impresa, che saranno invitati ad esprimere un giudizio finale e che in questa sede vengono ringraziati per la loro disponibilità.

2) – *Le due fasi del processo proposto dal progetto per migliorare l'apprendimento delle materie scientifiche e tecniche.*

2.1- In coerenza con quanto esposto nella premessa il progetto propone un processo che coinvolga docenti e studenti nelle seguenti due fasi:

I<sup>a</sup> fase) – detta anche *fase di “rallentamento”*, essa punta fundamentalmente al 1° obiettivo, ossia al miglioramento delle *capacità logico-linguistiche* degli studenti.

II<sup>a</sup> fase) – detta anche *fase di “compensazione”*, essa punta fundamentalmente al 2° obiettivo, ossia al recupero dei contenuti disciplinari perduti a causa del rallentamento, con metodologie idonee a rendere fra loro omogenee le due fasi in questione.

Alcune osservazioni aggiuntive chiariranno meglio il significato delle fasi stesse.

2.2- La specificità della 1<sup>a</sup> fase sta nel proporre metodologie per migliorare le capacità degli studenti su entrambi i versanti (logico e linguistico) *contemporaneamente*, per evidenziare più rapidamente i vantaggi che questa porta nell'apprendimento delle materie scientifiche e tecniche. L'ideabase è che qualsiasi materia scientifica e/o tecnica può essere considerata anche come un'ottima palestra di allenamento logico-linguistico per gli studenti, se si utilizzano adeguati strumenti metodologici. Tali strumenti verranno illustrati nel seminario rivolto ai docenti partecipanti al progetto.

2.3- Al di là dell'efficacia degli strumenti suddetti (largamente sperimentata anche in progetti precedenti) il miglioramento logico-linguistico resta necessariamente un processo mediamente “lento”, perchè deve includere un allenamento sistematico in grado di togliere il difetto di origine e di rendere stabile il successo conseguito. Ciò rallenta l'acquisizione di nuovi contenuti disciplinari e rende necessaria la *fase di compensazione*, anch'essa gestita con strumenti che verranno diffusamente illustrati nel già citato seminario.

2.4- In questa sede ci limitiamo a dire che tutti gli strumenti proposti dal progetto (sia per la prima che per la seconda fase) sono prodotti della cosiddetta “*ricerca metodologico-disciplinare*” (RMD), che il progetto si propone di diffondere fra i docenti delle Scuole Superiori (veri protagonisti del progetto) attraverso la loro sensibilizzazione e formazione per creare una “rete” di ricercatori di metodologie didattiche da verificare nel “laboratorio” in cui si trasforma la classe stessa.

3) – *Le azioni “operative” del progetto.*

• Passando ora a descrivere le concrete modalità realizzative del progetto, facciamo riferimento allo schema operativo riportato alla pagina seguente. Si tratta di uno schema a blocchi numerati in sequenza temporale da 1 a 10, ove ciascun blocco si riferisce a una specifica azione del progetto stesso. Esiste inoltre un blocco 11 di collocazione temporale da definire con margini di libertà notevoli. Passiamo ora a commentare ciascun blocco,

• Blocco n. 1 - È il Convegno del 13 ottobre 2005, in cui il progetto verrà presentato.

• Blocco n. 2 - Evidenzia la seconda azione che seguirà a breve distanza la presentazione e la successiva adesione delle scuole interessate. Essa consiste in un *seminario* di n. 12 ore complessive, da suddividere in n.4 incontri pomeridiani di tre ore ciascuno. Il seminario è rivolto a docenti di materie scientifiche e tecniche, che le scuole interessate segnaleranno come disponibili a partecipare al progetto stesso. In tale seminario verranno illustrate in dettaglio le metodologie e le modalità operative da impiegare nelle azioni prevalentemente di tipo logico-linguistico, che coinvolgono gli studenti in classe (v. blocchi n. 4 e 7).

• Blocco n. 3 - Segna l'inizio del coinvolgimento degli studenti da parte dei docenti che hanno seguito il seminario. Essi infatti, raggruppati in classi rese disponibili dagli Istituti che avranno aderito al progetto, affronteranno un semplice *test di ingresso* atto ad individuare la reale situazione logico-linguistica di ogni studente nel momento in cui entra nel progetto. Tale test sarà fornito e corretto dagli esperti esterni che gestiscono il progetto sotto il profilo tecnico. Le classi suddette potranno essere reali o virtuali (queste ultime formate da allievi provenienti da classi reali diverse) secondo le preferenze espresse da ciascun Istituto.

• Blocco n. 4 - Rappresenta la *prima fase* del lavoro svolto nelle classi dai docenti responsabili delle classi stesse con l'obiettivo di avviare il processo di miglioramento logico-linguistico degli studenti. Tale fase sarà gestita direttamente dai docenti suddetti, seguendo le indicazioni loro fornite nel seminario di cui al n.2 e rispettando gli accordi concordati al termine del medesimo (in particolare per

quanto concerne gli argomenti disciplinari assunti come “palestra” per gli allenamenti logico-linguistici). Nel loro lavoro i docenti godranno tuttavia di ampia autonomia, avendo a disposizione notevoli gradi di libertà. Se e quando lo riterranno opportuno potranno ricorrere all’assistenza (prevalentemente tramite tecnologie multimediali da concordare) da parte dello staff di esperti che hanno condotto il seminario, per risolvere problemi che possano nascere sul versante gestionale e/o su quello didattico. Le ore da dedicare a questa fase dovranno essere non meno di una *quindicina* da distribuire su un arco di tempo di circa tre mesi, in modo tale che la fase stessa si possa concludere intorno alla metà di febbraio 2006.

• Blocchi n. 5 e n. 6 - A metà febbraio si avrà dunque, presumibilmente, il termine della prima fase identificato nella cosiddetta “*prova di metà percorso*” che gli studenti dovranno sostenere: una prova scritta, assegnata e corretta dallo staff esterno (lo stesso del test di ingresso). I risultati di tale prova, messi a confronto con quelli del test di ingresso, consentiranno di apprezzare il progresso logico-linguistico fatto da ciascuno studente durante la prima fase. Per quegli studenti che metteranno in evidenza significativi miglioramenti già ottenuti nella prima fase, il progetto propone che la seconda fase del medesimo si realizzi sotto forma di “*corso di eccellenza*”, con le modalità brevemente descritte nel commento al blocco n. 8. Per i rimanenti studenti il progetto prevede di continuare il cammino indicato come “*normale*” in corrispondenza del blocco n. 7. La *selezione* indicata introduce dunque una biforcazione nello schema operativo del progetto, rappresentata appunto dai due blocchi affiancati 7 e 8.

Schema generale del progetto	
	<b>1</b> Convegno di presentazione (13/10/05 Bologna)
fine ottobre metà novembre	<b>2</b> Seminario-docenti (12 ore: metodi e simulazione)
metà novembre	<b>3</b> Test di ingresso
	<b>4</b> Prima fase
metà febbraio	<b>5</b> Prova di metà percorso
	<b>6</b> Selezione studenti
	<b>11</b> <b>Seminari integrativi rivolti ai docenti</b> Contenuti disciplinari in DB (n. 4 di 8 ore ciascuno) ▲   traslabili ▼
	<b>7</b> Seconda fase (normale)
	<b>8</b> Seconda fase (eccellenza)
fine aprile	<b>9</b> Prova finale
fine aprile primi maggio	<b>10</b> Convegno finale

• **Blocco n. 7** – Gli studenti che nella *prova di metà percorso* non dimostrino di avere ancora raggiunto risultati pienamente soddisfacenti sul versante logico-linguistico, è opportuno che rimangano su tale versante anche nella seconda fase, la quale pertanto verrà realizzata con le stesse modalità della prima fase, continuando nello stesso tipo di approfondimento e di allenamento logico-linguistico. Essi non verranno tuttavia penalizzati per la mancata selezione e il giudizio finale potrà essere anche ottimo, se al termine della seconda fase avranno raggiunto risultati soddisfacenti. E' infatti da tenere presente che l'obiettivo logico-linguistico è il primo e più importante obiettivo di questo progetto, non realizzando il quale ha ben poco senso procedere oltre.

• **Blocco n. 8** – Tenendo presente la considerazione appena fatta, è abbastanza probabile che gli studenti ritenuti idonei a proseguire oltre la prima fase per una via più impegnativa (quella appunto rappresentata dal blocco n. 8) non saranno molti e probabilmente tutti o quasi appartenenti agli ultimi anni delle Superiori (dal 3° anno in su). A questo punto il progetto offrirà vari gradi di libertà corrispondenti a strade diverse che il progetto potrà percorrere anche in relazione al numero di studenti selezionati. La scelta delle effettive modalità realizzative del blocco in questione sarà affidata ai docenti delle scuole che aderiscono al progetto, previo adeguata illustrazione delle modalità possibili da parte dello staff esterno che conduce il progetto stesso. Tale illustrazione verrà fatta già nell'ambito del seminario di cui al blocco n. 2 senza tuttavia entrare nel dettaglio tecnico dei contenuti disciplinari che all'interno del blocco n. 8 diventeranno essenziali. Va detto infatti che, all'interno di tale blocco, la seconda fase vuole essere una sperimentazione di quanto si possa accelerare l'apprendimento di contenuti disciplinari ritenuti "difficili", quando siano verificate due condizioni: il possesso di buone capacità logico-linguistiche da parte degli studenti (condizione che nel nostro caso è garantita dalla selezione di cui al blocco n. 6) e la possibilità di utilizzare, nella trattazione dei contenuti disciplinari suddetti, metodologie opportune. Alcuni esempi applicativi di tali metodologie [messi a punto con la "didattica breve" (DB), che è la punta più avanzata della RMD] potranno consentire di sostenere organicamente una seconda fase di **10-12 ore** con gli studenti su argomenti tratti dai programmi che gli studenti stessi svolgono abitualmente in tempi più lunghi nell'ambito della didattica tradizionale. Questa seconda fase, così concepita, punterà quindi al **secondo obiettivo** del progetto: quello della "**compensazione**", di cui si è detto nel par. 2 del presente progetto. (Il commento al blocco n. 8 si conclude subito dopo il commento al n. 11)

• **Blocco n. 11** – Appare chiaro che una seconda fase realizzata tramite il blocco n. 8, appare per i docenti assai più delicata di una seconda fase realizzata tramite il blocco n.7 (che è un semplice prolungamento del precedente blocco n. 4). Essa va dunque preparata accuratamente, mettendo a disposizione dei docenti interessati ulteriori seminari: quelli indicati nel blocco n. 11 come **seminari integrativi** (ciascuno di due pomeriggi di quattro ore ciascuno) nei quali si proporranno, discutendoli nel dettaglio, gli argomenti disciplinari su cui successivamente interagire con gli studenti nell'ambito della seconda fase realizzata nel blocco n. 8. Ogni seminario integrativo corrisponde a una possibile seconda fase del tipo n. 8. Ai docenti verranno proposti più seminari (che corrispondono ai vari gradi di libertà precedentemente citati): fra essi i docenti stessi sceglieranno i quattro di maggiore interesse, che verranno effettivamente svolti **non in parallelo** e quindi in tempi diversi concordati con i docenti stessi (per questo nello schema generale è simbolicamente indicata la possibilità di una traslazione temporale del periodo di attuazione di ciascun seminario, nell'arco dei diversi mesi corrispondenti alla prima fase). Per ogni seminario integrativo effettivamente frequentato (uno o più d'uno) ogni docente riceverà certificazione separata. Al di là dell'utilizzo dei seminari integrativi per la realizzazione della seconda fase, è chiaro il significato che essi potranno avere nei confronti dei docenti come stimolo per i medesimi verso un cammino di ricerca RMD, ciò che si configura come un ulteriore obiettivo di questo progetto [v. punti **1.8** e **2.4**].

• **Ancora sul blocco n. 8** – Torniamo ora al blocco n.8 per concludere la descrizione operativa della seconda fase che esso rappresenta. La selezione operata nelle varie classi sarà **volutamente severa**: gli studenti ammessi a tale sperimentazione dovranno infatti dimostrare non solo cosa accade a

loro, ma anche cosa accadrà ai compagni esclusi se e quando raggiungeranno un buon livello logico-linguistico (cosa che è alla portata anche di studenti che abbiano un passato scolastico molto tormentato, solo che abbiano pazienza e buona volontà). Pretendere dunque che gli studenti che affronteranno questo tipo di seconda fase lo facciano a partire da buone condizioni logico-linguistiche è una esigenza fondamentale affinché la sperimentazione abbia senso e possa dare informazioni utili a tutti, agendo anche di stimolo nei confronti di coloro che, attualmente ancora non in grado di sostenere percorsi del genere, lo saranno magari fra non molto, ultimato efficacemente il percorso logico-linguistico.

- Detto questo, va notato che in ogni caso la selezione sdoppierà almeno alcune delle classi della prima fase. Conseguentemente, laddove prima era sufficiente un docente, ora ne occorreranno due (o uno che “raddoppi” il proprio lavoro). La cosa è prevista e si pensa di farle fronte in due modi: “**compattando**” gli studenti in **classi virtuali** (derivanti da classi diverse); rendendo disponibili **docenti esterni** (da tempo cultori della RMD) in sostituzione di quelli interni nella decina di ore pomeridiane che una seconda fase prevede, nell’ipotesi che questi ultimi ritengano questa ulteriore attività un onere eccessivo. Una possibilità aggiuntiva potrebbe essere quella di ricorrere, almeno in parte, all’uso di **video-cassette** opportunamente preparate durante i mesi della prima fase (altra attività da tempo sperimentata da cultori della RMD). Al momento non è possibile dire di più: è evidente che i gradi di libertà sono molti, se si vuole coinvolgere nelle scelte i docenti interessati, come è giusto che sia.

- **Blocco n. 9** – Esaurita la seconda fase, gli studenti, quale che sia la via che hanno percorso (n.7 o n.8), affronteranno la **prova finale**, realizzata con modalità analoghe a quelle della prova di **metà percorso**. Lo staff esterno che assegnerà e correggerà i compiti relativi alla prova stessa, confronterà poi la progressione fatta da ciascun allievo nella sequenza **test di ingresso-prova di metà percorso-prova finale**: da essa trarrà una valutazione complessiva che in termini statistici ed anonimi verrà presentata nel successivo Convegno finale. Altri eventuali utilizzi della valutazione saranno competenza esclusiva delle singole scuole interessate.

- **Blocco n. 10** – Il progetto si concluderà verso la fine di aprile-primi di maggio 2006 con un Convegno che tirerà le fila delle attività svolte, relazionando sui dati oggettivi emersi ed ascoltando che cosa hanno da dirci i protagonisti del progetto (docenti e studenti). In quell’occasione si darà ampio spazio anche al Comitato delegato ad **osservare** sistematicamente lo svolgimento del progetto durante tutto il suo lungo percorso. Ricordando che di tale Comitato faranno parte rappresentanti di mondi diversi (della Scuola, dell’Università e dell’Impresa), sarà importante innanzitutto conoscere il giudizio complessivo sulla validità concettuale delle idee che sono alla base del progetto (giudizio tutt’altro che scontato, visto che attualmente circolano nella scuola anche idee antitetiche rispetto a quelle del progetto stesso), prescindendo dalla qualità delle azioni con cui si è cercato di dar loro concretezza operativa. Se questo giudizio sarà sostanzialmente positivo e quindi si penserà di andare avanti per la strada intrapresa, diventeranno importanti le critiche costruttive e i suggerimenti per migliorare l’efficacia e l’efficienza delle azioni da continuare nel prossimo futuro. Ma, e forse questa è la cosa più importante, riusciremo a togliere il punto interrogativo contenuto nel titolo del nostro progetto. Sarebbe un risultato importante, anche nell’ipotesi che il resto non fosse andato troppo bene. Starebbe infatti a significare che si è trasformato un auspicio in certezza e che si allarga il fronte di coloro che hanno pienamente compreso che una intensa sinergia fra i tre mondi suddetti, molto diversi fra loro e attualmente anche molto distanti, è strumento irrinunciabile per andare oltre le ovvie relazioni di dipendenza fra chi viene prima (la Scuola) e chi viene dopo (l’Università e l’Impresa). Andare oltre significa fare di tutto affinché relazioni che non di rado si traducono in critiche e in incomprensioni reciproche, si trasformino invece in efficaci collaborazioni nelle quali non si abbia il timore di entrare nel merito delle idee da seguire e soprattutto nel merito di sperimentazioni attentamente osservate per convalidarle o meno. Di collaborazioni di questo tipo la Scuola ha urgente bisogno per non sentirsi sola nell’affrontare problemi molto difficili quale appunto è quello del rilancio della cultura tecnico-scientifica al suo interno, per soddisfare una esigenza primaria che è di tutto il nostro Paese.

4) – *Diverse possibilità di partecipazione al progetto, da parte della scuole.*

• Già è stato detto che il progetto vuole essere “**realizzato direttamente da pochi**” (non vi è infatti ancora una consapevolezza sufficientemente diffusa, all’esterno della Scuola soprattutto, e tantomeno vi sono finanziamenti adeguati ad eventuali partecipazioni di massa) ma “**osservato da molti**” (a creare appunto una consapevolezza maggiore, attirando anche finanziamenti che consentano successivamente eventuali azioni in dimensione maggiore). Tra i due casi-limite (realizzazione completa del progetto e semplice osservazione del medesimo) si possono collocare forme di partecipazione intermedia che consentano a molte scuole, che pur privilegino al momento l’osservazione rispetto all’impegno completo, di prepararsi a probabili maggiori impegni nel futuro prossimo, anche mediante verifiche ridotte fatte in proprio. In questa logica che offre alle scuole molti gradi di libertà, di propongono intanto le seguenti diverse possibilità di partecipazione (a cui non si esclude di poterne aggiungere altre, eventualmente suggerite dalle scuole stesse, se emergeranno proposte compatibili con il progetto-base illustrato in questa relazione):

**1) - Partecipazione completa** (detta di *livello 1*), con la quale una scuole partecipa con una o più classi (cosiddette “**in vetrina**”) a **tutte** le azioni previste dai blocchi dello schema generale.

• Le classi possono essere *reali* o *virtuali*. Queste ultime, formate da elementi provenienti da classi reali diverse (secondo criteri decisi da ogni singola scuola), saranno gestite in orario non curricolare da un gruppo di docenti di cui faccia parte almeno un docente per ciascuna classe reale che concorre alla formazione di quella virtuale. Le classi saranno coinvolte nel progetto con le modalità e con i tempi già indicati nel commento ai vari blocchi.

**2) - Partecipazione di livello 2**, analoga alla precedente (*livello 1*), salvo il fatto che vengono **esclusi i blocchi, 6, 8, 11**.

• In tal modo viene a mancare lo *sdoppiamento di percorso* previsto dal blocco **6** nello schema generale e, ovviamente, vengono anche soppressi la fase di eccellenza prevista per gli studenti migliori e i seminari integrativi previsti per i docenti. Questa tipologia di partecipazione è particolarmente suggerita per classi del 1° e del 2° anno della Secondaria superiore (ed eventualmente per una classe in vetrina del 3° anno di una Media di 1° grado, se si riuscirà a realizzarla). La ragione di ciò sta nel fatto che, quando si coinvolgono studenti molto giovani, è molto importante insistere ancora di più sul *miglioramento logico-linguistico* (anche perchè avranno a disposizione comunque tempi più lunghi per la *compensazione*). Una seconda fase (blocco 7) analoga alla prima (blocco 4), sarà quindi di regola preferibile quella tipica del blocco 8.

**3) - Partecipazione di livello 3:** la scuola partecipa solo con propri Docenti ma non con studenti. In tal modo si utilizzano solo **i blocchi di “aggiornamento-docenti”** (solo i blocchi **2 e 11**).

**4) - Partecipazione di livello 4:** partecipazione analoga alla precedente (e quindi senza coinvolgimento documentato di studenti) ma con utilizzo del solo seminario-docenti previsto al blocco **2**.

## La ricerca metodologico-disciplinare per migliorare l'apprendimento scientifico

Benedetta Toni

Il giorno 13 ottobre 2005 si è svolto presso la Fondazione Aldini Valeriani di Bologna il Convegno *“La ricerca metodologico-disciplinare: punto di incontro fra Secondaria Superiore, Università e Impresa per migliorare l'apprendimento delle materie scientifiche?”* promosso da IRRE ER, USR ER e Fondazione Aldini Valeriani.

L'iniziativa fa riferimento ad un Protocollo di Intesa stipulato dai tre Enti nel 2003 per lo sviluppo della cultura tecnico-scientifica e si esplica e si rinnova ulteriormente nella presentazione del progetto a cura del Prof. Filippo Ciampolini, già docente dell'Università di Bologna, Presidente IRRE ER e coordinatore del Comitato Tecnico-Scientifico IRRE ER.

I lavori si articolano in tre parti:

- contributi teorici degli Enti promotori del progetto e del Coordinatore del progetto nella sessione della mattina con un breve spazio di intervento per il pubblico
- ulteriore supporto sui contenuti e sulle fasi operative del progetto da parte del Coordinatore, esemplificazione operativa dello stesso e di un tecnico dell'Aldini Valeriani per la presentazione di “logling”, strumento tecnico-informatico per la sperimentazione del progetto
- tavola rotonda dal titolo *“Quale “licealizzazione” per le scuole tecniche?”*

Per quanto riguarda la sessione della mattina in rappresentanza degli Enti promotori intervengono Lucrezia Stellacci (Direttore Generale USR ER), Franco Frabboni (Commissario Straordinario IRRE ER) e Marco Vacchi (Presidente Fondazione Aldini Valeriani).

Già in apertura, portando i saluti delle rispettive Istituzioni, gli interventi toccano le tematiche di riflessione e le questioni aperte relative al contesto in cui il progetto sulla Ricerca Metodologico-Disciplinare del Prof. Ciampolini si innesta.

Marco Vacchi sottolinea la mission della Fondazione Aldini Valeriani relativa allo sviluppo della cultura tecnica e al rilancio della stessa attraverso la *ricerca* intesa come indagine innovativa di supporto scientifico alle scuole e attraverso l'*orientamento* dei giovani per permettere loro di sviluppare competenze e coraggio per affrontare il mondo del lavoro e in particolare il mondo dell'industria.

Lucrezia Stellacci afferma con convinzione la necessità della sinergia fra gli attori del progetto (scuola secondaria di II° grado, Università e Impresa) intorno a nuove metodologie.

Auspica dunque la produzione di ricerca scientifica e tecnologica per rivedere il pregiudizio culturale che collega i concetti di cultura e di formazione al possesso della cultura umanistica. La cultura scientifica è altrettanto importante ed andrebbe insegnata nei *laboratori* sostituendo l'immaginazione astratta con l'*osservazione reale*.

Il tutto in linea con gli obiettivi del Consiglio Europeo di Lisbona che collegano la competitività dell'Europa in relazione alla conoscenza, sia attraverso l'aumento dei laureati in discipline scientifiche, sia attraverso l'aumento di risorse da investire nella ricerca.

Infine il Direttore Generale annovera le diverse azioni nazionali e locali sulla materia in oggetto: il Protocollo di Intesa MIUR-Confindustria per il Progetto Nazionale “Lauree Scientifiche”, il Protocollo di Intesa MIUR e Fondazione Golinelli di Bologna per corsi di formazione metodologico-disciplinare, il Portale dedicato alla matematica realizzato da USR ER e IRRE ER, il progetto “Bio e-learning” fra USR ER e Fondazione Golinelli, il Progetto CNR ISAC di Forlì e il Protocollo di Intesa fra Fondazione Aldini Valeriani, IRRE ER e USR ER.

Franco Frabboni ribadisce il pregiudizio culturale che separa cultura scientifica e umanistica e vede come spartiacque fra le due aree l'utilizzo dei linguaggi informatici, pur rivendicando l'importanza del libro. Auspica inoltre che fra le due sfere possa avvenire un incontro attraverso momenti inter-statutari delle discipline, affinché ogni disciplina mantenga il proprio statuto e il proprio impianto di impostazione, ma possa allo stesso tempo beneficiare dell'arricchimento culturale apportato da altri ambiti disciplinari.

Ricorda infine il Protocollo di Intesa fra i tre Enti vedendo come oggetto l'insegnante *ricercatore* che fa ricerca nei *laboratori*.

La ricerca avviene indubbiamente attraverso metodologie nuove e la cultura tecnica andrebbe spalmata in tutte le istituzioni scolastiche così come nei diversi Corsi di Laurea.

Terminati gli interventi e i saluti iniziali interviene come conduttore Giancarlo Sacchi (IRRE ER) che evidenzia l'avvallo autorevole delle Istituzioni promotrici del progetto. Riflette inoltre sul valore polisemico del concetto di liceo tecnologico e evidenzia la necessità di una cooperazione fra Scuola ed Impresa per un confronto, uno scambio ed un arricchimento. Ricorda come potrebbe essere efficace una licealizzazione della cultura scientifica partendo però da una *ricerca* specifica in ambito tecnologico che riveda le metodologie disciplinari basate sull'*esperienza concreta e sul valore professionale delle discipline tecnologiche insegnate*.

Il conduttore segnala i tre interventi successivi della mattinata:

- l'intervento di Filippo Ciampolini (Coordinatore del progetto)
- l'intervento di Gino Cocchi (Carpigiani Group-Ali S.p.A.) dal punto di vista dell'imprenditore
- l'intervento di Santina Rocchi (Università di Siena) per illustrare un'esperienza parallela a quella bolognese.

Il Prof. Ciampolini introduce il progetto ribadendo il contesto difficile in cui attualmente si muovono le discipline scientifico-tecniche: si verifica la fuga dai Corsi di Laurea di indirizzo tecnico-scientifico e addirittura la difficoltà delle famiglie ad iscrivere studenti ad una scuola secondaria di II° grado di tipo tecnico in quanto non garante di prospettive future adeguate.

Nonostante ciò, ricorda come già nel 1999 vi fu una sperimentazione della RMD di largo respiro che coinvolse addirittura 920 docenti di secondaria di I° e II° grado.

Ma che tipo di licealizzazione bisognerebbe attuare? Sarebbe necessario non semplicemente accostare discipline scientifiche a discipline umanistiche quanto piuttosto rivedere la qualità dell'insegnamento verificandola dall'interno delle discipline stesse attraverso la pratica di nuove metodologie.

Innanzitutto il progetto consta di una prima fase che mira a sanare la grave lacuna degli studenti nelle discipline scientifico-tecniche: una carenza di tipo logico e contemporaneamente linguistico. Tale operazione richiede tempo per la sperimentazione e interiorizzazione dei processi logico-linguistici attraverso opportune metodologie, di conseguenza si prospetta necessaria una seconda fase detta di compensazione in cui bisogna dedicarsi maggiormente al recupero dei contenuti disciplinari delle discipline stesse con metodologie adeguate.

Gli strumenti di indagine e analisi fanno capo alla ricerca metodologico-disciplinare (RMD) che il progetto intende diffondere fra i docenti ricercatori attraverso azioni di sensibilizzazione e formazione.

Il Prof. Ciampolini illustra poi le fasi operative del progetto e enuclea quattro diverse possibili modalità di adesione allo stesso.

Gino Cocchi (Carpigiani Group-Ali S.p.a.) interviene dal punto di vista dell'Impresa ed evidenzia la necessità di collegarsi al mondo delle aziende tenendo sempre presente però non solo il contesto nazionale, ma anche l'economia europea e quella mondiale.

Sottolinea come l'India sia il quarto Paese al mondo in laureati in materie scientifiche e tecniche e come vi siano Paesi particolarmente competitivi dal punto di vista economico quali Cina, India e Corea. Elabora poi un discorso relativo alla propria Impresa e afferma che il successo è dovuto principalmente al cambiamento di risorse, di metodi e di competenze.

Santina Rocchi (Università di Siena) illustra un'esperienza parallela a quella bolognese. Ribadisce innanzitutto lo scenario nel quale si è esplicata l'azione: dalle valutazioni delle prove quasi esclusivamente scritte gli studenti risultano bravi nell'utilizzo di strumenti informatici, ma carenti dal punto di vista teorico e logico-linguistico.

Di conseguenza il primo intervento mirato è stato rivolto agli studenti universitari in difficoltà, tuttavia con scarso successo. In seconda battuta si è intervenuti sulle scuole secondarie di primo grado in particolare sugli ultimi anni in collaborazione con il Prof. Ciampolini e i suoi collaboratori.

L'iniziativa è risultata positiva e per l'a.a. 2005-2006 è in avvio un progetto POMUS attinente alle stesse tematiche.

I lavori del pomeriggio sono stati preceduti dalla visione di una videocassetta del Prof. Ciampolini appositamente preparata per illustrare il progetto ai docenti assenti nei lavori della mattina.

Successivamente Stefano Contadini (Fondazione Aldini Valeriani) e il Prof. Ciampolini hanno presentato uno strumento tecnico utile alla realizzazione del progetto “logling”.

In terza battuta si è svolta con il coordinamento di Giancarlo Sacchi (IRRE ER) una tavola rotonda dal titolo: *quale “licealizzazione” per le scuole tecniche?*

Sacchi innanzitutto ha proposto un excursus storico sul termine liceo tecnologico e ha rivolto la questione terminologica come quesito a Sedioli (Presidente Aldini Valeriani e Sirani-Bologna).

Sedioli ha evidenziato che non è tanto una questione terminologica, quanto una questione di senso.

In primo luogo è necessario un rinnovamento degli Istituti Tecnici perché è il contesto con maggiore progresso tecnologico che richiede innovazione nelle forme e nei metodi. Le “scuole tecniche” dovranno fornire una solida cultura di base accompagnata da condizioni reali di un veloce e adeguato inserimento nel mondo del lavoro. In secondo luogo la scuola di stampo tecnico dovrà garantire *operatività* in *laboratori* che simulino laboratori produttivi reali.

Sul rapporto scuola-università, Sacchi si rivolge ad Agnetis (Università di Siena) e a Serra (Università di Bologna). Agnetis sottolinea l'importanza di puntare sugli aspetti metodologici non trascurando quelli contenutistici data la brevità dei nuovi Corsi di Laurea triennali e sposa la RMD per la comprensione profonda di definizioni, teoremi, indicazioni teoriche che altrimenti resterebbero pura astrazione.

Serra (Università di Bologna) riflette sul concetto di tecnologia come studio della tecnica e delle sue applicazioni e auspica riflessione, ripensamento e acquisizione di una cultura della scienza della tecnica.

Vignocchi (Gruppo Pro S.p.A.) in rappresentanza dell'Impresa annovera fra i difetti della scuola una logica imitativa e il guardare all'oggi e non al futuro. Sottolinea la necessità di cambiamento di competenze in sinergia fra Scuola e Impresa.

Soverini (Presidente dell'Istituto “Odone Belluzzi” di Bologna) parla della difficoltà delle discipline tecniche e del monte-ore massiccio delle stesse. Vede nelle esperienze progettuali di ricerca-azione i limiti del fatto episodico e non strutturato. Auspica il valore di un titolo di studio spendibile sul mondo del lavoro.

Massarini (Università di Modena) parla come coordinatore SSIS e afferma la necessità di una cultura tecnologica già all'arrivo all'università, ma con una visione aperta e con una disponibilità ad imparare, riflettere, rivedere.

Dubbini (ITG Morigia di Ravenna) è a favore della licealizzazione della cultura tecnica e sottolinea come il cambiamento andrà verso una diminuzione delle ore con una maggiore consapevolezza della RMD e quindi una interiorizzazione più approfondita dei contenuti disciplinari.

Saccani (Università di Bologna) si allinea al discorso dei colleghi universitari sulle carenze logico-linguistiche degli studenti di Ingegneria e sulla necessità di modificare le metodologie per cambiare e produrre innovazione.

Il convegno si conclude con interventi attenti e mirati del pubblico.

## **Quale cultura tecnologica per la scuola del futuro?**

*Giuseppe Bazzocchi*

I problemi e gli argomenti che affronto in queste pagine nascono da due diversi tipi d'esperienze: la prima è la mia personale esperienza scolastica, sia come discente che come docente, la seconda riguarda lo studio di testi di psicologia evolutiva che ho, per vari motivi, affrontato e studiato negli ultimi otto anni. Questi due tipi di esperienza si intrecciano costantemente nell'elaborazione delle ipotesi che cercherò di argomentare. L'esperienza didattica ha rappresentato il sottofondo sostanziale dell'elaborazione teorica. Gli esempi riportati sono frutto della personale esperienza e anche se non possono avere valore di prova scientifica, hanno però valore di documentazione a sostegno di un'ipotesi che si è sostanziata in riflessioni più teoriche. Molte sono le domande che un argomento come questo pone all'attenzione e che non riguardano esclusivamente l'ambito scolastico: una, però, resta quella centrale.

L'argomento del nostro ragionamento è: Quali possibili strumenti si possono costruire, per poter progettare un curriculum che abbia il proprio baricentro nel processo di apprendimento.

### *La Tecnologia: Premessa epistemologica*

Se la domanda a cui rispondere è: Quale scuola vogliamo, quale cultura nella scuola e della scuola vogliamo? e di conseguenza quale professionalità pensiamo sia da costruire o ricostruire per gli insegnanti? allora la domanda diventa: quale cultura tecnologica per la scuola del futuro?

La tecnologia ragiona implicitamente o esplicitamente intorno ad un paradigma fondamentale: "IL FARE" qualsiasi attività che si pone come risultato una trasformazione della realtà precedentemente esistente deve essere considerata anche sotto l'aspetto tecnologico. Da un punto di vista psicopedagogico questo aspetto è altrettanto importante, quanto per l'aspetto epistemologico strutturale della disciplina, non si può sottovalutare l'operatività nei processi di apprendimento. Questa coincidenza ci porta a dire che la cultura tecnologica necessaria ad una scuola realmente formativa va incentivata, va incrementata, ma soprattutto va rinnovata. L'operatività intesa non come pura manualità, anche se l'aspetto operativo manuale ha una sua dignità pedagogica e culturale che non va persa, ma soprattutto come logica operativa cioè come logica che sottintende alle operazioni che un individuo compie mentre è intento ad operare per trasformare ciò che in precedenza ha osservato. In questo senso l'aspetto didattico prevalente è quello della problematizzazione (problem-solving), porsi e porre in situazione problematica significa intrinsecamente porsi in fase operativa, mettere in azione quelle funzioni cognitive insite nell'operatività. Logiche operative e problematizzazione prendono quindi origine dallo stesso paradigma: "IL FARE"

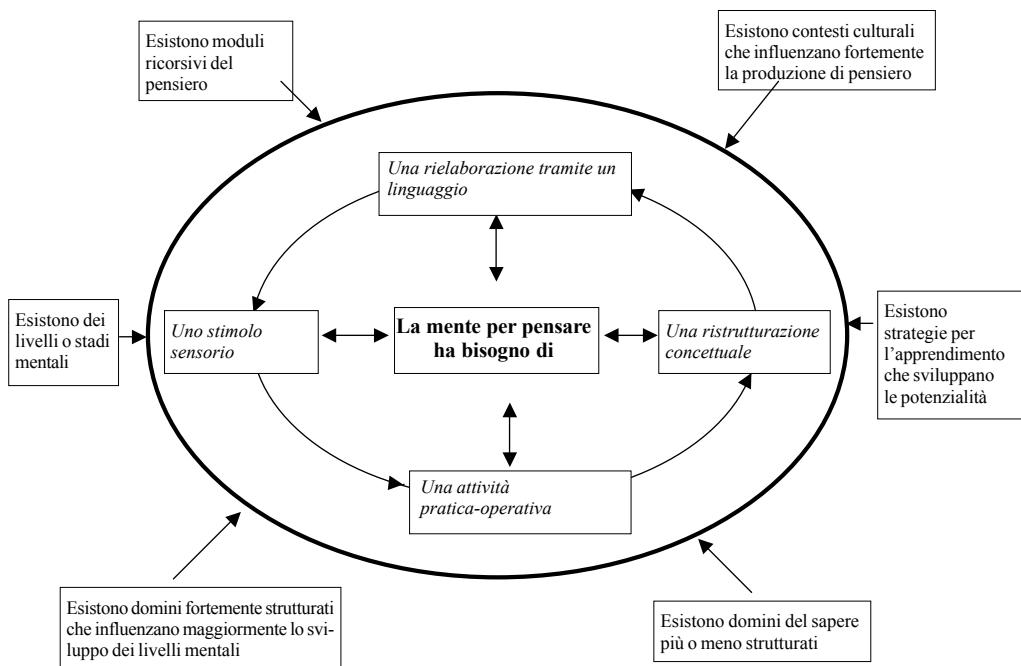
La dicotomia o costruito, se vogliamo, NATURALE-ARTIFICIALE rappresenta il primo elemento (epistemologico) su cui ragionare. Ha ancora un senso parlare di artefatti e naturfatti? L'idea di natura che si può costruire oggi è realmente distinguibile dall'idea di realtà artificiale? Le conquiste tecnologiche si sovrappongono le une alle altre senza soluzione di continuità creando una realtà fondamentalmente artificiale (dove il mondo virtuale è solo un aspetto fra i più eclatanti). La distinzione costruttiva, in campo didattico pedagogico, tra aspetti naturali e aspetti artificiali diventa così assai difficile (si pensi all'attuale disputa sulla fecondazione assistita, oppure ai problemi derivanti dall'introduzione degli OGM in agricoltura). È interessante introdurre, allora, il concetto di "continuum tecnologico" all'interno del quale la quantità di aspetti artificiali e naturali si intrecciano in modo tale da non essere più distinguibili, gli uni dagli altri, in modo da creare una rete concettuale continua che rappresenta meglio la realtà in cui siamo immersi. I processi di comprensione e costruzione delle conoscenze partono comunque sempre dalla realtà in cui il soggetto che apprende è immerso. Quindi adeguare il costruito di partenza diventa un'esigenza culturale e pedagogica indispensabile. Il paradigma del FARE in questo ragionamento introduce un'ulteriore variabile, se si deve operare su realtà che sono contemporaneamente artificiali e naturali il momento dell'osservazione, per meglio dire della discriminazione finalizzata, diventa essenziale e la relazione -opera dell'uomo e limiti di questo operare- diventano limiti "morali, sociali, civili, politici, culturali." Ecco dunque la valenza formativa essenziale di una nuova cultura tecnologica nella scuola.

Gli statuti epistemologici delle singole discipline non sono più sufficienti per garantire una reale evoluzione del sapere e dell'apprendimento dei giovani (E. Morin). La nostra società si è andata caratterizzando, negl'ultimi tempi, per la quantità delle conoscenze e dei saperi e per la parcellizzazione di questi. L'informazione ha assunto un ruolo pervasivo e orientarsi all'interno di questa enorme quantità di nozioni, dati, notizie, conoscenze, è sempre più complicato per chiunque. Il vasto e approfondito dibattito su come organizzare i contenuti delle discipline ha appassionato molti studiosi ed esperti delle stesse negl'ultimi tempi. I ragionamenti sui nuclei fondanti o sui saperi minimi, o sui saperi essenziali o, ancora, sugli epistemi disciplinari sono certamente stati importanti, anzi indispensabili, ma insufficienti se lo scopo è costruire una scuola realmente curricolare.

In realtà, però, ciò che è mancato è stato un dibattito serio e approfondito sugli aspetti trasversali alle discipline, in altre parole quegli aspetti che servono da struttura per gli apprendimenti successivi; com'è stato detto "Imparare ad imparare" (Novak), o "il come non il cosa si apprende" sono rimasti solo degli slogan, al contrario noi pensiamo che un dibattito serio e approfondito su questi argomenti porti inevitabilmente all'idea di trasversalità.

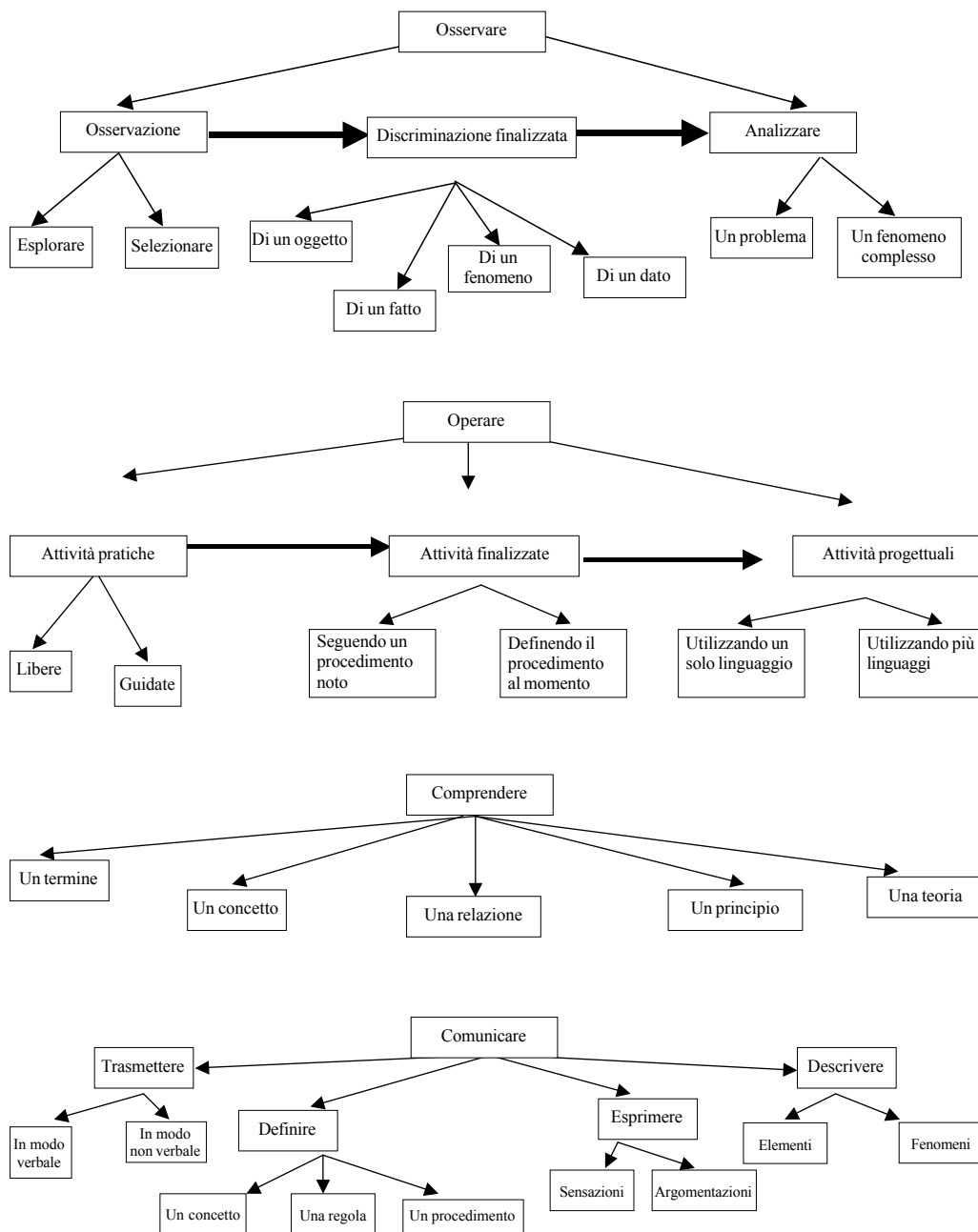
*Processi di apprendimento: un modello possibile*

Il modello: Osservazione-Operatività-Comprensione-Comunicazione tenta di dare una risposta alle esigenze di costruzione di un curriculum "progressivo" (come si dice ora "verticale"), da un lato e al problema della significatività dall'altro, tenendo conto che, spesso, la significatività dell'apprendimento travalica le singole discipline. L'approccio, quindi, può essere sia disciplinare che interdisciplinare, sostanzialmente possiamo definirlo a carattere trasversale; in quanto anche se è applicabile per singole discipline, le quattro fasi sono comuni a tutte le discipline.



Lo schema sopra riportato cerca di sintetizzare la logica (epistemologica) con la quale si è tentato di costruire il modello: OSSERVAZIONE, OPERATIVITÀ, COMPrensIONE, COMUNICAZIONE. L'aspetto preponderante del modello va ricercato nella sua ricorsività; va considerato il fatto che non è possibile immaginare un apprendimento isolato, a se stante, ogni apprendimento è tale solo se

collegato ad altri già avvenuti e ad apprendimenti che avverranno. Quindi la fase finale COMUNICAZIONE sarà preparatoria per la fase iniziale OSSERVAZIONE del successivo apprendimento. È evidente che in realtà le cose non saranno mai così schematiche, alcuni apprendimenti potrebbero essere precedenti in linea logica ma lontani nel tempo, risulta realistico pensare che in una fase preparatoria è sempre opportuno reintrodurre gli aspetti comunicativi salienti degli apprendimenti che precedono.

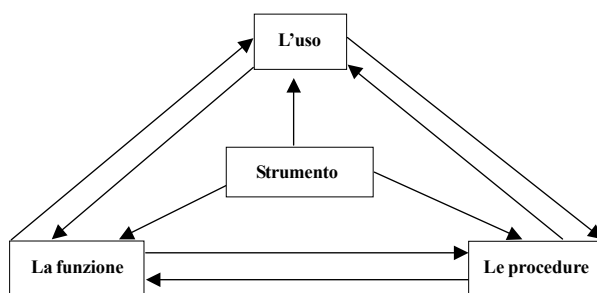


## Osservazione

Un'osservazione è in definitiva una scelta. Con il termine osservazione si deve intendere quindi: una percezione sensoria (non solo visiva), che possiede in sé già un senso cognitivo, cioè che possiede in sé, anche se non esplicitato un punto di vista e/o un criterio di osservazione. Il criterio di osservazione è ciò che si può definire anche "punto di vista", ma se lo definiamo "criterio" intendiamo i limiti all'interno dei quali un'osservazione va fatta, se lo intendiamo "punto di vista" intendiamo gli aspetti che ogni singolo individuo privilegia. Detto questo, deve essere chiaro che, da un punto di vista psico-pedagogico e didattico, da un lato, ed epistemologico dall'altro, un insieme di punti di vista possono essere interni ad uno stesso criterio e che un criterio rappresenta perciò un elemento epistemologico di un dominio di conoscenze specifiche. Uno stesso oggetto può essere osservato con un criterio tecnico, oppure con un criterio estetico artistico, oppure con un criterio storico e così via. Ma il punto di vista di un singolo individuo in una determinata disciplina può non coincidere con il punto di vista di un altro individuo sempre della stessa disciplina; ciò è fondamentale per il nostro ragionamento, perché pone in relazione gli aspetti soggettivi dell'osservazione con gli aspetti "oggettivi" di una osservazione in un determinato dominio o disciplina.

## Operatività

Per l'operatività va fatta una premessa: non va confuso il concetto di operatività con il concetto di manualità. La manualità è una attività operativa che si concretizza nell'uso manuale di materiali o strumenti di carattere fisico, mentre l'operatività è una attività che si concretizza nell'uso di strumenti che possono essere sia di carattere fisico, sia di carattere psicologico (Vygotskij e Waddington) uno strumento di carattere psicologico assume la funzione di organizzatore oppure di selezionatore oppure di comunicatore oppure di ..... e potremmo continuare all'infinito, ma ciò che realmente conta è che uno strumento di carattere psicologico consente di manipolare i dati dell'osservazione e di ottenere dei risultati pratici effettivi sui quali l'attività di rielaborazione risulta più efficace. Una corrente di pensiero, della psicologia evolutiva, mette in relazione l'uso di strumenti e quindi l'attività connessa a tale uso e l'uso del linguaggio; ancor di più lo sviluppo dell'uso di strumenti e delle attività pratiche e lo sviluppo dell'uso del linguaggio (Vygotskij). Quindi si può pensare il linguaggio come il più importante e potente tra gli strumenti psicologici (le parole possono essere un materiale da costruzione). Operare quindi è fondamentalmente un'attività che riguarda l'uso di strumenti, sia che questi siano di carattere fisico sia che questi siano di carattere psicologico.



## La comprensione

I Fattori che influenzano la comprensione all'interno di un processo di apprendimento sono talmente tanti che è indispensabile selezionarne alcuni prioritari. La comprensione può essere interpretata come la funzione principale della mente nell'atto dell'apprendere. Mentre l'apprendere è un processo, la comprensione è un punto fermo (o perlomeno così ci appare), l'apprendimento è un movimento costante, la comprensione è una meta raggiunta o da raggiungere. Qualunque cosa, concetto, regola, principio si stia apprendendo, sarà diverso ora da come lo avevamo compreso in precedenza e da come

