



**IL SUCCESSO FORMATIVO  
ALL'UNIVERSITÀ:  
OSTACOLI E RICERCA DI SOLUZIONI**

a cura di  
Catia Civettini

Università degli Studi di Trento  
Dipartimento di Lettere e Filosofia



IL SUCCESSO FORMATIVO  
ALL'UNIVERSITÀ:  
OSTACOLI E RICERCA DI SOLUZIONI

a cura di  
Catia Civettini

Università degli Studi di Trento  
Dipartimento di Lettere e Filosofia

In copertina: Gustav Klimt, *Lebensbaum* (L'albero della vita, particolare), 1905-1909

Il presente volume è stato sottoposto a procedimento di *peer review*

© 2016 Università degli Studi di Trento. Dipartimento di Lettere e Filosofia  
Via Tommaso Gar, 14 - I - 38122 TRENTO  
Tel. 0461 - 281722 - Fax 0461 281751  
[www.lettere.unitn.it](http://www.lettere.unitn.it)

Università degli Studi di Trento  
Via Calepina, 14 - I - 38122 TRENTO

ISBN 978-88-8443-661-0

Finito di stampare nel mese di febbraio 2017

---

## SOMMARIO

---

### *Introduzione*

Percorsi formativi: proseguire o interrompere gli studi dopo il diploma?  
CATIA CIVETTINI 7

### **STUDI E RICERCHE**

ROBERTO ALBAREA, Gestire in modo sostenibile le proprie difficoltà 17

OLGA BOMBARDELLI, Una bussola per gli studenti universitari. Didattica  
inclusiva e valutazione formativa per un apprendimento qualificato  
contro l'abbandono 33

CATIA CIVETTINI, Dispersione universitaria: un problema concettuale e  
semantico in primis 55

### **DOCUMENTAZIONE - ANALISI - RIFLESSIONI - STRUMENTI**

LUCIANO COVI, La dispersione scolastica in Trentino. Buone pratiche per  
contrastarla 77

STEFANO OSS, Orientamento: trovare la strada verso casa. A partire dal  
punto in cui ci si trova 95

MARCO DALBAGNO, "... E adesso?" Un questionario sulla prosecuzione  
degli studi post-diploma 101

### **DALLA TEORIA ALLE BUONE PRASSI**

PAOLO DALVIT, Orientare per prevenire la dispersione scolastica 115

AGOSTINO CALABRESE, Il Programma "Formazione e Innovazione per  
l'Occupazione Scuola e Università" 127

*Indice dei nomi* 139



---

## INTRODUZIONE

---

### **Percorsi formativi: proseguire o interrompere gli studi dopo il diploma?**

*Proseguire o interrompere gli studi dopo il diploma?* È la domanda che gli studenti italiani, allorché si trovano a frequentare il quinto anno della scuola secondaria di secondo grado, rivolgono quasi quotidianamente a loro stessi; probabilmente in modo analogo a quanto accade, in tempi e in contesti diversi, ai loro colleghi di altri Paesi. E la stessa domanda riecheggia nella parallela interrogazione perplessa di genitori e formatori. Stando ai dati, ad esempio, seppur soltanto indicativi, raccolti con un breve questionario, somministrato nel 2015 agli studenti trentini dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, la prosecuzione degli studi a livello universitario è ancora considerata da molti di loro l'opzione prioritaria (M. Dalbagno, "...E adesso?" *Un questionario sulla prosecuzione degli studi post-diploma*, 101-111).

Di certo, come emerge da più ricerche, la definitiva decisione di continuare il percorso formativo e d'isciversi all'università è sostenuta, od ostacolata, da motivazioni diverse: personali, familiari, socio-economiche; così come molte sono le variabili che intervengono a rendere possibile, o ad impedire, l'effettiva realizzazione del successo formativo, una volta che la scelta è stata compiuta<sup>1</sup>.

È indubbio, che per affrontare le incognite dei prossimi decenni saranno necessari laureati di qualità. Nel XXI secolo, infatti, i diversi Paesi sono chiamati ad affrontare e superare sfide sostanziali per realizzare un'economia sostenibile, che individua nella qualità e nell'efficacia

---

<sup>1</sup> Si veda, ad esempio, Giuseppe Zago, Anna Giraldo e Renata Clerici (a cura di), *Successo e insuccesso negli studi universitari: Dati, interpretazioni e proposte dall'ateneo di Padova* (Bologna: Il Mulino, 2014).

dell'istruzione e della formazione, così come nella capacità degli stessi sistemi d'istruzione e formazione d'essere reattivi al cambiamento e al contesto globale nel quale sono inseriti, alcuni obiettivi strategici irrinunciabili (ET 2020). Risulterà, così, essenziale il contributo di persone qualificate che sappiano coniugare insieme conoscenze disciplinari e competenze trasversali; che siano capaci di applicare una corretta metodologia di studio alla vita e al lavoro; che siano formate alle responsabilità e all'autonomia (O. Bombardelli, *Una bussola per gli studenti universitari. Didattica inclusiva e valutazione formativa per un apprendimento qualificato contro l'abbandono*, 33-54).

A fronte della rappresentazione, propria ancora di molti giovani del titolo di studio terziario quale garanzia di migliori opportunità lavorative, si registra in Italia un alto tasso di dispersione universitaria e il numero di coloro che completano gli studi universitari sino alla laurea è ancora considerevolmente al di sotto della media europea. Fenomeno che si presenta *in primis* come un problema concettuale e semantico che minaccia di compromettere esso stesso azioni di prevenzione e contrasto. Un sistema d'istruzione-formazione di per sé poco efficace - causa non irrilevante del fenomeno della dispersione universitaria - si rispecchia presumibilmente in una sorta di «babele terminologica» con cui - sia a livello nazionale che internazionale - si cerca di denominare e connotare il problema stesso. Un circolo vizioso che - nell'incertezza della definizione - rischia di compromettere l'azione. «Esistono strade concretamente percorribili per uscire da questo gioco di specchi?» (C. Civettini, *Dispersione universitaria: un problema concettuale e semantico in primis*, 55-73).

Se fra le cause della dispersione universitaria è da annoverarsi un sistema d'istruzione-formazione scarsamente incisivo è legittimo interrogarsi su cosa si deve imparare, perché e come.; una domanda *evergreen* che risuonava già 'nelle aule' dell'Accademia di Platone, del Peripato di Aristotele e prima ancora: i problemi fondamentali della pedagogia rimangono probabilmente gli stessi. Esigono, però, risposte sempre diverse in relazione al contesto storico, economico e sociale. È un dato di fatto che «Ogni generazione deve definire da capo la natura, la direzione e gli scopi dell'educazione, per assicurare alla generazione futura il più alto grado di libertà e razionalità che sarà capace di raggiungere»<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Jerome S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, tr. it. di Giovanni B. Flores d'Arcais e Paolo Massimi (Roma: Armando, 1966), 51.



Entra così in gioco il problema della formazione e dell'orientamento, relativo non solo ai discenti ma anche - o soprattutto - ai docenti. Attualmente, il successo formativo è strettamente legato alla capacità del docente di stabilire una relazione educativa *sostenibile* con lo studente, passando da una *leadership carismatica* ad una *leadership condivisa* capace di valorizzare i singoli e aumentare la consapevolezza di sé; capace di promuovere il pensiero autonomo e critico, insieme all'alfabetizzazione scientifica (R. Albarea, *Gestire in modo sostenibile le proprie difficoltà*, 17-31).

Per porre fine alla «società della disuguaglianza», come afferma Olga Bombardelli nel proprio contributo, docenti e discenti dovrebbero essere coinvolti nel rinnovamento dell'istruzione in generale e nel miglioramento dell'istruzione a livello terziario in particolare. Per una società equa sarebbe auspicabile una nuova strategia formativa che tuteli la buona riuscita di tutti. Le Università non dovrebbero essere più *turres eburneae*, privilegio di pochi, ma fucine di un'istruzione terziaria di tipo inclusivo, in cui metodi attivi di apprendimento e valutazioni formative partecipate siano il risultato di una nuova impostazione didattica a favore di una maggiore efficacia degli studi universitari. È da mettere in conto, poi, che le nuove strategie di insegnamento richiedono nuovi materiali didattici mentre le attuali tecnologie dell'informazione e della comunicazione cambiano le modalità di lavoro e apprendimento. Cambia lo stesso ruolo dello studente che - come nativo digitale - diventa una figura molto più attiva. In questo nuovo assetto sarebbe auspicabile, inoltre, una fattiva cooperazione fra gli atenei dello stesso o di altri Paesi e un vivace scambio di informazioni, al posto di campanilistiche competizioni. Di fronte al ritardo negli studi, ai prematuri abbandoni (a qualsiasi livello d'istruzione, universitaria o meno) c'è da chiedersi quanto la scuola/università sia inclusiva e aiuti a combattere le disuguaglianze.

Formazione, orientamento e tutorato sono passaggi particolarmente delicati che devono essere affidati a persone competenti e preparate perché l'apprendimento di ognuno non veda precoci defezioni e sia il più qualificato possibile. L'orientamento nella scelta del percorso universitario dovrebbe consentire allo studente di non perdersi nel labirinto delle molteplici proposte. Dovrà così non essere puramente "informativo" - esaurendosi in *open day* - ma tale da offrire percorsi efficaci, dal punto di vista pedagogico e psicologico, per accompagnarlo nelle scelte e nell'individuazione della migliore metodologia di apprendimento.

In tale ottica dovrebbe instaurarsi (in molti casi già è accaduto) un rapporto fra le università e le scuole d'istruzione secondaria di secondo grado per facilitare il passaggio. A tale proposito è utile evidenziare, come ricorda ancora Bombardelli, che la Provincia Autonoma di Trento – in applicazione dell'articolo 84, comma 4, lettera a) della L.P. 7 agosto 2006, n. 5 e successive modifiche – promuove e attua già da anni l'utilizzazione, anche nelle università, di docenti e dirigenti delle istituzioni scolastiche e formative per compiti connessi alla scuola stessa. Possibilità questa, che, adeguatamente sfruttata, potrebbe fare realmente la differenza.

E, restando sempre in tema, si avverte pure la necessità di un orientamento formativo che accompagni lo studente già nel passaggio fra il primo e il secondo biennio della scuola secondaria di secondo grado. In ultima analisi, poi, si auspica da più parti un'attività formativa permanente, che investa l'individuo in ogni stadio di crescita e sviluppo intellettuale. E si giunge a evidenziare l'importanza di un «orientamento 'per il potenziale'» basato sulle inclinazioni del singolo individuo in relazione al contesto nel quale esso stesso si colloca. Infine, sempre a proposito di orientamento e formazione, non è ozioso porsi la domanda: *Chi forma i formatori?* Il problema è all'origine e «orientare all'orientamento» non è un facile gioco di parole ma una mera necessità. Le istituzioni deputate, le agenzie preposte devono mettere in essere per il personale docente programmi formativi adeguati ai tempi, in una realtà in cui le competenze trasversali costituiscono la carta vincente (P. Dalvit, *Orientare per prevenire la dispersione scolastica*, 115-126).

E al dunque, qual è lo stato dell'arte? Relativamente al tasso di scolarizzazione e alla dispersione scolastica in generale – anche se in merito l'Italia presenta un ritardo non insignificante rispetto agli obiettivi fissati dalla Comunità Europea per il 2020 – sembra rilevarsi un dato complessivamente positivo per il Trentino, il cui sistema educativo di istruzione e formazione presenta invero elevati tassi complessivi di scolarizzazione, e un basso livello di dispersione, fermandosi questa nel 2013 all'11% per i giovani fra i 18 e i 24 anni (L. Covi, *La dispersione scolastica in Trentino. Buone pratiche per contrastarla*, 77-93)<sup>3</sup>. Ma, come osserva Domenico Sartori, se la percentuale di coloro che hanno abbandonato

---

<sup>3</sup> A tale proposito si segnala che le ricerche e gli studi qui presentati sono stati effettuati alla fine del 2014. I dati statistici sono pertanto aggiornati a quella data.

prematuramente il percorso di istruzione e formazione è progressivamente diminuita in Trentino attestandosi, per il 2014, all'8,5%, nel 2015 c'è stata una ripresa, anche se lieve, del fenomeno. E, come sottolinea giustamente Sartori, «è sempre, anche di fronte ad un solo caso, il segno di una sconfitta educativa»<sup>4</sup>.

La presenza di tassi di abbandono, più o meno elevati, è comunque un chiaro segnale che si debba, tempestivamente, fare qualcosa e che sia necessario cambiare rotta. Nello specifico le scuole secondarie di secondo grado, licei in testa, dovrebbero rivedere contenuti e modalità didattiche nelle loro pratiche d'insegnamento, superando quella logica settoriale e frammentaria di «blocchi disciplinari» che le caratterizza. Allo stesso modo in cui certi docenti dovrebbero liberarsi dall'autoreferenzialità, che li immobilizza nella cieca prospettiva che le loro siano materie più importanti e più utili di quelle insegnate dai colleghi. Così nell'ambito di iniziative tese a «rompere gli schemi» di un sistema educativo statico, suddiviso in comparti stagni è significativa la «contaminazione culturale» del Liceo Classico Prati di Trento avviata con cicli di conferenze dedicate alla fisica quantistica, in una comunicazione di saperi che supera la connotazione di Liceo Classico come regione propria di studi prettamente umanistici, relegata ai territori del Greco e del Latino (S. Oss, *Orientamento. Trovare la strada verso casa. A partire dal punto in cui ci si trova*, 95-99).

Di più: premettendo che in tutti i Paesi europei è sentito particolarmente il tema del passaggio dei giovani alla vita professionale e che, a livello nazionale, sono state stabilite linee strategiche per facilitare la transizione dalla scuola al lavoro, l'Istituto Tecnico Tecnologico "Buonarroti" di Trento ha aderito nel 2014 al progetto *Fixo S&U- Linea 2* (Formazione e innovazione per l'occupazione Scuola e Università) - progetto che mira a ridurre i tempi di ingresso nel mondo del lavoro, promosso e sostenuto dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali - intessendo rapporti e attività formative fra studenti, docenti, Agenzia del lavoro e interinali, tirocinanti del Dipartimento di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Trento.

La scuola ha, infatti, raccolto la proposta avanzata dalla scrivente d'introdurre una variante all'interno di tale progetto e di effettuare con alcune classi del quinto anno un breve ma interessante percorso di *peer orientation*, condotto appunto da alcuni studenti del Dipartimento di Lettere

---

<sup>4</sup> Domenico Sartori, *Scuola: l'8,7% degli studenti "molla" in «L'Adige»*, 4 ottobre 2016, 15.

e Filosofia dell'Università di Trento, preventivamente formati, volto a sostenere la scelta della prosecuzione degli studi post-diploma (A. Calabrese, *Il Programma "Formazione e Innovazione per l'Occupazione Scuola e Università"*, 127-138).

Su questo e molto altro ancora si riflette nei saggi che seguono questa breve introduzione. Le tre macro-aree (*Studi e ricerche; Documentazione, analisi, riflessioni, strumenti; Dalla teoria alle buone prassi*) in cui è suddiviso il volume affrontano da diverse prospettive la tematica del successo formativo all'università, analizzando – sia sul piano puramente teorico che su quello pragmatico – gli ostacoli che si frappongono al raggiungimento dell'obiettivo e tentando d'individuare possibili soluzioni. Sono qui presentati studi, riflessioni e azioni che si prefiggono lo scopo di smuovere la palude dell'attuale sistema educativo e formativo, all'interno del quale l'università sovente si pone come uno spazio 'neutro', in cui si tende a dare per scontato che l'esservi giunti significhi necessariamente aver risolto i problemi durante gli anni di studio precedenti, ed essere quindi ora in grado di proseguire senza difficoltà. Gran parte di questi testi - selezionati, criticamente rivisti, ampliati - costituiscono il risultato delle ricerche presentate in occasione del convegno internazionale, tenutosi a Trento dal 29 al 30 settembre 2014, con il titolo *Competenze chiave per il successo formativo e la cittadinanza consapevole*, promosso dal Dipartimento di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Trento. Realizzato grazie anche al patrocinio della stessa Università, della Provincia Autonoma di Trento e di ECLIPSE (European Citizenship Learning in a Program for Secondary Education) fu curato da Olga Bombardelli e da Catia Civettini.

Partendo dall'assunto che «Educazione alla cittadinanza e successo formativo» sono questioni che occupano un posto di prioritaria importanza nella nostra società, impegnando da tempo studiosi e ricercatori nel campo della formazione e dell'educazione, le due sessioni del Convegno hanno affrontato tematiche educative collegate sia alle competenze necessarie per essere cittadini attivi di una società che voglia dirsi democratica (*I Sessione: Educazione alla cittadinanza e integrazione europea*), sia alle misure organizzative e didattiche che possano favorire la buona riuscita nell'apprendimento, in modo da prevenire l'abbandono precoce degli studi e la dispersione scolastica e universitaria (*II Sessione: Il successo formativo: ostacoli e ricerca di soluzioni*). Anche se una parte significativa dei testi qui

raccolti sono una riproposizione - dopo un'accurata revisione e un ampliamento critico - dei temi e degli interventi affrontati nella seconda giornata dei lavori, la presente pubblicazione non costituisce certo gli *Atti* di quel Convegno che - in quanto tali - dovrebbero essere una sorta di 'fotografia', di 'verbale', di 'registrazione' rispettandone la fedeltà filologica. È comunque significativo in questo contesto ricordare il legame che tali scritti hanno con quell'evento.

E, al termine di questa breve introduzione, piace ricordare che non a caso come immagine di copertina del volume è stato scelto un particolare del *Lebensbaum* di Gustav Klimt, motivo centrale del Mosaico di Palazzo Stoclet, a Bruxelles. Un albero che, come molti hanno notato, dispiegandosi con i suoi rami eleganti e sinuosi sull'intera superficie delle pareti in un intricato labirinto, ci riconduce ad una dimensione archetipica, alla "simbologia della vita" che ricerca, attraverso ramificati sentieri, il proprio compimento. Saldamente ancorato al terreno con le radici, proiettato verso il cielo coi rami, rinvia alla prefigurazione di un cammino orientato alla realizzazione di sé.

*Catia Civettini*

#### *Ringraziamenti*

La Curatrice del volume ringrazia il Dipartimento di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Trento e la Provincia Autonoma di Trento per aver patrocinato e sostenuto l'iniziativa che ha rappresentato l'occasione scientifica che ha dato l'avvio a questa pubblicazione. Un ringraziamento particolare è indirizzato alle dottoresse Anna Maria Di Stefano e Marzia Marsili, al dottor Rodolfo Taiani e a Marco Dalbagno per la preziosa e fattiva collaborazione prestata in fase di ultimazione dell'*editing*.



---

*STUDI E RICERCHE*

---





# Gestire in modo sostenibile le proprie difficoltà

Roberto Albarea

## ABSTRACT

*Il presente contributo, di carattere eminentemente pedagogico, vuole sottolineare come il successo formativo sia intrinsecamente derivato dalla capacità che ha il docente di costruire una significativa relazione educativa. Tale relazione si coniuga con un processo di autoformazione guidata che accompagna lo studente nel superare gradualmente gli ostacoli e nel costruire una realistica e sostenibile percezione di sé. In questo modo si può incoraggiare verso una leadership condivisa e partecipata, che ha il suo perno nell'atteggiamento e nell'attenzione del docente stesso.*

*Accanto alla persona dell'educatore, che comunque conserva un ruolo di autorità e allo stesso tempo favorisce pratica di sé e di libertà, ci possono essere alcune opportunità educative (narrazione, drammatizzazione, cineforum) con l'obiettivo di creare motivazione generalizzata e processi di inclusione, alimentando così una rete di rapporti interpersonali che, anticipando l'adulità, permette a ciascun adolescente di collocarsi nel presente e nel mondo (J. Bruner).*

**Parole chiave:** relazione educativa, autoformazione guidata, pratica di sé, leadership condivisa, motivazione generalizzata

*This present educational contribution intends to underline how the success in education is derived intimately from the teacher's capacity to promote a significant educational relationship. This relation is linked to a process of self-education and guidance which accompany the student to overcome the obstacles gradually and to construct a realistic and sustainable self-perception. In this way a shared and participated leadership can be encouraged: this leadership has its pivot in the teacher's attitude and attention.*

*Beside to the educator, considered as a person who maintains his/her role of auctority and, at the same time, favours education as self-practice of freedom, there can be some learning opportunities (narration of events, Cineforum, organization of drama events) that have the aim to create shared motivation and processes of inclusion, so that a net of interpersonal relations (which is a sort of configuration of adult dimension) can permit to every adolescent to be present in the world (J. Bruner).*

**Keywords:** Educational Relationship, Self-education and Guidance, Self-practice, Participated Leadership, Shared Motivation

## 1. Il “Tenersi”

«Il se tient» dicono i francesi. Il successo formativo, a detta di chi scrive, si riduce a questo: si tratta di “tenersi”.

«Tout se tient » a sua volta è la celebre e controversa locuzione del linguista De Saussure tesa a definire quanto tutti gli elementi del linguaggio siano inscindibilmente connessi e vicendevolmente mutevoli.

Si tratta, a livello pedagogico, di un soggetto che si esprime, si costruisce e assume forma, mutando.

Già a suo tempo Bertrand Schwartz parlava di autoformazione guidata distinguendo tra bisogni (impliciti ed espliciti), desideri e domande<sup>1</sup>.

L’autoformazione guidata (detta anche ‘orientamento’ o *guidance*) ha non solo la funzione di orientare alle decisioni in merito a compiti specifici e a breve scadenza, ma serve anche ad alimentare visioni prospettiche e generare istanze di riflessione e di approfondimento.

L’autoformazione guidata può essere praticata attraverso diverse strategie:

1. *Confiance en soi*: cioè il fare affidamento su di sé, il prendersi consapevolmente cura di sé, come è stato sottolineato a più riprese dai programmi e dalle iniziative comunitarie, in particolare per i pubblici più sfavoriti (donne, anziani, immigrati, disoccupati, fasce di emarginazione).

2. *Préformation inventaire*: cioè attività orientata a fare il punto della situazione riguardo ai propri compiti: bilancio personale, verifica delle scelte e delle condizioni di scelta, analisi costi/benefici, valutazione delle proprie decisioni, rapporto tra aspirazioni soggettive e possibilità oggettive, congruenza tra aspettative personali e contesto di riferimento.

3. *Capitalizzare i successi*: cioè capacità di valorizzare i successi conseguiti sia dal punto di vista emozionale che da quello cognitivo. Individuazione delle

---

<sup>1</sup> Bertrand Schwartz, *Educazione degli adulti ed educazione permanente* (Padova: Liviana, 1987), 47-66.

capacità chiave, dei livelli soglia, dei reali sviluppi della situazione, delle conoscenze applicabili e reinterpretabili, delle possibilità future.

Capitalizzare i successi consente di mettersi alla prova, di concedere spazio a una libertà mentale finalizzata a riprogettarsi, ripercorrendo interessi e motivazioni, alimentando visioni prospettiche, mediando in senso positivo tra vincoli oggettivi, valori e risorse in una strategia realistica di attuazione e scansioni diverse.

4. *Esigenza di contestualizzazione*: cioè analisi di una situazione che richiede il continuo riferimento a uno sfondo, a una “cornice”. Lavoro di figura/sfondo, di testo/contesto, di *focus*/quadro di riferimento; integrazione dialettica tra situazione complessiva e specificità dell'intervento, tra una attività in fluire e la fissazione di un evento che ha la sua importanza nell'autobiografia formativa.

5. *Livello soglia*: un'esperienza di formazione diventa produttiva e positiva se si rispetta un certo “livello soglia” al di sotto o al di sopra del quale il processo di formazione risulta inadeguato, vuoi per carenza di informazioni, di orientamenti e di “sostegni”, vuoi per sovrabbondanza di stimoli, di raccomandazioni e “aiuti”. (Ivan Illich). Il livello soglia rimanda alla dimensione della gestione sostenibile del proprio Sé della propria vita.

Questo significa che l'autoformazione guidata si integra con la strutturazione dell'identità del soggetto, che è un'identità dinamica e creativa, impegnata su più versanti, capace di gestire sia la realtà interiore multidimensionale del singolo sia la variabilità emergente dalle vicende umane.

Per “tenersi” occorre, quindi, mettersi alla prova.

Non c'è percezione di successo formativo senza questa condizione. Jerome Bruner<sup>2</sup>, tra i principi della psicologia culturale include il rapporto-connesione tra azione e valutazione. Azione e valutazione sono combinate insieme (in genere chi non si mette alla prova ha una bassa concezione di sé) e costituiscono una dialettica sostenibile nel processo di crescita: non c'è crescita, infatti, senza capacità di gestire sostenibilmente frustrazioni, successi ed insuccessi (Freud parlava di elaborazione del lutto). Per avere

---

<sup>2</sup> Jerome S. Bruner, *La cultura dell'educazione* (Milano: Feltrinelli, 2007), 49-50.

successo formativo bisogna prima passare per la capacità di sopportare l'insuccesso (è uno dei tanti paradossi dell'educazione).

Alla prova si accompagna un senso di spaesamento, ma anche il presentimento di una meraviglia: ogni transazione, ogni cambiamento, ogni passaggio esistenziale, quindi, suscita meraviglia, ovvero contemporaneo desiderio di essere compiuto, ma anche sensazione di inquietudine, di paura: tutto questo costituisce la misura del proprio stare al mondo. Per questo occorrono gli educatori, i punti di riferimento per sostenere, orientare, stimolare e anche rimproverare.

La situazione della prova, poi, si esplica nella sua multidimensionalità: spazi, tempi, percezione di sé, analisi di contesto, relazioni interpersonali, significati adombrati più o meno condivisi, ecc.; tutto ciò porta l'individuo alla metafora del cammino e della strada. Non è da escludere, inoltre, anche una dimensione di stagnazione appagante, derivante dall'evitare tali sfide o una prova in particolare, in cui interviene una percezione di benessere personale nei casi in cui la persona stessa decida di non affrontare determinati ostacoli, o perché non li ritiene importanti per la propria crescita, o perché adotta un criterio di gradualità e sostenibilità, o perché tale scelta è il risultato di una dimenticanza consapevole, un *organized abandonment*, di una *creative destruction*<sup>3</sup>, oppure semplicemente perché costano troppo sforzo e si ha paura di affrontarli, risultando più comodo sottrarvisi.

Ma alla fine, tale stagnazione appagante, che può essere un'opportunità positiva sul piano della condotta quotidiana e rispondente ad una determinata fase dello sviluppo, non approda ad alcunché di significativo se perdura troppo nel tempo, in quanto la fenomenologia della prova è permanente e costituisce un richiamo continuo dei tempi di vita.

In tale contesto Jerome Bruner vi aggiunge la dimensione della narrazione<sup>4</sup>.

Dice Bruner: due concezioni diverse sul funzionamento della mente si contrappongono, la mente considerata come un computer e la mente come espressione culturale.

Da questa seconda accezione (preferita da Bruner che ha saputo re-interpretare la sua precedente impostazione cognitivista) emerge la narrazione: essa è attribuzione di significati alle cose in situazioni diverse e

<sup>3</sup> Andy Hargreaves, "Sustainable Leadership and Development in Education: creating the future, conserving the past," *European Journal of Education* 42 (2007): 226.

<sup>4</sup> Bruner, *La cultura dell'educazione*, 52-54, 145-164.

in occasioni concrete (implica linguaggio, tensione, coinvolgimento, motivazione, interpretazione).

Si tratta di un'altra prospettiva del circolo ermeneutico di Gadamer. Dice Gadamer: «L'interprete non può proporsi di prescindere da se stesso e dalla concreta situazione ermeneutica nella quale si trova»<sup>5</sup>. Si tratta di una sorta di fusione di orizzonti: da un lato c'è l'interprete, formatosi entro la tradizione e la precomprensione del presente, dall'altro c'è il testo, che porta con sé l'insieme di tutte le interpretazioni e tradizioni che ha vissuto.

Ma, per chi scrive, anche le persone sono 'testi'; in questo modo la narrazione si interseca con la relazione educativa. Attraverso le proprie narrazioni e le proprie interpretazioni ognuno costruisce una versione di se stesso nel mondo: identità ed alterità. Le narrazioni, di conseguenza, accompagnano 'il mettersi alla prova': anzi sono esse stesse una manifestazione di tale situazione.

Infatti l'identità cresce mano a mano che ognuno sa raccontarsi (non solo con le parole ma con tutto il proprio modo di essere) e sa ascoltare, sa relazionarsi.

La narrazione contestualizza la conoscenza, la situa, la mette in situazione, la precisa, ma allo stesso tempo traspone i fatti in immagini, parole, movimenti (mimo e drammatizzazione) e frasi, cioè produce nuovi significati; in questa ottica narrare significa interpretare.

La narrazione promuove il ri-pensamento, il pensiero multi-prospettico, integrando conoscenze pregresse, esperienze vissute, emozioni percepite.

La narrazione è un'opportunità per potenziare l'ascolto, narrazione e ascolto sono due momenti inscindibili; l'ascolto parte soprattutto dal narratore che si mette in posizione di ascolto critico di se stesso.

Essa stimola all'autovalutazione e all'autoformazione: è una forma di esplorazione del sé; i racconti collettivi a loro volta promuovono la crescita e la formazione del gruppo.

La narrazione, infine, è una chiave d'accesso agli archivi della memoria: si entra in contatto con i propri ricordi, si comincia a riordinare gli oggetti, a spolverare emozioni. Questa attività educativa sollecita il pensiero ed esercita la memoria.

La negoziazione narrativa come il superamento delle difficoltà e degli ostacoli possono (e devono) cominciare presto nella vita del bambino e del ragazzo: può essere questa disponibilità a considerare le molteplici

---

<sup>5</sup> Hans G. Gadamer, *Verità e metodo* (Milano: Bompiani, 1990), 376.

interpretazioni narrative che fornisce l'habitus democratico e la padronanza necessarie alla coerenza nella vita culturale.

La vita, infatti, non è semplicemente un susseguirsi di storie, ciascuna autonoma rispetto all'altra: intreccio, personaggi, situazioni, considerazioni e commenti, arrangiamenti fanno parte di un insieme che si può definire come negoziabilità inerente, intrinseca, una negoziabilità che ammette punti di svolta nel suo fluire ininterrotto, passaggi obbligati nella vita di ognuno<sup>6</sup>. Non c'è un modello univoco di adulto: attraverso i vari orientamenti atti a definire l'adulthood (orientamento empirico, evolutivo-generazionale e socio-culturale) si è arrivati alla constatazione che la nozione di adulto è plurale: essa è strettamente connessa al tessuto di relazioni e non tanto ad un modello dato di adulto. Ciò rinvia ad una visione dinamica e sistemica degli adulti come soggetti delle loro trasformazioni individuali e collettive<sup>7</sup>.

Così anche Anna Marina Mariani<sup>8</sup>, a proposito della nozione pluralistica di adulto. Si tratta della "fatica" di diventare adulto, al di là (o al di qua) della visione dell'adulto perfetto. In effetti la condizione della persona adulta si situa in antinomico equilibrio (contemporaneamente stabile e instabile) tra la ricerca di conformità con la società in cui si è immersi (per evitare comportamenti di carattere asociale) e la inevitabile dissonanza che è propria dell'educazione (la *inattualità* cui faceva riferimento Giovanni Maria Bertin). C'è la dialettica fra una presa di distanza dalle abitudini di routine e la necessità di reintegrare continuamente i contatti con il mondo esterno.

Occorre tener presente che il problema della fragilità/disagio infantile passa attraverso un'accurata analisi delle trasformazioni dell'adulto. L'invito è quello di «fare ombra». Bambini e adolescenti hanno sempre sentito su di sé lo sguardo di chi era più avanti negli anni e ancor oggi essi cercano la figura di un Padre, o di un Maestro, non quella di uno pseudo-amico, come si è teorizzato, sbagliando, in questi ultimi decenni di permissivismo negativo, quale reazione all'autoritarismo (sbagliato anch'esso) della fase precedente.

<sup>6</sup> Roberto Albarea, *Figure della goffaggine. Educatori senza magistero* (Pisa: ETS, 2008), 66-67.

<sup>7</sup> Paolo Federighi, "Educazione degli adulti," in *I saperi dell'educazione*, a cura di Franco Cambi, Paolo Orefice, e Dario Ragazzini (Firenze: La Nuova Italia, 1995), 364-368; Paolo Federighi, *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa* (Firenze: I Quaderni di Eurydice, n. 19, 2000).

<sup>8</sup> Anna M. Mariani, *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa dell'adulto* (Milano: Unicopli, 2014).

## 2. La relazione educativa sostenibile

Essendo questo un contributo eminentemente pedagogico la relazione educativa diventa la chiave di volta del successo formativo. Qui si pone il modello di un educatore che costruisce la relazione educativa con i propri allievi situandosi tra coinvolgimento e distanziamento: egli è portato a testimoniare la sua etica personale, ad equilibrare rigore e comprensione, serietà e accoglienza, in antinomico equilibrio, in modo da giungere ad una leadership sostenibile e carismatica<sup>9</sup>.

Si parla di leadership sostenibile perché attraverso di essa si attua una creativa ricombinazione del passato, del presente e della progettualità futura, ammettendo il dimenticare ciò che non serve (*organisational forgetting*), il tralasciare il superfluo: *organized abandonment*, il selezionare e la capacità di recupero: la *resilience*<sup>10</sup>.

A tale proposito la leadership sostenibile comporta una sostenibilità interiore ed esteriore.

La prima riguarda la gestione delle dinamiche intrapersonali, interiori, sia dell'adulto che dell'adolescente. Nella dimensione dell'interiorità c'è un gioco di resistenze, aspirazioni, contrasti, alibi e nascondimenti, ed emerge la capacità di guardarsi dentro (il dialogo interiore), di fare una sorta di esegesi del sé.

La sostenibilità esteriore è invece centrata sui comportamenti sociali, sulle relazioni interpersonali, sull'ascolto, sul dialogo con le differenze, sul "fare comunità", sulla mediazione intelligente. Tale sostenibilità investe compiti sociali e ruoli istituzionali, ma non può essere disgiunta dalla sostenibilità interiore.

La sostenibilità, inoltre, è una dimensione trasversale, la quale si colora della trasversalità formativa (che riguarda i valori nei confronti dei quali si deve prendere posizione, anche nella quotidianità e nei vissuti, da educatori, discenti e cittadini) e della trasversalità disciplinare (la quale implica i contenuti, gli atteggiamenti intenzionali, i processi di ricerca segnati dalla sostenibilità)<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> Roberto Albarea, "Saperi esperienziali e leadership sostenibile nell'educazione degli adulti. Riflessioni pedagogiche," *ECPS Journal* 7 (2013): 177-182.

<sup>10</sup> Hargreaves, "Sustainable leadership and development in Education," 227-230.

<sup>11</sup> Roberto Albarea, *La nostalgia del futuro. Lungo un sentiero (formativo) più o meno tracciato* (Pisa: ETS, 2012), 72.

La relazione educativa, infatti, è asimmetrica, per questo si parla di essa come avente una qualità sostenibile: nella relazione educativa si esercita un certo potere, una certa autorevolezza (i ragazzi, infatti, cercano figure di riferimento adulte, non pseudo amici), ma essa si configura come un potere di servizio non un potere che subordina. La relazione educativa, che si colora inevitabilmente del rapporto tra disuguali, per essere tale deve prevedere che si evolva verso una relazione tra diversi.

Perciò la relazione educativa sostenibile parte dal *trasformare la leadership carismatica in leadership condivisa*, che sa valorizzare le risorse delle persone e favorire pratica di sé e di libertà.

Essa si basa sulle regole testimoniate e spiegate (regole intese più nello spirito che non alla lettera, cioè nel messaggio che forniscono). Anche qui emerge la negoziazione narrativa.

Significa inoltre lavorare a livello di esegesi del sé (Michel Foucault) e preparare esperienze, dialoghi, incontri, relazioni interpersonali che orientano alla scelta e all'autoformazione del soggetto. È il momento della testimonianza dell'educatore e dell'adulto, del suo modo di essere, attraverso i comportamenti, la riflessione e l'azione. Si tratta, come dice Jerome Bruner, di insegnare il passato, il presente e il possibile.

Insiste Foucault: «Il maestro non è più, ormai, chi ha il dominio della memoria: non è più colui il quale, avendo la cognizione di ciò che l'altro non sa, è capace di trasmetterglielo [...] Il maestro è infatti ormai diventato un operatore del processo di riforma dell'individuo e nella formazione di quest'ultimo come soggetto. Svolge una funzione di mediazione nel rapporto che il soggetto intrattiene con la sua costituzione come soggetto»<sup>12</sup>. Si tratta del processo di soggettivizzazione dell'individuo, della formazione della sua identità, che comporta la gestione sostenibile delle proprie virtù e debolezze: è un'educazione alla potenzialità dei limiti.

Dice Papa Francesco, a proposito della pratica ignaziana che si volge al discernimento e che si configura come educazione ai limiti: «Il discernimento è una delle cose che più ha lavorato sant'Ignazio [...] non essere ristretti dallo spazio più grande, ma essere in grado di stare nello spazio più ristretto»<sup>13</sup>. Solamente nella narrazione, continua Papa Bergoglio, si può fare discernimento, non nella esplicazione filosofica o teologica, nelle quali invece si può discutere.

<sup>12</sup> Michel Foucault, *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)* (Milano: Feltrinelli, 2003), 113.

<sup>13</sup> Antonio Spadaro, "Intervista a Papa Francesco," *La civiltà cattolica* 164 (2013): 453.



In effetti la relazione educativa sostenibile si risolve in una ricerca di autenticità: una persona è ricca nel numero di cose che può concedersi di 'lasciar stare'.

### 3. Tre opportunità

Queste opportunità sono come piste a procedere per poter far avvicinare giovani e ragazzi alla letteratura, tradizionale e contemporanea, alla storia, alle comunicazioni artistiche, alle manifestazioni culturali dell'essere umano, attraverso l'uso della pluralità e della circolarità dei linguaggi. Ciò permette di coinvolgerli e far apprezzare loro la bellezza dei messaggi di umanità, impliciti ed espliciti, presenti in tali espressioni.

Affacciarsi alle narrazioni, letterarie e non, così come l'approccio alla lettura, è un processo complesso, mai del tutto definito, e il ricorso a tecniche mimiche ed espressive, come lo sguardo, il tono di voce, la postura, la chiarezza nel parlare, diventa un'area di incontri fecondi. Si tratta di un lavoro di *self-reflexivity*, in modo che si possano superare superficialità, disaffezione e slogan semplicistici, e condurre a scoperte formative per sé e gli altri.

Questo per accompagnare, se non proprio contrastare, attraverso la promozione dell'intelligenza sequenziale e proposizionale, l'intelligenza simultanea, non proposizionale, tipica del linguaggio iconico e mass-mediatico giovanile<sup>14</sup>.

Come conseguenza (conseguenza non cronologica, bensì fonte di ricchezza relazionale che nasce dentro l'intervento qui proposto) c'è la possibilità di costruire una significativa relazione educativa: attraverso il 'fare', il 'provare' ci si conosce. Si attua una sorta di link tra quello che i ragazzi studiano e la loro formazione identitaria, per introdurre elementi di riflessione, come *esegesi del sé*<sup>15</sup>, come capacità di «guardarsi dentro»<sup>16</sup>, come principio di esplorazione della condizione umana, in rapporto alla vita quotidiana.

<sup>14</sup> Raffaele Simone, *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo* (Roma-Bari: Laterza, 2000), 128-135.

<sup>15</sup> Foucault, *L'ermeneutica del soggetto*, 246, 181-200, 217-218.

<sup>16</sup> Albarea, *Figure della goffaggine*, 11-12.

Le indicazioni qui tratteggiate sono potenziali contesti in modo che ogni educatore possa elaborare propri percorsi, fondandosi su una equilibrata, pregnante e sostenibile relazione educativa.

### 1. *Progettazione ed allestimento di micro-eventi: drammatizzazioni*

Ci si riferisce a scene tratte da alcune opere letterarie. Possono essere le più diverse: si va da *I promessi sposi*, a *Il cavaliere inesistente*, dai romanzi della Rowling su Harry Potter a opere contemporanee, ma occorre che le situazioni siano drammatizzabili; gli incontri tra i personaggi del racconto sono i migliori per studiare la situazione da rappresentare.

Ad esempio, l'incontro di Don Abbondio con i bravi; l'incontro tra Fra' Cristoforo e Don Rodrigo, nel suo palazzotto; l'incontro tra il Cardinal Federigo e l'Innominato sono colloqui fondamentali per ricostruire tutta la complessa vicenda del capolavoro manzoniano. Queste tre scene sono anche un'occasione per ricostruire l'intera trama ed intreccio inserendo, attraverso la discussione, le parti mancanti, 'riempire i vuoti' che stanno in mezzo alle tre scene. Ciò dà modo di scegliere altre scene da drammatizzare

Un secondo percorso potrebbe riguardare alcune scene de *Il cavaliere inesistente* di Italo Calvino. L'impianto scenografico iniziale in cui i paladini si presentano a Carlomagno oppure l'incontro tra Rambaldo e Agilulfo, le tre figure 'tipo' del racconto: l'astratto Agilulfo, il terreno e animalesco Gurdulù, il vero eroe umano e goffo com'è Rambaldo, più tutti gli altri personaggi che girano intorno ai protagonisti, sono esempi godibilissimi di rappresentazione, così via.

Il racconto dello scrittore ligure focalizza una serie di esperienze sul come realizzarsi come esseri umani: c'è l'aspirazione ad una «completezza» che deve fare i conti con gli inciampi e le goffaggini dell'esistenza di ciascuno, nessuno escluso<sup>17</sup>.

D'altra parte, il racconto si mostra subito per quello che è: una variazione continua, un gioco di parole e di immagini che stimolano la fantasia del lettore, un impianto pluri-prospettico, una geografia astratta che porta chi legge a deviazioni, sorprese, svolte, scelte, recuperi, distacchi e ricongiungimenti; un provare e un riprovare che non rinuncia anche ad una serie di richiami letterari preesistenti (all'Ariosto e ai poemi cavallereschi, soprattutto, ma senza parodiarli, ché sarebbe troppo meschino per uno

<sup>17</sup> Albarea, *Figure della goffaggine*, 68-72.

scrittore come Calvino)<sup>18</sup>.

E nello stesso tempo queste scene sono storie 'aperte' che possono abbracciare le interrogazioni e i rimandi del lettore, la sua curiosità all'esplorazione e alla ricerca, la dimensione del gioco e l'apertura all'imprevedibile.

Questa sequenza di avvicinamento ai testi è possibile e realizzabile utilizzando i linguaggi poliespressivi e l'occasione educativa della drammatizzazione.

Naturalmente gli eventi e i brani da drammatizzare vanno letti prima, distribuendo le parti tra i ragazzi, avviando una discussione sulle caratteristiche dei personaggi, inquadrandoli nel contesto, scegliendo le posture e il tono di voce. Tutto a livello colloquiale, poi si comincia a provare e a riprovare.

Gli errori, gli sbagli sono i benvenuti, perché sono occasioni di umorismo, di miglioramento, per cogliere le proprie potenzialità e i propri limiti, cercando di scegliere il giusto *livello soglia*.

La rappresentazione non deve essere né troppo banale (e quindi poco incisiva e superficiale) ma neppure troppo raffinata (che sfiora la pignoleria); qui non siamo in un laboratorio teatrale, le scene servono allo scopo di far avvicinare i ragazzi alle espressioni storiche e letterarie della nostra tradizione e hanno la finalità di avviare uno scandaglio di conoscenza nei confronti di se stessi.

## 2. Cineforum

La seconda opportunità ha a che fare con un'esperienza di Cineforum (esperienza realizzata all'Università di Udine e all'Istituto Universitario Salesiano di Venezia): si tratta di esplorare la sostenibilità e la democrazia interiori finalizzate a costruire la relazione educativa attraverso itinerari formativi condotti a livello laboratoriale<sup>19</sup>.

Si va da film come: *Tempi moderni* (Charlie Chaplin), *Arrivederci ragazzi* (Louis Malle), *L'eternità e un giorno* (Theo Angelopoulos), *Il responsabile delle risorse umane* (Eran Riklis, tratto da un libro di Abraham B. Yehoshua), a *Vivere* (Akira Kurosawa), *Billy Eliot* (Stephen Daldry), *Wall-E* (Andrew Staton) e altri.

<sup>18</sup> Italo Calvino, "Note e notizie sui testi," in *Romanzi e racconti*, a cura di Mario Barenghi, Bruno Falcetto, e Claudio Milanini (Milano: Mondadori, 1992), 1361-1365.

<sup>19</sup> Albarea, *La nostalgia del futuro*, 84-94

Si sono esplorate le regole interne ed esterne, i rapporti tra i protagonisti, il contesto sociale e comunicativo, i metamessaggi dell'evento. È stato detto: «Proprio quando la nostra vita incrocia quella di chi sembra essere lontano mille miglia da noi il ragazzino ebreo di Malle, il bambino albanese di Angelopoulos, l'adolescente rumeno di Riklis, la piantina di Staton si possono (ri)-scoprire talune sorgenti vitali e incontrare chi prima ignoravamo»<sup>20</sup>.

Si tratta in altre parole di porsi in sintonia con la legge di Antigone, come eroina che testimonia il valore della legge non scritta, la legge della coscienza e della dignità ontologica della persona, superiore ad ogni altra legge scritta e codificata<sup>21</sup>.

Questa proposta, come le altre due, può essere realizzata in sedi associative, in parrocchia, nei campi scout, durante periodi di doposcuola, ma anche nelle ore scolastiche in classe o, meglio, in ore aggiuntive a scuola, in modo che i ragazzi si rendano conto che i contesti educativi sono ambienti dove si può stare bene e si lavora piacevolmente. I percorsi sono poco costosi, non occorre materiale specifico, *solo in un secondo momento* le scene possono venir registrate e vi si può intervenire con strumenti audiovisivi o tecnologico-informatici (*podcast*, ad es.); prima si lavora con le persone, intorno al proprio modo di essere e di stare al mondo.

Il laboratorio cinema fa emergere l'esigenza di riflettere ed imparare a ri-raccontare e a ri-raccontarsi («Sedersi al buio per vedersi meglio»), e sono film, come nel libro della Mariani, che insegnano attraverso figure e momenti del passato o del futuro o della quotidianità del presente: essi costituiscono altrettanti terreni e possibilità da esplorare nei luoghi dell'educazione formale, non formale e informale<sup>22</sup>.

### 3. Narrazione e radiodramma

È soprattutto attraverso le nostre narrazioni, si è detto, che costruiamo una versione di noi stessi nel mondo, ed è attraverso la sua narrativa che la cultura fornisce ai suoi membri modelli d'identità e di capacità d'azione. Il riconoscimento della centralità della narrativa non deriva da un'unica disciplina, ma dalla confluenza di molti punti di vista: storico, socio-antropologico, scientifico, linguistico, tecnologico, psicologico, pedagogico. Si può dire che l'oggetto e il fine della narrazione è il tentativo di *avvicinare e*

<sup>20</sup> Albarea, *La nostalgia del futuro*, 86.

<sup>21</sup> Jacques Maritain, *Man and the State* (Chicago: Chicago University Press, 1951), 95-98.

<sup>22</sup> Mariani, *Diventare adulti*, 94-103.

*comprendere la condizione umana*, anche nei suoi fondamenti, non solo esistenziali o meramente cognitivi.

Il focus è l'interpretazione, la comprensione, il fare significato; il suo strumento è l'analisi e la riflessione sul testo (testo inteso come qualsiasi manifestazione/evento, fenomeno naturale ed umano, non solo testo scritto). Anche le persone sono 'testi'.

La proposta consiste in un *continuum*, in una sequenza siffatta:

- a) recepire e capire (esplorazione concettuale)
- b) comprendere (trovare le significazioni riposte e nascoste di un evento, di un brano)
- c) interpretare ed elaborare (esprimere le proprie idee, i propri commenti, i propri dubbi: 'dare corpo alla propria voce interiore').

Il percorso può essere incentrato su testi (articoli di giornale, fiabe popolari, fatti di cronaca, interviste a personaggi, storie) che l'educatore sceglierà come particolarmente motivanti per i ragazzi e le ragazze.

In quest'ultimo caso non ci sono scelte precise: sta alla discrezionalità dell'educatore, rispetto alla sua relazione con i ragazzi, 'improvvisare' con competenza.

L'educatore o l'educatrice, dopo essersi consultato/a con i ragazzi, potrà scegliere il testo che non viene presentato qui come una vera e propria drammatizzazione, ma come un radiodramma. Chi ha una certa età, si ricorda che, prima dell'avvento della televisione o ai suoi inizi, si ascoltavano alla radio puntate di romanzi, novelle, racconti; ecco, questo sarà il lavoro con i ragazzi. Si distribuiranno le parti, dopo una attenta lettura di esse (il narratore, i protagonisti primari e secondari, ecc.): i ragazzi si troveranno con i fogli della loro partitura di fronte (come in orchestra, tra i suonatori) e interverranno quando è il loro turno. Come al solito, si fa un lavoro sul tono di voce, sugli atteggiamenti sottesi al proprio ruolo nella vicenda, non sulla postura, ovviamente, anche se qualche volta a qualcuno sfugge di esprimersi con il corpo. Ben venga tutto ciò!

Se nell'evento raccontato ci sono elementi della natura che intervengono o accadono, ecco che si può farli rappresentare da un gruppo di ragazzi, come nei cori della tragedia greca: un gruppo fa il vento o lo stormire delle fronde, un altro la pioggia o il rumore di un torrente o le onde del mare sugli scogli, un altro gli ululati degli animali o la frenata di un'automobile, ecc.

Ad osservazione generale finale del tutto, c'è da tener presente che la vita non è semplicemente un susseguirsi di storie, ciascuna autonoma rispetto all'altra. In queste proposte non si fa *storytelling*, qui si fa esegesi del sé: le

menti personali e le narrazioni sono un anello di congiunzione con le esistenze di ciascuno, con aneliti interiori, con il senso che sgorga da queste esistenze. Si tratta di una sensibilità metacognitiva, di uno stile autoformativo che deve venire a capo del mondo, con le sue contraddizioni e i suoi paradossi, per approdare, nel pensiero e nei fatti, forse utopicamente ad una delle tante declinazioni di comunità, come luogo di un possibile futuro<sup>23</sup>.

## Bibliografia

- Albarea, Roberto. *Figure della goffaggine: Educatori senza magistero*. Pisa: ETS, 2008.
- Albarea, Roberto. *La nostalgia del futuro: Lungo un sentiero formativo più o meno tracciato*. Pisa: ETS, 2012.
- Albarea, Roberto. "Saperi esperienziali e leadership sostenibile nell'educazione degli adulti. Riflessioni pedagogiche." *ECPS Journal* 7 (2013): 161-186.
- Bruner, Jerome, S. *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli, 1997. Originally published, *The Culture of Education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1996.
- Calvino, Italo. "Il cavaliere inesistente." In *Romanzi e racconti*, a cura di Mario Barenghi, Bruno Falcetto, e Claudio Milanini, 953-1064. Milano: Mondadori, 1992.
- Calvino, Italo. "Note e notizie sui testi." In *Romanzi e racconti*, a cura di Mario Barenghi, Bruno Falcetto, e Claudio Milanini, 1361-1064. Milano: Mondadori, 1992.
- Federighi, Paolo. "Educazione degli adulti." In *I saperi dell'educazione*, a cura di Franco Cambi, Paolo Orefice, e Dario Ragazzini, 341-381. Firenze: La Nuova Italia, 1995.
- Federighi, Paolo. *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*, Firenze: I Quaderni di Eurydice, n. 19, 2000.
- Foucault, Michel. *L'ermeneutica del soggetto: Corso al Collège de France (1981-1982)*. Milano: Feltrinelli, 2003. Originally published, *L'herméneutique du sujet*. Paris: Seuil-Gallimard, 1994.

---

<sup>23</sup> Albarea, *La nostalgia del futuro*, 68-69.

- Gadamer, Hans G. (2001), *Verità e metodo*. Milano: Bompiani, 1990. Originally published, *Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1960.
- Hargreaves, Andy. "Sustainable Leadership and Development in Education: creating the future, conserving the past." *European Journal of Education*, 42 (2007): 223-233.
- Mariani, Anna M. *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa dell'adulto*. Milano: Unicopli, 2014.
- Maritain, Jacques. *Man and the State*. Chicago: University of Chicago Press, 1951.
- Schwartz, Bertrand. *Educazione degli adulti ed educazione permanente*. Padova: Liviana, 1987.
- Simone, Raffaele. *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Roma-Bari: Laterza, 2000.
- Spadaro, Antonio. "Intervista a Papa Francesco." *La civiltà cattolica*, 164 (2013): 449-477.





# Una bussola per gli studenti universitari. Didattica inclusiva e valutazione formativa per un apprendimento qualificato contro l'abbandono

*Olga Bombardelli*

## **ABSTRACT**

*Lo sviluppo umano è legato alla qualità delle persone. Ai nostri giorni, nella società della conoscenza, si richiedono livelli di preparazione elevati per tutti e gli studi universitari non possono essere riservati a piccoli gruppi privilegiati. La formazione di grado terziario promuove la ricerca e l'istruzione, può sostenere lo sviluppo individuale, il progresso socioculturale ed economico e una cittadinanza attiva competente. Preparare i giovani per le sfide del ventunesimo secolo significa seguirli affinché approfondiscano le conoscenze disciplinari, acquisiscano buone abitudini di studio per la vita e per il lavoro, sviluppino saggezza e competenze trasversali, si abituino alla responsabilità ed all'autonomia.*

*Non sono molto numerosi i giovani italiani che si iscrivono all'università e spesso interrompono la loro carriera accademica prima di concluderla o incontrano gravi ritardi. Ciò è dovuto a ragioni esterne ed interne al sistema universitario. Nel contesto di misure istituzionali ed organizzative adeguate, come l'organizzazione complessiva e le strategie di orientamento e tutorato, un'impostazione idonea dell'insegnamento contribuisce ad una miglior qualità dei risultati ed a prevenire l'abbandono prematuro degli studi. In questo lavoro mi occupo precipuamente dell'impostazione didattica all'università, cercando di individuare proposte efficaci inclusive, come metodi attivi di apprendimento e una valutazione formativa partecipata.*

**Parole chiave:** insegnamento universitario, apprendimento indipendente; valutazione formativa e partecipata; competenze trasversali.

*Human development is related to the quality of the people. In our time, in the knowledge society, high levels of preparation for all are needed and the university studies can not be for small privileged groups only. The tertiary education promotes research and education, can support the individual development, the socio-cultural and economic progress and active competent citizenship. The aim of preparing young people for the challenges of the twenty-first century means following them in deepening knowledge of the subjects, in acquiring*

*qualified habits of study for life and for work, developing wisdom and transversal skills, getting used to responsibility and autonomy.*

*Not many young Italians go on to university and often they interrupt their academic career before concluding it, or face serious delays. This is due to reasons outside and inside the university system. In the context of institutional and organizational measures, such as the overall organization and strategies of guidance and mentoring, appropriate teaching setting contributes to a better quality of results and to prevent early leaving of studies. In this paper I deal primarily with teaching at the university, trying to identify effective proposals for inclusion, as active learning methods and a formative participatory evaluation.*

**Keywords:** university teaching, independent learning, formative evaluation, transversal competences

## 1. Introduzione

Il presente lavoro vuol contribuire all'obiettivo di creare le condizioni affinché gli studenti possano dotarsi delle conoscenze, delle capacità, delle impostazioni di cui hanno bisogno nei loro studi e nella vita.

I giovani saranno i responsabili delle decisioni del futuro, i lavoratori, i genitori ed i cittadini di domani. Senza un'adeguata istruzione superiore che prepari persone qualificate e istruite, un Paese non può avere uno sviluppo prospero e sostenibile. Un'istruzione di qualità ed il contributo dei laureati sono strategici. Ai nostri tempi non bastano capacità passive di lavoro; si incontrano sempre più spesso situazioni complesse ed ognuno è tenuto ad avere chiaro cosa significa svolgere il proprio ruolo nel migliore dei modi.

Dato che servono capacità intellettuali e competenze elevate per ognuno, la preparazione di alto livello riservata in passato ai gruppi elitari è oggi richiesta per strati molto più ampi di popolazione; serve a tutti una formazione legata alle tradizionali professioni accademiche, quando l'educazione liberale intendeva contribuire a sviluppare un *ethos* distintivo di servizio e di responsabilità sociale. Le università si trovano di fronte al compito di guidare gli studenti a realizzare obiettivi di alta qualità in un contesto di libertà intellettuale, di autonomia e di internazionalizzazione. In un mondo in fase di rapidi cambiamenti, vi è bisogno di una nuova visione di istruzione terziaria, orientata insieme allo studente ed alla ricerca.

In questo articolo prendo in considerazione l'idea di un'università capace di rispondere alle sfide del presente, conservando le ispirazioni della migliore tradizione storica, avanzo proposte per strategie che possano alzare la qualità dell'apprendimento e favorire la riuscita dei giovani, in uno spirito di inclusione, che significa prevenire fenomeni di esclusione in vista del raggiungimento dell'eccellenza da parte di tutti. Mi occupo di forme di didattica inclusiva e della valutazione formativa per un buon apprendimento.

Mentre è un imperativo per i sistemi formativi mirare all'equità sociale, possiamo constatare come in molti paesi, ed anche in Italia, siano molto diffusi l'abbandono prematuro e la dispersione negli studi universitari (cfr. OCSE, MIUR, Istat, Eurostat), soprattutto nel primo anno accademico. La dimensione sociale di inclusione è uno degli obiettivi principali del Processo di Bologna; successivamente i ministri hanno ribadito l'impegno di fissare target misurabili per ampliare la partecipazione dei gruppi sottorappresentati nell'istruzione superiore (Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, 2009 ecc.).

La World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century dell'UNESCO sottolinea che i sistemi di istruzione superiore dovrebbero migliorare la loro capacità di rispondere ai bisogni sociali, di promuovere solidarietà ed equità, conservando rigore scientifico e originalità, come presupposto fondamentale per raggiungere e mantenere un livello indispensabile di qualità (UNESCO 1998).

Le discriminazioni sociali, riscontrabili nelle percentuali di raggiungimento della laurea, rappresentano uno spreco di talenti. I fallimenti negli studi comportano conseguenze negative per gli studenti, per la società, l'economia e la democrazia; è una piaga per tutto il Paese, nella misura in cui il progresso dipende dal capitale umano.

Ci troviamo con un serio deficit nel numero di laureati, soprattutto nella cosiddetta area stem: scienza, tecnologia e matematica. I nostri laureati sono il 23 per cento dei giovani tra i 25 e i 34 anni, contro il 35 per cento del resto d'Europa (OCSE, 2015, p.10). Anche la percentuale di studenti che non arriva al diploma di scuola superiore (19,1 nel 2010 secondo Eurostat) è ben al di sopra della media europea (14,8).

Si riscontra un numero elevatissimo (il MIUR parla del 40% nel 2014) di abbandoni degli studi universitari prima di conseguire la laurea triennale; peggiora la situazione il fatto che alla dispersione si accompagna scarsa efficacia dei percorsi formativi, misurata in termini di crediti ottenuti ogni

anno in media dagli studenti (fuoricorso) con ritardi compresi fra uno e dieci anni (Anvur 2014).

E non si nota miglioramento; nel 2003/2004 gli immatricolati arrivavano a 338.500; in un decennio, nonostante la 'riforma del 3 più 2', ne sono scomparsi 78 mila: il 23 per cento del totale (CNSU, Anvur, Eurostat). Le percentuali basse di laureati vanno di pari passo con le competenze non entusiasmanti degli adulti italiani, come ci informa l'indagine PIACC<sup>1</sup>.

C'è uno stretto collegamento tra i risultati nel mercato del lavoro e i livelli di istruzione della popolazione giovanile nei diversi Paesi (cfr. rapporto dell'Organizzazione Mondiale del Lavoro). Il possesso di una laurea agevola la possibilità di trovare impiego; AlmaLaurea ricorda che, fra 2007 e 2014, il tasso di disoccupazione dei giovani laureati è cresciuto (8,2%) meno rispetto a quello dei diplomati (16,9%) e di coloro che hanno raggiunto solo la licenza media (26%)<sup>2</sup>. L'Orizzonte UE 2020 mira all'obiettivo ambizioso di raggiungere tassi di laurea (o equivalente) almeno del 40% per i soggetti nella fascia di età fra i 30 ed i 34 anni (ET Europa 2020).

Si trovano esclusi soprattutto i più deboli dal punto di vista scolastico, motivazionale, identitario. I risultati di apprendimento dipendono da molti fattori; accanto a ragioni personali ed economiche, luogo di residenza, livello di istruzione dei genitori (*pull out*), si possono individuare anche cause interne all'università che rendono difficile raggiungere una formazione di alta qualità e favoriscono l'insuccesso negli studi (*pushed out*).

I metodi di ricerca utilizzati in questo contributo sono in parte riconducibili ad una ricognizione degli studi nazionali ed internazionali più autorevoli relativi all'argomento scelti in base alla praticabilità ed all'efficacia delle proposte nel quotidiano, e in parte sono legati all'esperienza pratica di insegnamento all'università, all'osservazione, ed all'analisi dei dati sul tema considerato.

La realtà preoccupante dell'abbandono e dei ritardi di carriera degli studenti nel nostro sistema universitario mostra che non siamo ancora riusciti ad attrezzarci per un'istruzione terziaria inclusiva. Potenziare la qualità della formazione dei giovani richiede misure a livello strutturale nel contesto nazionale ed internazionale e scelte quotidiane relative a strategie di supporto nelle singole sedi scolastiche ed universitarie.

---

<sup>1</sup> OECD, OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills 2013.

<sup>2</sup> AlmaLaurea, XV Rapporto AlmaLaurea sulla Condizione Occupazionale dei Laureati 2014.

## 2. L'idea di università inclusiva

L'università ha la funzione di far progredire il sapere con la ricerca originale e critica e di dare un insegnamento di alta qualità alle nuove generazioni. Si tratta di uno dei pilastri più preziosi della società, con un ruolo specifico insostituibile. L'idea di istituzioni accademiche nelle quali l'insegnamento e la ricerca sono combinati nel raggiungimento disinteressato della verità imparziale deve ancora essere vista come vitale, capace di contribuire al progresso umano e, indirettamente anche a quello economico. Ci si aspetta dalle Istituzioni universitarie una formazione rigorosa, lo sviluppo di una mentalità scientifica.

Il primo principio del Processo di Bologna ricorda che l'università è un'istituzione autonoma (Magna Charta Universitatum)<sup>3</sup>, nella quale l'insegnamento e la ricerca siano inseparabili, è uno spazio che deve essere libero da pressioni utilitaristiche immediate, caratterizzato da dinamiche democratiche nei processi decisionali interni.

Non è facile conciliare l'alto livello degli obiettivi delle università e le nuove sfide, collegare il contributo fattivo alla ricerca scientifica con il compito di preparare gli studenti per un posto di lavoro, sviluppare qualifiche, promuovere la mobilità sociale, con l'istruzione generale, che comprende competenze trasversali. L'università è stata in passato privilegio di una piccola *élite*, ma oggi la società, i sistemi politici e produttivi sono strutturati in modo molto differente rispetto ai tempi antichi, hanno nuove caratteristiche ed esigenze. L'università di un'umanità divisa per caste, in un mondo del lavoro che non richiede alta specializzazione, esclude la maggior parte della popolazione, ma in una società equa che ha bisogno di elevate competenze e vuole progredire, si impostano misure formative per la riuscita di tutti.

Gli *Studia Generalia* erano predominanti nell'università tradizionale; al giorno d'oggi possiamo scoprire le opportunità formative presenti in tutte le materie, anche quelle professionalizzanti, che comprendono strutture cognitive complesse capaci di allenare la mente secondo rigorosi criteri

---

<sup>3</sup> Magna Charta Universitatum, 1988.

intellettuali. La formazione di tipo generale e quella di stampo specialistico non sono necessariamente in contraddizione.

Gli obiettivi principali degli studi universitari sono espressi nei curricula nazionali e negli accordi internazionali (es. Processo di Bologna nel 1999, Descrittori di Dublino 2004, Dichiarazione di Lisbona dell'Associazione delle università europee nel 2007, Dichiarazione di Yerevan 2015), e sono in interazione con la società. L'università è una comunità accademica di studiosi e di allievi impegnati in un compito comune, non è un luogo dove gli studenti sono clienti; non è una *turris eburnea* staccata dal contesto.

Le istituzioni universitarie inclusive consentono l'accesso anche alle persone appartenenti a gruppi svantaggiati, sostengono tutti nel raggiungimento di risultati eccellenti, con misure educative aggiornate, l'utilizzo di materiali innovativi e di nuove forme di valutazione. Ciò implica superare gli ostacoli che si trovano sia in chiave istituzionale (rapporto fra scuola secondaria superiore ed università, impostazione dei corsi, preparazione e ruolo del corpo docente, cooperazione internazionale) sia nel quotidiano (i costi, il diritto allo studio, il riconoscimento dei crediti nei passaggi fra un ateneo e l'altro ecc.).

Il rapporto fra l'università e la scuola secondaria dovrebbe essere rivisto in profondità al fine di rendere più scorrevole la transizione verso l'istruzione superiore. Non basta organizzare *open days* e distribuire opuscoli ai ragazzi delle secondarie; bisogna sensibilizzarli e motivarli sui banchi di scuola, attuare strategie mirate di orientamento scolastico attivo, far loro «provare un po' di università». Si tratta di offrire, oltre ad informazioni sui corsi universitari, percorsi pedagogicamente e psicologicamente efficaci di accompagnamento dei giovani per il potenziamento del loro metodo di studio.

In Trentino, è un'opportunità da valorizzare l'offerta della PAT (Provincia Autonoma di Trento) di attivare utilizzazioni di docenti delle istituzioni scolastiche presso l'università per compiti connessi alla scuola (LP 7 agosto 2006, n. 5); se si scelgono persone qualificate, competenti nelle dinamiche dell'apprendimento, nell'orientamento e nel tutorato, questa è una vera e propria chiave di buona riuscita.

Fra gli aspetti critici, si può identificare la rigidità del sistema universitario che non corrisponde alla varietà dei bisogni di una popolazione molto varia ed alla flessibilità del mercato del lavoro. Non favorisce la riuscita un'impostazione standardizzata; esistono diverse intelligenze negli esseri umani, e ci sono bisogni differenziati nel mondo culturale ed economico.

Secondo l'ANVUR, la mancanza di corsi a carattere professionalizzante è una delle ragioni di disagio dei giovani, mentre sarebbero di aiuto corsi parauniversitari<sup>4</sup>. Anche la World Declaration on Higher Education (UNESCO 1998) richiede diversificazione nell'educazione superiore; si tratta di introdurre il canale formativo che nelle classificazioni internazionali è definito «istruzione terziaria a corto ciclo», nel quale gli studenti prendono diplomi (in uno o due anni) a carattere fortemente professionalizzante. In Italia è un'esperienza numericamente molto limitata la creazione degli Istituti tecnici superiori come alternativa all'università.

Fra le debolezze vi è il problema dei costi per le famiglie, mentre i fondi per il diritto allo studio sono ridotti all'osso e le tasse universitarie sono state incrementate. Data la riduzione delle risorse, nazionali e locali, numerosi studenti meritevoli, considerati idonei all'esonero dal pagamento dei contributi universitari per parametri reddituali e per gli esami richiesti, non risultano beneficiari di aiuto (CNSU, 2015)<sup>5</sup>.

Non solo non si aumentano i servizi per i privi di mezzi, ma spesso si usano le scarse risorse per elargire premi in denaro agli studenti indipendentemente dal fatto che abbiano problemi economici, con procedure discriminanti. Attribuire premi alla carriera degli studenti (per voti, per tempi di conclusione degli studi) non va alla radice dei problemi e rafforza le discriminazioni contro quelli che hanno difficoltà oggettive e svantaggi (es. origine modesta, DSA, necessità di lavorare per mantenersi ecc.), tenendo presente che la riuscita negli studi non è frutto solo di impegno personale, ma dipende anche da componenti socio - economiche e culturali (Istat, Eurostat, Ocse ecc.).

Tra i vari fattori, l'insegnamento e le forme di valutazione all'Università svolgono un ruolo importante, nel contesto dell'impostazione complessiva, nel rinnovamento curricolare, e nel sistema di riconoscimento dei risultati. È altamente penalizzante il fatto che i passaggi degli studenti da un ateneo all'altro, pur in dipartimenti dello stesso tipo, comportino la perdita di molti crediti; è una realtà anch'essa causa di abbandono. Il Comunicato dei ministri europei 2015 a Yerevan raccomanda di rimuovere gli ostacoli al riconoscimento dell'apprendimento precedente allo scopo di fornire

---

<sup>4</sup> Educazione terziaria di tipo A - ISCED 5° ed educazione terziaria di tipo B education ISCED 5B (l'ISCED *International Standard Classification of Education*, classificazione internazionale standard dell'istruzione è uno standard creato dall'UNESCO come sistema internazionale di classificazione dei corsi di studio e dei relativi titoli).

<sup>5</sup> CNSU Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari, Rapporto sulla condizione studentesca, 2015, 6-7.

l'accesso a programmi di istruzione superiore e facilitare il riconoscimento delle qualifiche (EHEA, 2015), sviluppando meccanismi coerenti per riconoscere i risultati dell'apprendimento ottenuti in contesti diversi, per assicurare che i crediti siano trasferibili tra le istituzioni, fra regioni e stati; un meccanismo funzionante di certificazione delle capacità, delle competenze e delle abilità degli studenti e dei laureati rende più facili i cambiamenti di indirizzo e di sede.

L'opera di docenti capaci ed entusiasti, la loro disponibilità promuovono il successo degli allievi e li aiutano a crescere a livello intellettuale e personale. Meccanismi di supporto adeguati dovrebbero essere messi in atto a livello locale, nazionale ed internazionale, per consentire ai docenti di padroneggiare approcci didattici interattivi e la valutazione formativa; la qualità dell'insegnamento dovrebbe essere apprezzata e riconosciuta come la ricerca nel processo di valutazione e di promozione di carriera dei professori.

La sfida per gli studenti che si iscrivono all'università è realizzare il percorso scelto e il momento più critico è il primo anno, durante il quale dovrebbero imparare come funziona il sistema universitario; è un momento importante nel quale si misura sia la solidità del loro progetto sia la capacità degli atenei di condurre al traguardo gli iscritti cominciando con gli strumenti che da subito offrono agli studenti quando arrivano.

### **3. Obiettivi formativi del livello terziario di formazione**

Secondo i pilastri dell'UNESCO dell'educazione per il XXI secolo: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare ad essere, e imparare a vivere insieme<sup>6</sup>, non basta focalizzare l'opera formativa sulla conoscenza; occorre concentrarsi nello stesso tempo sulla formazione generale con riguardo agli ambiti cognitivi, metacognitivi, sociali, affettivi e valoriali.

I Descrittori di Dublino<sup>7</sup> danno indicazioni sul completamento dei diversi cicli di istruzione superiore; si elencano conoscenza e capacità di comprensione, capacità di applicare conoscenze e comprensioni, autonomia di giudizio, abilità comunicative. I titoli finali di primo ciclo possono essere conferiti a studenti che: abbiano dimostrato conoscenze e capacità di

<sup>6</sup> Jaques Delors, *"Nell'educazione un tesoro"*, Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo (Roma: Armando, 1977).

<sup>7</sup> Descrittori di Dublino, 2004.



comprensione in un campo di studi di livello post secondario, siano capaci di applicare le loro conoscenze e capacità di comprensione; possiedano competenze adeguate per sostenere argomentazioni e per risolvere problemi nel proprio campo di studi; abbiano la capacità di raccogliere e interpretare i dati ritenuti utili a determinare giudizi autonomi, inclusa la riflessione su temi sociali, scientifici o etici ad essi collegati; sappiano comunicare informazioni, idee, problemi e soluzioni a interlocutori specialisti e non specialisti; abbiano sviluppato quelle capacità di apprendimento che sono loro necessarie per intraprendere studi successivi con un alto grado di autonomia.

La buona riuscita nell'apprendimento richiede l'acquisizione delle competenze di base come l'alfabetizzazione (anche digitale e massmediale), le competenze matematiche, la comunicazione scritta e orale e la capacità di organizzare e pianificare il lavoro; si punta sulle capacità di analisi e di sintesi, sul ragionamento logico, sul pensiero critico, il *problem solving*<sup>8</sup>.

Le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, definite come una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto, sono quelle che tutti dovrebbero raggiungere per la realizzazione e lo sviluppo personale, per la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione<sup>9</sup> (Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 2006).

La formazione di livello terziario promuove il pensiero autonomo e critico, la saggezza<sup>10</sup> e le competenze sociali insieme con l'alfabetizzazione scientifica. Ciò implica abituarti a processi intellettuali elevati per guidare convinzioni e azioni<sup>11</sup>, con uno sforzo di comprensione di se stessi e della società in un approccio multi-prospettico, badando alla coerenza delle argomentazioni, dando motivazioni documentate delle proprie opinioni, cercando di essere accurati, precisi e corretti, evitando confusioni e ambiguità concettuali.

Lo sviluppo di abitudini di ragionamento documentato e di processi decisionali responsabili, l'avvio di abilità imprenditoriali e di iniziativa, la

---

<sup>8</sup> TECO -Test sulle competenze effettive di carattere generalista dei laureandi italiani, 2014; OECD, Testing student and university performance globally: OECD's AHELO, 2014.

<sup>9</sup> Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC).

<sup>10</sup> D. Goffrey Smith, *Teaching as the Practice of Wisdom* (London: Bloomsbury Academic, 2014).

<sup>11</sup> Stephen P. Norris and Robert H. Ennis, *Evaluating critical thinking*, Pacific Grove (CA: Midwest Publications, 1989).

capacità di soluzione dei problemi, di affrontare l'ambiguità, di valutare rischi, curiosità e immaginazione dovrebbero essere parte dell'istruzione superiore.

Le persone diventano gradualmente capaci di apprendere autonomamente e con autodisciplina, si abitano ad organizzare le proprie modalità di apprendimento, ma anche a lavorare in modo collaborativo. Raggiungere gli obiettivi come imparare a imparare, l'auto-iniziativa, la consapevolezza del proprio processo decisionale, coincide con gli ideali dell'educazione liberale generale.

Importante è lo sviluppo di atteggiamenti e disposizioni tipiche della competenza civica (AACU 2015)<sup>12</sup> ed interculturale (rispetto della diversità di genere, cultura, religione, età, stili di apprendimento, ecc.), superando stereotipi e pregiudizi, sviluppando un senso di appartenenza alla propria comunità e al mondo, prendendosi cura del bene comune.

Non sempre si dedica sufficiente attenzione nel chiarire ciò che viene apprezzato; gli obiettivi sono da concordare da parte del corpo docente, dato che le competenze specifiche possono essere definite e categorizzate in modo diverso da persona a persona, e che ciò crea confusione negli studenti. Gli obiettivi di apprendimento dovrebbero essere articolati con precisione, comunicati e discussi con gli studenti in modo che sia loro chiaro ciò che sono tenuti a fare, anche esemplificando; una bussola per orientarsi costituisce una forma di *empowerment*, rende più facile la riuscita ed è base per l'apprendimento permanente.

Da coltivare sono la motivazione e la fiducia di riuscire, l'autostima ed un'identità positiva di buon studente, una gestione efficace del tempo e delle informazioni, la curiosità di cercare nuove opportunità di apprendere, il desiderio di applicare quanto appreso in una varietà di contesti della vita e la perseveranza.

La consapevolezza del processo comprende l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di superare gli ostacoli per imparare; implica conoscere e comprendere i punti di forza e di debolezza, ed essere in grado di cercare le opportunità di orientamento e/o di supporto a disposizione.

---

<sup>12</sup> AACU Association of American Colleges and Universities. The Degree Qualifications Profile 2.0: Defining US Degrees through Demonstration and Documentation of College Learning, 2014.

#### 4. Strategie formative e didattiche per un apprendimento qualificato

Vi è la necessità di un cambiamento profondo nell'impostazione delle metodologie di insegnamento, al fine di sviluppare le abilità trasversali, insieme con le conoscenze nei corsi disciplinari. Ad esempio, in un corso di scienze gli studenti possono imparare metodi di ricerca scientifici che sono da applicare anche in altre aree.

Si tratta di organizzare un'offerta didattica mirata e non disgiunta dai livelli di partenza dello studente, senza «licealizzarlo» l'insegnamento universitario, con modalità organizzative coerenti rispetto agli obiettivi posti. Un'organizzazione avveduta, l'impegno intenzionale e continuo per integrare diversità individuali (stili di apprendimento, esperienze pregresse, disabilità, dislessia) e sociali (etnia, classe socio economica, genere, paese di origine, appartenenza politica e religiosa ecc.) favoriscono l'equità ed un'eccellenza inclusiva.

Per quanto riguarda i metodi, il modello di istruzione di tipo frontale è stato usato per secoli negli istituti di istruzione. In sostanza, l'insegnante fornisce il contenuto della lezione, controlla il processo didattico, e gli studenti ascoltano; il docente è la fonte e l'allievo è il destinatario di informazioni, ma oggi i discenti possono assumere un ruolo più attivo nell'accedere alle fonti. Le discussioni in aula hanno anch'esse una solida tradizione e sono un'opportunità per aprire la mente, per indagare sugli argomenti appresi, per sviluppare competenze, valori e comportamenti; il dialogo aiuta a convertire le informazioni in conoscenza e comprensione.

L'apprendimento è un processo attivo necessariamente. Diventa più efficace se gli studenti hanno da svolgere compiti, con assunzione di responsabilità, piuttosto che dover solo ricordare informazioni, se si adottano strategie come l'apprendimento interattivo, esperienziale e riflessivo, con un approccio multi-prospettico, con materiali didattici adeguati, e con valutazione formativa partecipata.

La didattica include fasi dedicate ad esercitazioni, laboratori, seminari, anche guidati dagli studenti, lavori ed esercizi a piccoli gruppi (ad es. con compiti di consultazione). Strategie educative come apprendimento per progetti, o studi del caso tendono ad essere interdisciplinari, sono occasioni di esercitare una serie di abilità, nuovi modi di analisi e di elaborazione delle informazioni, ma anche opportunità per prendere l'iniziativa, pensare in modo creativo, progettare ed attuare processi di lavoro. Purtroppo le

normative nazionali, spesso, impongono un tetto alla didattica assistita erogabile da un ateneo.

Un'università inclusiva pone attenzione specifica ai soggetti con disturbi di apprendimento (DSA). La legge 170 del 2010<sup>13</sup> prevede l'inserimento di misure didattiche, di aiuto e di valutazione adeguate per i ragazzi con DSA che hanno sistemi anticonvenzionali di *processing*, sia per i test di ammissione sia per gli esami dei corsi e quello di laurea. Questo rappresenta uno stimolo per avviare attività necessarie a garantire l'accoglienza; si concorda un "Patto Formativo" tra lo studente dislessico ed i docenti, eventualmente anche il tutor; si contemplano misure compensative e dispensative. Tra le prime, che corrispondono all'uso degli occhiali per il miope, ci sono i registratori (per ovviare alla difficoltà a prendere appunti) e le penne vocali, i computer con sintesi di lettura vocale e le calcolatrici; la seconda tipologia prevede la dispensa da operazioni particolarmente difficili per un dislessico (es. la forma scritta in lingua straniera) e la possibilità di disporre di tempi non troppo brevi per i test.

Più che iniziative speciali di supporto riservate solo a coloro che presentano difficoltà, sono auspicabili misure per tutti, affinché l'apprendimento di ognuno sia il più possibile qualificato. Sono forme di sostegno agli studenti l'organizzazione di laboratori per preparare un esame, l'offerta di lezioni registrate e di esercizi on line sul sito dell'università, eventuali corsi di recupero, ma soprattutto formazione su come studiare.

I discenti imparano meglio quando il processo educativo è propositivo e collaborativo; il clima di lavoro, le pratiche quotidiane si riferiscono principalmente ad un sistema di atteggiamenti, valori, norme, credenze, principi, regole da condividere.

Le competenze sociali implicano la capacità di lavorare con gli altri (collaborazione, leadership, adattabilità), di prevenire e risolvere i conflitti, partecipando in modo costruttivo, con coinvolgimento individuale e di gruppo. L'apprendimento cooperativo permette agli studenti di assumere responsabilità come membri di un gruppo. Si può lavorare in coppia o in piccoli gruppi di studio mettendo insieme ragazzi dislessici e non, studenti lavoratori e frequentanti, per esercizi e per risolvere i problemi creando spazio per un potente apprendimento tra compagni. L'influsso dei pari è di rado preso in considerazione, ma il mutuo aiuto ed il *peer tutoring* sono da

---

<sup>13</sup> Legge sui DSA (L. 8 ottobre 2010, n. 170).

incoraggiare. Le migliori attività di supporto hanno luogo in cooperazione con le organizzazioni studentesche.

Strategie di insegnamento nuove richiedono nuovi materiali didattici; oltre ai libri ed al supporto cartaceo (carte geografiche, mappe, giornali ecc.), sono preziosi i mezzi multimediali (film, TV, video, radio, materiali didattici on line), strumenti come la macchina fotografica, ecc. I sussidi digitali e multimediali rendono possibile maggior flessibilità rispetto ai libri, possono essere modificati e personalizzati per diverse tipologie di discenti, permettono una maggior attenzione alle differenze.

Le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione stanno cambiando non solo le modalità in cui la conoscenza può essere prodotta, diffusa, resa accessibile e controllabile, ma anche il modo in cui gli studenti ed i docenti lavorano; esse offrono opportunità per arricchire il contenuto dei corsi. Telefoni internet-ready, computer palmari, fotocamere digitali e lettori MP3 stanno rivoluzionando il ruolo di studente, che può essere molto più attivo.

Dato che si accede direttamente alle informazioni, urge imparare ad analizzare e selezionare le fonti ed i messaggi dei media, ponendo la massima cura per la documentazione, l'interpretazione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità, dando solide argomentazioni e motivazioni per le proprie opinioni, imparando a districarsi fra i diversi punti di vista, mantenendo consapevolezza delle proprie scelte.

La comunicazione on line può essere utile per collegare gli alunni in luoghi lontani, per rinforzare la cooperazione internazionale che può avvenire sia con incontri e visite, sia in videoconferenza e *webinar*, con la corrispondenza elettronica ecc. L'impiego delle tecnologie dell'informazione non va previsto per sostituire l'insegnamento faccia a faccia, non riduce la necessità di insegnanti, ma modifica il loro ruolo nei confronti del processo di apprendimento; tanto meno le TIC possono trasformare gli istituti di istruzione superiore in istituzioni di insegnamento a distanza.

Sono di grande aiuto tutor specializzati come mediatori e consulenti (anche *on demand*) agli iscritti, che siano in grado di monitorare le specifiche esigenze legate a problemi didattici, logistici, orientativi e di comunicazione (rapporti con i docenti, redazione di piani di studio il primo anno, orientamento nello studio, nella preparazione di esami e di dissertazioni finali ecc.) e di offrire supporto agli allievi durante la loro carriera.

Tutti gli atenei, oggi, forniscono agli iscritti le chiavi di accesso a piattaforme di ateneo, anche se in modo molto diversificato da una sede all'altra; ciò va

accompagnato da contatti personali diretti, non basta una semplice lettera di benvenuto.

Durante il primo contatto si instaura un rapporto umano, si cerca di capire quali necessità e quali risorse abbia la matricola; si prosegue con avvisi, colloqui individuali e di gruppo, messaggi, principalmente quando si vede che gli studenti incontrano problemi (scarso rendimento negli ultimi mesi, assenze ripetute agli esami, bocciature frequenti, fuori corso).

Orientamento e tutorato sono interventi molto delicati; non dovrebbero essere assegnati a persone impreparate. Devono essere vigili ed attenti, ma non invasivi, mai umilianti; tocca al tutor fare le prime mosse; infatti gli studenti spesso si scoraggiano e si vergognano, e il supporto diviene a volte strettamente psicologico. È frequente, ad esempio, che il dislessico universitario, già vittima di frustrazioni nell'età della scuola, preferisca "nascondersi", confondersi fra gli altri, perché non risucceda di essere nuovamente "marchiato".

La formazione universitaria raggiunge meglio i suoi obiettivi se comprende opportunità di impegno nella comunità, volontariato, occasioni di essere coinvolti nei processi decisionali e di collaborazione agli organi di governo, dando fiducia agli studenti. Iniziative di partecipazione studentesca, associazionismo e forme di socializzazione come attività sportive, coro, teatro, uso attivo dei mezzi di comunicazione (produzione di contenuti multimediali, un giornale, una rivista on line degli studenti) sviluppano abilità poliedriche, sostengono lo spirito di gruppo e il senso di appartenenza. Esperienze di mobilità, tirocini, lavoro sul campo, sono molto utili per il collegamento tra la teoria e la pratica e per lo sviluppo delle competenze. Attività ricreative e conviviali sono d'aiuto nel fare comunità.

Le forme di valutazione costituiscono un aspetto cruciale; diversi modi di valutare portano a raggiungere obiettivi di qualità diversa.

## 5. Valutazione formativa e partecipata

Il processo di valutazione è parallelo all'iter complessivo di apprendimento e consiste nel raccogliere i dati sull'apprendimento dei discenti<sup>14</sup>; esso mostra che cosa viene considerato importante, aiuta a identificare i risultati

---

<sup>14</sup> Neal Kingston and Nash Broke, "Formative Assessment: A meta-analysis and call for research." *Educational Measurement: Issues and Practice*, 2011, 30(4). 28-37.

attesi e gli eventuali esiti non intenzionali della formazione. Il peso della valutazione si estende sia agli individui sia ai sistemi di istruzione e formazione in generale<sup>15</sup>, in quanto si indaga sulla qualità dell'impostazione, sul grado di continuità o di frammentarietà dell'opera formativa specifica e sulle iniziative di supporto attuate (le soluzioni adottate, il livello di burocratizzazione, la chiarezza dei siti).

Il modo in cui i risultati sono concordati, descritti e valutati, influenza quello che gli studenti sono motivati a realizzare. Gli esiti sono più alti in presenza di criteri attendibili e consapevoli di valutazione, quando si articolano gli obiettivi di apprendimento in modo esplicito<sup>16</sup> affinché sia chiaro cosa ci si aspetta agli esami. La valutazione di apprendimento dovrebbe essere un processo trasparente, concentrato non solo sui contenuti, ma anche sulle competenze trasferibili<sup>17</sup>, sulle modalità di lavoro e le strutture di pensiero, mentre alcune strategie di valutazione incoraggiano solo una ripetizione passiva.

Si valuta comunemente in forma implicita e intuitiva ed è difficile verificare la padronanza delle abilità trasversali quali imparare a imparare, pensiero critico, lavoro scientifico, iniziativa e responsabilità. Ci sono procedure di valutazione formative e sommative.

La valutazione sommativa è quella abitualmente usata, fornisce un'immagine statica dell'apprendimento degli studenti alla luce di determinati standard alla fine di un percorso di insegnamento. Sono forme di valutazione sommativa gli esami finali orali o scritti, test, tesine, presentati a conclusione dei corsi. I risultati della valutazione sommativa sono espressi in voti: essi indicano se gli studenti hanno livelli accettabili di conoscenza, quando non hanno più opportunità di correggere gli errori o di adeguare le loro modalità di studio.

La valutazione formativa dei risultati include forme di interazione che generano informazioni *in itinere* sul percorso apprendimento; si tratta di *feed back* da utilizzare per mettere a punto migliori strategie di lavoro, è una

---

<sup>15</sup> Janet Looney, *Assessment and Innovation in Education: OECD Working Paper No. 24* (Paris: OECD/CERI, 2009), 11-16.

<sup>16</sup> Olga Bombardelli, "Portfolio dlia ucitelei obscestvovedenia," in Nikolay A. Lobanov e B.H. Skvorzova, ed., *Obrazovanie cerez vsiu ziznj neprerivnoe obrazovanie v interesah ustoicivogo razvitia* (Sankt Petersburg: Leningradskij gosydarstvenij universitet, 2012), 245-249.

<sup>17</sup> Rosario Mérida Serrano, Julia Angulo Romero, Manuel Jurado Bello and J.D. Pérez, "Student Training in Transversal Competences at the University of Cordoba." *European Educational Research Journal* 10, n. 1 (2011): 34-52.

valutazione riservata, non legata alla classificazione né utilizzata a fini di bocciature o di assegnazione di crediti.

Essa mira a sviluppare modalità di comprensione del proprio processo di apprendimento (metacognizione), con attenzione alle differenze individuali. L'obiettivo della valutazione formativa è monitorare lo studio degli allievi durante il processo didattico, per effettuare le regolazioni necessarie in corso d'opera.

Nelle valutazioni partecipative si prevede un ruolo attivo da parte di chi è valutato, che cerca di identificare i propri punti di forza e di debolezza, le aree che hanno bisogno di progredire. Valutazioni formative promuovono la consapevolezza, in quanto si percepiscono chiaramente le diverse dimensioni che vengono valutate in ogni attività, si possono chiarire malintesi, si incoraggia un reciproco scambio tra docenti e studenti che sono guidati verso l'abitudine all'auto-monitoraggio del lavoro, a imparare dagli errori, potenziando il senso di auto-efficacia e la persistenza.

La verifica prevede una varietà di metodi e tecniche, al fine di promuovere non solo le abilità mnemoniche, ma soprattutto la comprensione, le capacità di ragionamento, le competenze per il lavoro pratico e la creatività. Si cerca di monitorare come gli studenti hanno familiarità nell'applicare le conoscenze apprese ed i miglioramenti che si possono riscontrare dopo lo svolgimento di un compito.

Tipi di valutazione formativa sono formali e informali. Oltre alle interrogazioni orali ed alle prove scritte comuni, si possono prevedere anche brevi saggi, attività come le 'domande a libro aperto', che danno la possibilità di capire non solo ciò che gli studenti ricordano, ma anche come sono in grado di utilizzare le informazioni e di eseguire ragionamenti coerenti.

Si prestano ad una valutazione formativa domande all'inizio di un corso su ciò che gli studenti conoscono in anticipo, o si aspettano di imparare, e/o domande alla fine della lezione sui punti chiave trattati. Poiché il tempo è molto breve nei moduli universitari, i docenti possono utilizzare 'domande da un minuto', per verificare la comprensione degli studenti in una lezione chiedendo loro di prendere un foglio di carta e, per esempio, scrivere in un minuto la descrizione di un concetto, o una frase che identifica il punto principale di una lezione.

Una vasta gamma di processi di apprendimento sono da valutare con strumenti innovativi, tra i quali l'osservazione diretta delle attività (tipo di lavoro di squadra, modalità di organizzazione dell'apprendimento), delle



capacità degli studenti, e della qualità dei risultati, con l'ausilio di documentazione.

Griglie di valutazione e di osservazione, liste di controllo, *scale assessment* non possono essere usate in modo meccanico. Test su contenuti e abilità, con domande a risposta chiusa (scelta multipla, vero-falso, ecc.), o quizzes non dovrebbero essere la forma principale di verifica, dando spazio anche a forme alternative di lavoro e di valutazione, come la preparazione di una mostra, un poster, parti di un giornale scolastico on line, DVD, *podcast*, presentazione di risultati di ricerca, relazioni su progetti e/o di seminari ecc. Significative sono le modalità di comunicazione della valutazione, che possono offrire chiarimenti ed incoraggiare oppure possono essere causa di scoraggiamento e danneggiare la motivazione e l'autostima, soprattutto per i *low-achievers*.

La riflessione critica e l'autovalutazione sulla base di criteri chiari si dimostrano utili per il monitoraggio delle competenze e dei valori trasversali. È un notevole progresso per i discenti essere in grado di valutare il proprio lavoro e sapere quando hanno bisogno di cercare consigli, informazioni e sostegno.

Conoscenza di sé ed auto-progettazione includono la consapevolezza delle proprie competenze, per la futura vita personale e professionale, in un graduale percorso di autoregolamentazione, cifre e riflessioni sul proprio apprendimento (anche con griglie di autovalutazione), lo sviluppo di riflessioni valoriali e delle capacità di giudicare.

La compilazione di un portfolio è efficace per riconoscere i progressi che sono stati fatti. Più che una collezione dei lavori degli studenti del semestre, un buon portfolio comprende anche riflessioni sul loro apprendimento da discutere con un tutor o/e con i pari.

## **6. Considerazioni conclusive. Problemi aperti e ipotesi prioritarie di lavoro**

L'Università è un'istituzione con tradizioni peculiari; i suoi compiti sono molto elevati e si impongono nuove sfide ai nostri tempi in quanto si deve far fronte insieme all'esigenza di fare ricerca libera all'avanguardia, e di garantire educazione inclusiva di alta qualità per grandi gruppi di popolazione. La formazione di grado terziario guida gli studenti ad affrontare le sfide del ventunesimo secolo per la vita personale, lavorativa e socio-economica, politica. Ciò comprende uno sforzo per lo sviluppo di

apertura mentale, di pensiero critico e di impegno, per un uso consapevole delle capacità di pensiero, delle abilità di giudizio pratico e dei processi decisionali. L'insegnamento e la ricerca sono da integrare con l'attenzione agli aspetti sociali e civici, in uno spirito di apertura e di cooperazione internazionale.

Mentre vi è un ampio consenso sul fatto che gli studenti hanno bisogno di competenze elevate nei luoghi di lavoro e nella vita adulta, vi è ancora un divario tra le esigenze ed i risultati in materia di istruzione terziaria. Le misure da adottare sono da collocare in primo luogo nel quadro legislativo, politico e finanziario per lo sviluppo dell'istruzione superiore, ma anche nell'attuazione pratica quotidiana. In tale ambito, ho preso in considerazione nel presente lavoro metodi di insegnamento innovativi, e nuove forme di valutazione, specialmente la valutazione formativa partecipata, per una maggior efficacia ed equità degli studi universitari.

La società della disuguaglianza, oltre ad essere un insulto ai più poveri, è anche un mondo dominato dall'insicurezza, dalla violenza e da costi sociali elevati, è una minaccia per tutti<sup>18</sup>.

In tempi di crisi, non si prevedono maggiori investimenti nel nostro Paese, anche se i continui tagli sono insostenibili, ma si deve porre impegno nell'evitare misure nocive, valorizzando le competenze esistenti, per rompere il circolo vizioso di una situazione insoddisfacente, per favorire l'innovazione curriculare e didattica, e garantire un'adeguata ricerca sui processi ed i risultati dell'insegnamento.

Le attività di orientamento poste in atto dalle università devono essere sottoposte a monitoraggio. Il numero di abbandoni dovrebbe essere fra i criteri della valutazione esterna dell'università e di eventuali classifiche internazionali.

Un miglioramento dell'istruzione di livello terziario è favorito da una maggior consapevolezza degli addetti ai lavori, delle autorità preposte e dell'opinione pubblica, delle organizzazioni degli studenti, delle famiglie relativamente al fatto che le istituzioni formative hanno il compito di favorire la riuscita e il merito di tutti, non solo di coloro che partono avvantaggiati. Gli studenti ed i docenti devono essere coinvolti nel rinnovamento dell'istruzione, in un contesto democratico; misure calate dall'alto difficilmente raggiungono i risultati attesi.

---

<sup>18</sup> Pierre Rosanvallon, *La società dell'uguaglianza* (Roma: Castelvecchi, 2013). (Trad. dal franc. La société des égaux. Seuil 2011).

Strutture appropriate per la promozione della riuscita nell'apprendimento, una politica di accesso il più possibile aperto, forme innovative di insegnamento e forme di valutazione partecipativa migliorano la qualità dei risultati e la consapevolezza dei giovani sui loro processi di apprendimento. Fra le molteplici misure da adottare, sono da mettere in atto politiche adeguate di formazione dei docenti, per aggiornare le loro competenze pedagogiche, attraverso una vigorosa politica di sviluppo del personale. Gli studenti che abbandonano dovrebbero avere adeguate opportunità di ritornare all'università, da adulti. L'articolo 10 del WDHE ricorda che le istituzioni di alta educazione dovrebbero essere aperte agli adulti e questo implica che si attuino misure specifiche per loro<sup>19</sup>.

Si rendono necessari scambi di buone pratiche sui temi rilevanti tra i diversi atenei e dipartimenti dello stesso stato e di paesi esteri, analizzando i materiali di insegnamento e di esame, e sviluppandone di nuovi. La cooperazione fra università e lo scambio di informazioni sulle esperienze valide di innovazione dovrebbe prendere il posto della competizione globale evitando rischi di omologazione potenzialmente presenti in classifiche internazionali come i *ranking* attualmente *in auge*.

In un contesto che sappia adottare misure strutturali di miglioramento del sistema paese, strategie di supporto per il conseguimento di una formazione di alta qualità, attuate con l'apporto di persone competenti e motivate, sono contributi indispensabili per costruire un futuro che sia migliore del presente.

## Bibliografia

AACU Association of American Colleges and Universities. The Degree Qualifications Profile 2.0: Defining US Degrees through Demonstration and Documentation of College Learning (2014).

<https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/degree-qualifications-profile-20-defining-us-degrees-through> .

AlmaLaurea. XV Rapporto AlmaLaurea sulla Condizione Occupazionale Dei Laureati (2014). <http://docplayer.it/5493602-Xv-rapporto-almalaurea->

---

<sup>19</sup> UNESCO, (WDHE) World Declaration On Higher Education For The Twenty-First Century. Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action, adopted by the World Conference On Higher Education, 9 October 1998.

sulla-condizione-occupazionale-dei-laureati-investire-nei-giovani-se-non-ora-quando-di-andrea-cammelli.html .

Bombardelli, Olga, (2012). "Portfolio dlia ucitelei obscestvovedenia." In Lobanov, Nikolay A. e B.H Skvorzova. ed., *Obrazovanie cerez vsiu ziznij neprerivnoe obrazovanie v interesah ustoicivogo razvitia*, 245-249. Sankt Petersburg: Leningradskij gosydarstvenij universitet, 2012.

Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communicu%C3%A9\\_April\\_2009.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf) .

CNSU Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari. Rapporto sulla condizione studentesca (2015): 6-7. [http://www.cnsu.miur.it/media/28030/rapporto\\_condizione\\_studentesca.pdf](http://www.cnsu.miur.it/media/28030/rapporto_condizione_studentesca.pdf) .

Council Conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) [Official Journal C 119 of 28.5.2009]. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=URISERV:ef0016&from=EN> (last access June 2015).

Dati Eurostat – Indicatori del 2 marzo 2015. [http://ec.europa.eu/education/news/2015/0703-european-tertiary-education-register\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/news/2015/0703-european-tertiary-education-register_en.htm) .

Delors, Jaques. "*Nell'educazione un tesoro*". Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo, presieduta Roma Armando 1977, traduz. da *Education, A treasure within. Report UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* (1996). <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>.

Dublin Descriptors (2004) [http://www.tcd.ie/teaching-learning/academic-development/assets/pdf/dublin\\_descriptors.pdf](http://www.tcd.ie/teaching-learning/academic-development/assets/pdf/dublin_descriptors.pdf) in "A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area" (Il Quadro dei Titoli dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore). [www.processodibologna.it/documentieuropei](http://www.processodibologna.it/documentieuropei) .

EHEA European Higher Education Area. Yerevan Communiqué 2015. [http://www.ehea.info/Uploads/SubmitedFiles/5\\_2015/112705.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/SubmitedFiles/5_2015/112705.pdf) .

European Ministers for Higher Education. 'Realising the European Higher Education Area': Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003

- [Berlin Communiqué].” Berlin: Bologna-Berlin2003 Project Team.  
<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf> .
- EUROPE 2020 TARGET: Tertiary Education Attainment.  
[http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/28\\_tertiary\\_education.pdf](http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/28_tertiary_education.pdf) .
- European Ministers for Higher Education. “Joint declaration of the European Ministers of Education.” Bologna 19 June 1999.  
[http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf) .
- Kingston, Neal, Nash, Broke. “Formative Assessment: A meta-analysis and call for research.” *Educational Measurement: Issues and Practice*, 2011, 30(4) 28-37.
- Legge sui DSA (L. 8 ottobre 2010, n. 170).
- Looney, Janet. *Assessment and Innovation in Education: OECD Working Paper No. 24*. Paris; OECD/CERI, 2009.
- Magna Charta Universitatum, 1988.  
<http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/english>.
- Smith, D. Goffrey. *Teaching as the Practice of Wisdom*. London: Bloomsbury Academic, 2014.
- Norris, Stephen P. and Robert. H. Ennis. *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications, 1989).
- OECD. Education at a Glance Interim Report: Update of Employment and Educational Attainment Indicators (2015) 10.  
<http://www.oecd.org/edu/EAG-Interim-report.pdf> .
- OECD. OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills 2013. Retrieved from <http://skills.oecd.org/skillsoutlook.html> .
- OECD. Testing student and university performance globally: OECD’s AHELO, 2014. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/testingstudentanduniversityperformancegloballyoecdshelo.htm> .
- Processo di Bologna.  
<http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=12> social dimension .
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>.

- RELAZIONE DELLA COMMISSIONE AL PARLAMENTO EUROPEO E AL CONSIGLIO relativa alla valutazione delle finanze dell'Unione basata sui risultati conseguiti {SWD(2015) 124 final} {SWD(2015) 125 final}.  
<https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2015/IT/1-2015-313-IT-F1-1.PDF>.
- Rosanvallon, Pierre. *La società dell'uguaglianza*. Roma: Castelvecchi, 2013. (Trad. dal franc. *La société des eaux*. Seuil 2011).
- Serrano, Rosario Mérida, Julia Angulo Romero, Manuel Jurado Bello and José D. Pérez. "Student Training in Transversal Competences at the University of Cordoba." *European Educational Research Journal* 10, n. 1 (2011): 34-52.
- TECO -Test sulle competenze effettive di carattere generalista dei laureandi italiani (2014).  
[http://www.anvur.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=248&Itemid=568&lang=it](http://www.anvur.org/index.php?option=com_content&view=article&id=248&Itemid=568&lang=it).
- UNESCO. (WDHE) World Declaration On Higher Education For The Twenty-First Century. Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action, adopted by the World Conference On Higher Education , 9 October 1998.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345e.pdf>.

# Dispersione universitaria: un problema concettuale e semantico in primis

*Catia Civettini*

## ABSTRACT

*Il problema della dispersione universitaria, che è l'oggetto principale della ricerca in essere, ha assunto e assume diverse forme, una pluralità di denominazioni, molteplici e variegate attenzioni a livello istituzionale, ma non cessa di manifestare i suoi esiti, portando in primo piano il circolo vizioso che collega un sistema di istruzione-formazione di scarsa efficacia a difficoltà plurime che sfociano, tra l'altro, in problemi di integrazione sociale e in carenze di sviluppo e 'salute' del sistema produttivo.*

*La complessità del fenomeno della dispersione si riverbera nella pluralità semantica, con cui se ne tenta una concettualizzazione e la difficoltà di giungere a una definizione condivisa indica la misura della sua stessa complessità.*

*Azioni di prevenzione e di contrasto rischiano di fare i conti con la frammentazione concettuale e semantica che connota il problema. Esistono strade concretamente percorribili per uscire da questo gioco di specchi?*

**Parole chiave:** dispersione universitaria, definizioni di dispersione universitaria, complessità, sistema formativo, prevenzione della dispersione

*The problem of University dropouts, which is the main subject of the present paper, has taken different forms, with many varied definitions and labels, and has received multiform, multifaceted attention at an institutional level, but does not cease to manifest issues. This phenomenon brings to evidence the vicious circle of an educational system of low standard, linked to major difficulties, which result in problems of social integration and in defective development and poor 'health' of the productive system.*

*The complexity of the dropout phenomenon reverberates in the semantic plurality with which a conceptual definition is attempted. Indeed the difficulty of reaching a shared definition shows the extent of its complexity.*

*Actions of prevention and contrast are confronted with the conceptual and semantic fragmentation that connotes the problem. Are there possible routes to be undertaken, in order to come out of this labyrinth of reflexing mirrors?*

**Keywords:** university dropouts, university dropouts definition, complexity, educational system, dropout prevention

## 1. Introduzione

Negli ultimi cinquant'anni numerose indagini, sia nel contesto nazionale che in quello internazionale, hanno cercato di far luce sui fattori che determinerebbero, anche in ambito universitario, il successo o l'insuccesso negli studi<sup>1</sup>. A motivare tale interesse, sembra essere soprattutto la necessità delle istituzioni di confrontarsi con il problema, via via crescente, dell'abbandono del proprio percorso formativo da parte di molti studenti universitari<sup>2</sup>.

Il fenomeno della cosiddetta dispersione universitaria, oggetto di una ricerca in essere da parte della scrivente, ha assunto e continua ad assumere, infatti, diverse forme, una pluralità di denominazioni, molteplici e variegate attenzioni a livello istituzionale, ma non cessa di manifestare i suoi esiti negativi. È portata, così, in primo piano l'ossessiva circolarità che collega un sistema d'istruzione-formazione poco efficace a difficoltà plurime, sia individuali che collettive. Difficoltà che sfociano, tra l'altro in problemi di integrazione sociale e in carenze di sviluppo e 'salute' del sistema produttivo<sup>3</sup>.

La complessità di tale fenomeno si rifrange anzitutto nella multifattorialità da cui esso stesso s'origina e nella poliedricità con cui si manifesta, determinata dalla specificità dei contesti e dei livelli d'istruzione. Molte, invero, le concause che a più riprese, a seconda dei diversi periodi storico-culturali, sono state evidenziate e amplificate dalla letteratura internazionale

<sup>1</sup> Giuseppe Zago, Anna Giraldo e Renata Clerici (a cura di), *Successo e insuccesso negli studi universitari: Dati, interpretazioni e proposte dall'ateneo di Padova* (Bologna: Il Mulino, 2014).

<sup>2</sup> «That the spectrum of behaviors from subtle academic underachievement to blatant school refusal and drop-out are considered serious health risks in adolescence is no surprise to concerned parents, teachers, professionals, and the American public at the end of the 20th century. This century was proclaimed to be "The Century of the Child" in the first White House Conference on Children in 1909 (Beck, 1974), wherein the national consciousness and governmental policy was to be mobilized to improve the care, education, and welfare of the nation's children». John B. Sikorski, "Academic Underachievement and School Refusal", in *Handbook of Adolescent Health Risk Behavior*, eds. Ralph J. Di Clemente, William B. Hansen and Lynne E. Ponton (New York: Plenum Press, 1996), 393-411.

<sup>3</sup> Si veda la presentazione di Michele Colasanto all'interessante lavoro di Maddalena Colombo, *Dispersione scolastiche e politiche per il successo formativo: Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione* (Trento: Erickson, 2010), 7.



e nazionale, che si è occupata di analizzare il problema dell'abbandono degli studi: psicologiche, pedagogiche, socio-economiche, politico-istituzionali e storico-sociali<sup>4</sup>. Come ben evidenzia Maddalena Colombo: «la natura trasversale del fenomeno, che tocca condizioni giovanili disparate, ha portato gli analisti a superare antiche visioni basate sugli stati di povertà e di privazione culturale e *individuare un mix di fattori che espongono determinati soggetti più di altri al rischio di abbandono formativo*»<sup>5</sup>.

In definitiva, la complessità, che caratterizza il fenomeno della cosiddetta dispersione nei vari contesti dell'intero sistema formativo, si riverbera nella pluralità semantica con cui se ne tenta una concettualizzazione e la difficoltà di giungere a definizioni condivise prima e a misure efficaci d'intervento poi, sembra indicare, ad un tempo, la misura della sua stessa complessità<sup>6</sup>. Riflettere su questa problematica circolarità potrebbe consentire di prospettare e delineare strategie di prevenzione e di contrasto in grado di farsi carico di quella stessa complessità.

## 2. Una babele terminologica

Ciò che emerge con evidenza, tanto negli studi internazionali, quanto in quelli nazionali che riguardano il problema dell'insuccesso negli studi universitari è l'indeterminatezza terminologica che contrassegna i tentativi di denominare e connotare il problema stesso.

Molti e vari, infatti, sono i termini che ricorrono nelle ricerche e nelle proposte d'intervento, che sono state presentate negli ultimi cinquant'anni e tale molteplicità e varietà rispecchia, ovviamente, soprattutto lo stato delle conoscenze e delle tendenze in ambito psicologico, pedagogico e sociologico. Numerosi e variegati, parallelamente, i modelli teorici elaborati per studiare, in particolare, il fenomeno dell'abbandono degli studi universitari; ognuno di essi si basa su differenti mappature del problema stesso, all'interno delle quali il fulcro esplicativo si fonda, di volta in volta, su centrature perlopiù diverse: il singolo individuo (nelle sue specifiche

---

<sup>4</sup> Superato l'approccio deterministico al fenomeno, tipico degli anni Settanta del Novecento, si è approdati a «un modello di tipo 'sistemico' all'interno del quale il soggetto è al centro di un insieme di influenze e di concause»; si veda Enzo Morgagni (a cura di), *Adolescenti e dispersione scolastica: Possibilità di prevenzione e recupero* (Roma: Carocci, 1998), 17.

<sup>5</sup> M. Colombo, *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*, 117.

<sup>6</sup> Sul piano terminologico interessante è il lavoro di Valentina Ghione, *La dispersione scolastica: Le parole chiave* (Roma: Carocci, 2005).

connotazioni, ora cognitive, ora emotive, ora relazionali, quando non motivazionali, oppure fisiologiche, o nella concomitanza congiunta di tutte queste dimensioni) oppure il contesto istituzionale e sociale, nelle sue diverse congiunture economiche<sup>7</sup>. In anni recenti, il gruppo di lavoro guidato da Ulrich Heublein, che fa capo al *Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*, con sede ad Hannover, ha elaborato un articolato modello di analisi dello *Studienabbruch*, che tenta una sintesi tra fattori individuali e socio-economici<sup>8</sup>. Tale modello sarà analizzato in modo più accurato nella tesi di dottorato in corso di elaborazione da parte dell'autrice del presente articolo.

## 2.1 *L'insuccesso negli studi universitari nel linguaggio internazionale*

Nella letteratura internazionale il problema dell'abbandono o delle deviazioni di percorso o delle interruzioni negli studi universitari viene presentato attraverso numerose declinazioni terminologiche, mutate soprattutto dalla lingua inglese. Ricorrono infatti i termini *underachievement*, *drop out*, *educational disengagement*, variamente coniugati al loro interno.

Il concetto *underachievement* viene soprattutto utilizzato per indicare, come afferma McCall, «a student who performs more poorly» in base ad uno standard medio di rendimento e, soprattutto in correlazione «than one would predict on the basis of his or her mental or educational ability, often measured by IQ, aptitude, or educational achievement tests»<sup>9</sup>. In letteratura il termine compare anche nella formulazione, a prima vista paradossale, di *gifted underachievers*. «For many people it seems contradictory to speak about gifted underachievers because their personal definition of giftedness

<sup>7</sup> Ciò vale sia per quanto riguarda la dispersione universitaria che per quella scolastica in generale. Si veda tra gli altri il lavoro di Mauro Cozzolino (a cura di), *Motivazione allo studio e dispersione scolastica: Come realizzare interventi efficaci nella scuola* (Milano: FrancoAngeli, 2014).

<sup>8</sup> Si vedano in particolare i seguenti contributi: Ulrich Heublein et al., *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer Bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/2008*, (HIS: Forum Hochschule, 2/2010) (Hannover: HIS, 2010) e Ulrich Heublein, Heike Spangenberg und Dieter Sommer, *Ursachen des Studienabbruchs: Analyse 2002*. Hochschulplanung, 163 (Hannover: HIS, 2003).

<sup>9</sup> Robert B. McCall, "Academic Underachievers," *Current Directions in Psychological Science* 3, n. 1 (1994): 15.

requires superior academic achievement and significant accomplishments for an individual to be identified as gifted»<sup>10</sup>.

Al di là delle particolari declinazioni che il concetto assume, appare evidente, come emerge dalle molte ricerche che si occupano di *underachievement*, la valenza “clinica” del suo utilizzo<sup>11</sup> ed in particolar modo, per ciò che in questo lavoro è di maggior interesse, la non uniformità del suo utilizzo. «Underachievement, like so many other issues in the field of gifted education, is not consistently defined»<sup>12</sup>.

A sua volta, l'introduzione del concetto *drop-out*, altro termine di derivazione inglese, porta con sé un ventaglio assai ampio di etichettamenti e riferimenti, che frequentemente hanno un esito più confusivo che chiarificatore: «the concept of university dropout is not an unequivocal concept. In line with this, various labels have been attached to it depending on factors such as its deeper content (i.e. the reason/rationale behind it), at what institutional level the dropout occurs and at what analytical level it is evaluated»<sup>13</sup>.

Se la responsabilità del non completamento del percorso è attribuita allo studente il concetto di *drop-out* può essere declinato in: *departure, withdrawal, failure, non-continuance, non-completion*, definizioni che sono frequentemente contrapposte a: *persistence, continuance, success, completion*. Quando invece il problema è analizzato da una prospettiva istituzionale ecco allora comparire soltanto un'accezione positiva del termine, che trova nel concetto di *retention* la sua esplicitazione; allo studente, per contro, viene lasciato il peso dell'*attrition*. «Within an institutional and governmental perspective positive terms as retention and graduation are commonly used (Jones, 2008: 1), whereas student attrition regularly denotes the negative outcome»<sup>14</sup>.

<sup>10</sup> Joanne R. Whitmore, *Giftedness, Conflict, and Underachievement* (Boston: Allyn & Bacon, 1980), 75.

<sup>11</sup> Si vedano, ad esempio, Martin B. Fink, “Self Concept as It Relates to Academic Underachievement,” *California Journal of Educational Research* 13 (1962): 57-62, e Sylvia Rimm, *The Underachievement Syndrome: Causes and Cures* (Watertown, WI: Apple Publishing Company, 1986).

<sup>12</sup> Megan Balduf, “Underachievement Among College Students,” *Journal of Advanced Academics* 20, n. 2 (2009): 274.

<sup>13</sup> Cfr. Michael Sogaard Larsen et al., *Dropout Phenomena at Universities: What is Dropout? Why does Dropout Occur? What can be done by the universities to prevent or reduce it?: A systematic review* (Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, Department of Education, Aarhus University, 2013), 32.

<sup>14</sup> *Ibid.*

Berger e Lyons riferiscono infatti l'*attrition* «to student who fail to reenroll at an institution in consecutive semesters»<sup>15</sup> e individuano invece nella *retention* «the ability of an institution to retain a student from admission to the university through graduation»<sup>16</sup>, e la definizione sembra marcare uno scollamento tra il singolo individuo, vale a dire lo studente e il suo fallimento, e l'istituzione.

## 2.2 ... e in quello nazionale

La pluralità concettuale e semantica, che emerge dalle ricerche internazionali dedicate al problema dell'insuccesso negli studi universitari, e che trova la sua fonte nella terminologia di derivazione inglese, è presente anche, seppur in forma diversa, nel contesto nazionale.

Un primo sguardo alle ricerche condotte in Italia sull'argomento sembra far emergere l'assenza di una "tradizione terminologica", nonostante il nostro Paese abbia visto sorgere alcune delle più antiche università<sup>17</sup>. Si riscontra, infatti, l'uso commisto di termini di derivazione inglese - *drop-out*, *stop-out*, *attrition*<sup>18</sup> - e di termini italiani, tra i quali ricorrono maggiormente: *abbandono*, *fuoriuscita*, *inattività*, *rallentamento*, *ritardo*, *ripetenza*, *trasferimento*, e *dispersione*<sup>19</sup>; quest'ultimo racchiude, quasi sempre, quelli che lo precedono, a volte, però, senza una precisazione ed un'articolazione chiara di ciò che tale termine vuole realmente indicare. Ne consegue una vaghezza concettuale e semantica che non aiuta nella definizione del problema e si rifrange in ulteriori difficoltà; una fra tutte, quella, non di poco conto, dell'individuazione e della definizione di indicatori attendibili ed omogenei<sup>20</sup>.

<sup>15</sup> Joseph B. Berger and Susan C. Lyons, "Past to Present: A Historical Look at Retention," in *College Student Retention: Formula for Student Success*, ed. Alan Seidman, 1-30 (Westport, CT: American Council on Education/Praeger, 2005), 7.

<sup>16</sup> Ibid.

<sup>17</sup> Girolamo Arnaldi (a cura di), *Le origini dell'università* (Bologna: Il Mulino: 1974).

<sup>18</sup> Guido Benvenuto e Giuseppe Carci, "La dispersione universitaria: indicatori nazionali e modelli di analisi longitudinale alla Sapienza, Università di Roma," *Psicologia dell'educazione e della formazione. SIPEF* 10, n. 2 (2008): 12, 19.

<sup>19</sup> Cfr. Antonio Fasanella, Guido Benvenuto e Anna Salerni, "Un modello longitudinale per l'analisi della dispersione degli studi nell'Ateneo «Sapienza» di Roma," *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)* 1, n. 1 (2010): 143-159.

<sup>20</sup> Per quel che riguarda la problematica connessa alla precisazione degli indicatori di dispersione, con particolare riferimento al contesto nazionale, si veda Giuseppe Carci, *Cambiare corso universitario: dispersione o riorientamento?* (Lecce: Libellula Edizioni, 2011).

### 2.3 L'incertezza nella definizione compromette l'azione

La spinosa questione della complessità concettuale e semantica, che investe il problema del mancato conseguimento di un titolo d'istruzione terziaria, si riflette inevitabilmente sulle modalità di rilevazione dei dati inerenti il problema stesso. In questa breve disamina s'intende solamente sottolineare come, negli ultimi anni, sia a livello europeo, sia nel contesto nazionale, gli indicatori utilizzati per analizzare il fenomeno dell'insuccesso negli studi hanno conosciuto rielaborazioni forse più formali che sostanziali.

Così l'Ufficio statistico della Comunità europea, Eurostat, recentemente ha modificato il precedente indicatore *early school leaver not in education or training*<sup>21</sup> nel nuovo *early leaver from education and training*<sup>22</sup>.

Allo stesso modo, in Italia, gli indicatori elaborati dal Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (CNVSU) che agli inizi di questo secolo si articolavano in<sup>23</sup>:

- mancata re-iscrizione
- inattività
- fuori-corso

sono stati anch'essi recentemente modificati. Infatti l'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), che ha ereditato il ruolo e le funzioni del CNVSU e del CIVR (Comitato di Indirizzo

---

<sup>21</sup> Nel documento dal titolo "Statistics on Income, Poverty & Social Exclusion" stilato il 28-29 aprile 2003 dal Working Group di Eurostat, a pagina 21 si legge «The 'early school leavers not in education or training' indicator is defined as the percentage (proportion) of the total population of 18-24 year olds who have achieved ISCED level 2 or less and are not attending education or training. This stock measure of persons flowing out of the education system is a proxy measure both of the efficiency of the education system and a predictor of the future ability of the society to fight poverty and social exclusion». Si veda al link: <http://www.cso.ie/en/media/csoie/eusilc/documents/Laeken,Indicators,,calculation,algorithm.pdf> (data ultimo accesso: 15 settembre 2014): 21.

<sup>22</sup> «Early leaver from education and training, previously named early school leaver, generally refers to a person aged 18 to 24 who has finished no more than a lower secondary education and is not involved in further education or training; their number can be expressed as a percentage of the total population aged 18 to 24». Si veda al seguente indirizzo: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early\\_leaver\\_from\\_education\\_and\\_training](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early_leaver_from_education_and_training).

<sup>23</sup> Cfr. G. Carci, *Cambiare corso universitario*, 55.

per la Valutazione della Ricerca) inglobandone altre ancora, sta utilizzando i seguenti indicatori<sup>24</sup>:

- abbandono
- inattività
- ritardo.

Sia pure nella rinnovata veste, essi sembrano voler attribuire soltanto al singolo la responsabilità del fallimento, o comunque di un insuccesso, nel percorso formativo.

Com'è noto, gli indicatori «proprio per il fatto di essere specifici, sono in grado di cogliere solo un aspetto della complessità di un concetto generale»<sup>25</sup>. Nel caso qui considerato sorge allora spontaneo un interrogativo: perché si è scelto di analizzare il fenomeno dell'insuccesso negli studi sempre e solo da un'unica prospettiva? Perché non spostare anche la lente sul contesto istituzionale, nella sua rilevanza socio-psico-pedagogica?

Forse sarebbe importante chiedersi in che misura bizantinismi definitivi rispecchiano politiche formative altrettanto bizantine e di conseguenza scarsamente concrete e costruttive.

E a questo interrogativo ne segue un altro, o forse lo precede: sino a che punto, le governance delle università italiane, si adoperano realmente, al di là di pure operazioni di marketing, per creare e incentivare vere comunità di apprendimento in grado di accogliere e sostenere i soggetti in formazione?

In questo contesto, seppur sommariamente, si intende evidenziare come la proliferazione terminologica e concettuale - che investe a più livelli il problema dell'insuccesso negli studi universitari, parcellizzando ulteriormente un fenomeno già così variegato e complesso - sembri non giovare alla ricerca di misure efficaci di intervento. Misure che, mediante una condivisione definitoria, dovrebbero mirare, *in primis*, alla costituzione di un'università che sia anzitutto una "comunità" in cui i vari soggetti che ne fanno parte siano effettivamente co-partecipi e co-responsabili anche

---

<sup>24</sup> ANVUR, *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013* (Roma: ANVUR, 2014).

<sup>25</sup> Cfr. Pierngiorgio Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale* (Bologna: Il Mulino, 1999), 115.

nella definizione dei problemi e, comunque, nel tentativo di una loro risoluzione<sup>26</sup>.

### 3. Uno sguardo alle cifre

Il problema di un'incompleta realizzazione formativa pesa, evidentemente, non solo sui percorsi di vita individuali, bensì anche - o forse 'soprattutto' - sul più ampio contesto sociale. Una siffatta consapevolezza emerge dagli obiettivi indicati sia dalla Strategia di Lisbona prima, che dalla Strategia Europa 2020, poi. In particolare, nella Strategia Europa 2020 per quantificare i progressi raggiunti nel campo dell'istruzione sono stati concordati, per l'intera Unione europea, due obiettivi quantitativi (Tabella 1) declinati in target nazionali, al fine di consentire ad ogni Stato membro la valutazione della propria progressione:

1. la riduzione degli *early leavers from education and training* al di sotto del 10%;
2. l'incremento almeno al 40% dei 30-34enni con un'istruzione terziaria.

**Tabella 1 - Europe 2020 Headline Indicators; European Union (28 Countries)**

	UNIT	REFERENCE PERIOD						TARGET
		2005	2009	2010	2011	2012	2013	
The share of early school leavers should be under 10% and at least 40% of 30-34 years old should have completed a tertiary or equivalent education								
Early leavers from education and training	% of population aged 18-24	15.7	14.2	13.9	13.4	12.7	12.0	10 <sup>(d)</sup>
<a href="#">Additional data (Show)</a>								
Tertiary educational attainment	% of population aged 30-34	28.1	32.3	33.6	34.6	35.8	36.9	40 <sup>(d)</sup>
<a href="#">Additional data (Show)</a>								

Fonte: Eurostat (2014) - *Europe 2020 Indicators*

<sup>26</sup> Il rinvio è qui al concetto di comunità riportato da Piero Amerio: «L'idea di comunità rimanda fondamentalmente ad un particolare tipo di rapporto tra i membri di queste organizzazioni sociali fondato sulla prospettiva di un bene comune più che non sulla mera tutela di interessi particolaristici, su criteri non tanto economicistici ed utilitaristici, quanto su istanze di solidarietà e sul senso positivo dello stare insieme. Oggi guardiamo a questa idea più come ad una tensione che ad una realtà concreta: ma è una tensione non marginale, nonostante tutto». Si veda Piero Amerio, *Psicologia di comunità* (Bologna: Il Mulino, 2000), 43.

Per quanto riguarda, nello specifico, il secondo obiettivo quantitativo posto dalla Strategia Europa 2020, significativi sono i dati, aggiornati al 2013, presentati dalla Commissione europea (Grafico 1)<sup>27</sup>. Risalta, in particolare, un evidente ritardo del nostro Paese nel raggiungimento di tale obiettivo. Infatti, se si considera il completamento del ciclo d'istruzione terziaria, l'Italia registra una percentuale complessiva di laureati ancora molto bassa (22,5%), anche tenendo conto del ridotto *national target* di Europa 2020 fissato «at least 26 - 27% of 30-34-year-olds should complete third level education». Una situazione abbastanza critica, considerando anche che il target europeo finale prevede, come già indicato, «to increase the share of the 30-34 years old having completed tertiary or equivalent education to at least 40% in 2020»<sup>28</sup>.

**Grafico 1 - Popolazione in età 30-34 che ha conseguito un livello di educazione terziaria. Anno 2013 (valori percentuali)**



Fonte: European Commission, *Europe 2020 in your country*, 2013.

Come sostiene Mariagrazia Santagati, gli obiettivi europei di riferimento, in tema d'istruzione, «sono direttamente collegati alla capacità dei sistemi scolastico-formativi di estendere l'educazione a tutte le fasce sociali, trattenendo gli individui il più possibile dentro l'esperienza di formazione in modo da innalzarne il livello culturale (*output*) e di garantire un ritorno

<sup>27</sup> European Commission, *Europe 2020 in your country*, disponibile all'indirizzo: [http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-your-country/italia/progress-towards-2020-targets/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-your-country/italia/progress-towards-2020-targets/index_en.htm).

<sup>28</sup> Ibid.



effettivo dell'investimento in termini di competenze spendibili sul mercato del lavoro (*outcome*)»<sup>29</sup>. La Commissione Europea, dal canto proprio, aveva sottolineato che gli eventuali progressi nel campo dell'istruzione possono contribuire a migliorare le prospettive professionali e a ridurre la povertà<sup>30</sup>. Le *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione* («ET 2020») pubblicate sulla Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea riportavano quanto segue<sup>31</sup>:

IL CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA [...] CONVIENE che

1. nel periodo fino al 2020, l'obiettivo principale della cooperazione europea dovrebbe essere quello di sostenere l'ulteriore sviluppo dei sistemi di istruzione e formazione degli Stati membri che sono volti a garantire: a) la realizzazione personale, sociale e professionale di tutti i cittadini; b) una prosperità economica sostenibile e l'occupabilità, promuovendo nel contempo i valori democratici, la coesione sociale, la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale.
2. Questi obiettivi dovrebbero iscriversi in una prospettiva mondiale. Gli Stati membri riconoscono l'importanza che riveste l'apertura verso il mondo in generale quale presupposto per lo sviluppo e la prosperità mondiali che, attraverso opportunità di istruzione, formazione e ricerca eccellenti e attrattive, aiuterà l'Unione europea a realizzare l'obiettivo di diventare una delle economie mondiali della conoscenza.
3. La cooperazione europea nei settori dell'istruzione e della formazione per il periodo fino al 2020 dovrebbe essere istituita nel contesto di un quadro strategico che abbracci i sistemi di istruzione e formazione nel loro complesso, in una prospettiva

<sup>29</sup> Cfr. Mariagrazia Santagati, "Indicatori di dispersione scolastica: Un quadro internazionale," *Scuola democratica* VI, n. 2 (2015): 396.

<sup>30</sup> European Commission, *Europe 2020 targets*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV%3Aef0016>.

<sup>31</sup> GU C 119 del 28.5.2009: 2

di apprendimento permanente. L'apprendimento permanente dovrebbe infatti essere considerato un principio fondamentale su cui poggia l'intero quadro, che è inteso a contemplare l'apprendimento in tutti i contesti, siano essi formali, non formali o informali, e a tutti i livelli, dall'istruzione e dalle scuole della prima infanzia all'istruzione superiore e all'istruzione e alla formazione professionali fino all'istruzione e alla formazione degli adulti.

Se la «realizzazione personale, sociale e professionale di tutti i cittadini» passa attraverso «l'apprendimento permanente», si dovrebbe forse allora pensare ad un sistema formativo elastico e dinamico, che sappia anche attivare e sostenere il desiderio del singolo di continuare ad apprendere per tutta la vita. Così, il sistema d'istruzione terziario dovrebbe ripensarsi ed essere ripensato in un'ottica di costruzione dialogante dei saperi, in cui chi apprende e chi genera apprendimento possano riportare la conoscenza – seppur in modo nuovo, co-costruito e non più subito – in una dimensione assiologica, della quale da tempo sembra essere stata ormai espropriata<sup>32</sup>. Un binario sul quale muoversi è certamente quello dell'acquisizione di nuove competenze, inserite necessariamente in un contesto di senso, che valorizzi anche quelle già possedute.<sup>33</sup> Tutto questo nella consapevolezza che la processualità educativa non si esaurisce nel conseguimento di competenze: dovrebbe invero puntare a sostenere con iniziative mirate, già dai primissimi anni del percorso formativo, lo sviluppo del singolo e, di conseguenza, quello del contesto sociale nel quale l'individuo stesso è inserito. Come sosteneva Howard Gardner è importante partire dal presupposto che è necessario e «sempre cosa saggia cominciare l'esame di un particolare intervento o di un intero programma educativo con una rassegna dei suoi obiettivi. E sarà tanto di guadagnato se si riusciranno a formulare tali obiettivi in modo preciso, concreto e senza retorica»<sup>34</sup>.

<sup>32</sup> Zygmunt Bauman, *Capitalismo parassitario*, tr. it. di Marco Cupellaro e Fabio Galimberti (Roma: Laterza, 2009), 39-40.

<sup>33</sup> Interessante, a questo proposito, è il lavoro di Aureliana Alberici e Paolo Di Rienzo. "Ricognizione e validazione dell'apprendimento non formale e informale degli adulti che rientrano all'Università, nella prospettiva del «lifelong learning». Il contesto italiano." *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)* 1, n. 1 (2010): 129-141.

<sup>34</sup> Cfr. Howard Gardner, *Formae mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, tr. it. di L. Sossio (Milano: Feltrinelli, 2002), 404.

#### 4. A proposito di prevenzione e contrasto

Se i fattori alla base dell'insuccesso negli studi universitari sono oggetto, su ampia scala, di particolare interesse nel generale dibattito sull'istruzione, lo stesso non sembra accadere per gli interventi di prevenzione e di contrasto alle articolate manifestazioni della cosiddetta dispersione universitaria.

Una prima analisi della letteratura internazionale, ma soprattutto di quella nazionale, mostra che gli studi esistenti, invero poco numerosi, o mancano di una distinzione chiara tra piani d'intervento, azioni e strumenti impiegati per scongiurare e arginare tale fenomeno, oppure si concentrano sull'analisi di specifici interventi proposti dalle singole università<sup>35</sup>. Ci si trova spesso di fronte ad una congerie di azioni e strumenti proposti e posti in maniera frammentaria, senza una preventiva e concordata definizione delle une e degli altri, in evidente assenza di una cornice chiara di riferimento. Carci, ad esempio, in *OrienteMentoring*, con un encomiabile sforzo di sintesi, utilizza il concetto di «servizi di supporto “alla persona”», all'interno del quale raggruppa orientamento, tutorato, counseling, mentoring, facendo ricorso ad una definizione di evidente natura socio-sanitaria<sup>36</sup>. Tale operazione però non disambigua lo scenario; al contrario confonde ancora di più la questione, ponendo sullo stesso piano strumenti e azioni. Afferma Aristotele che le cose «differiscono tra loro in quanto sono, alcune, strumenti, altre azioni (τὰ μὲν ὄργανα τα δ'ἔργα)<sup>37</sup>». È quindi importante mantenere questa distinzione soprattutto dal momento in cui, continuando a seguire Aristotele, si riflette sul fatto che, se gli strumenti rivestono la funzione di mezzo, le azioni, invece, assumono esse stesse la caratteristica di fine<sup>38</sup>. Porre questa “chiarificazione” è il primo passo verso la necessaria e prioritaria definizione di un contesto generale, nel quale collocare, quindi, le azioni e gli strumenti di cui queste inevitabilmente s'avvalgono. E, a questo

<sup>35</sup> A titolo esemplificativo, oltre al lavoro già citato di G. Zago et al., *Successo e insuccesso negli studi universitari*, si veda anche Lorenza Da Re, “«Tutor junior» e qualità della didattica. L'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova,” *Giornale italiano della ricerca educativa* V, n. 9 (2012): 120-133.

<sup>36</sup> Si veda Giuseppe Carci, *OrienteMentoring: I servizi di supporto agli studenti universitari per contrastare la dispersione* (Tricase (LE): Libellula, 2013).

<sup>37</sup> Cfr. Aristot. *Metaph.* Δ 2, 1013b3.

<sup>38</sup> Si veda Ignacio Yarza de la Sierra, *La razionalità dell'etica di Aristotele: uno studio su Etica Nicomachea I.* (Roma: Armando, 2001).

punto, entrano necessariamente in causa i decisori politici, che, più che promulgare decreti e circolari per definire e disciplinare l'utilizzo di questo o quello strumento, o l'implementazione di una piuttosto che d'un'altra azione – sull'onda di tendenze del momento o sotto la fascinazione di ricerche importate da altri paesi, dove probabilmente sono ormai divenute storia o comunque pratica consolidata – dovrebbero, forse, preoccuparsi di sostenere la definizione di una cornice chiara, all'interno della quale le diverse istituzioni accademiche possano inserire le varie misure d'intervento, ognuna secondo la specificità della propria utenza e dei bisogni del proprio territorio<sup>39</sup>. Ciò potrebbe aiutare le singole università ad uscire da una dinamica di competitività spesso autoreferenziale<sup>40</sup>, imbrigliate nella quale rischiano di perdere di vista il fine: incentivare l'accesso agli studi terziari, favorire e sostenere il successo formativo e, in definitiva, prevenire e contrastare l'insuccesso nei percorsi accademici. Nel concreto, la proposta qui abbozzata è quella di riflettere sulla necessità della costituzione, anzitutto a livello nazionale, di un centro interuniversitario di coordinamento, che raccolga i progetti d'intervento delle diverse istituzioni universitarie, ne valuti l'efficacia sul piano pedagogico-formativo e li renda disponibili, in una sorta di "banca progetti", per essere implementati, adattati, migliorati e riproposti da altre realtà accademiche. Da tempo ormai,

---

<sup>39</sup> Come riportato da Lorenza Da Re e Giuseppe Zago, la Conferenza dei rettori delle università italiane (CRUI), sottolinea, già nel 1995, l'opportunità che «ogni sede conduca una riflessione sulle caratteristiche della propria utenza per identificarne i bisogni specifici». Si veda CRUI, *Orientamento e tutorato*, 1995, [http://www.cru.it/data/allegati/links/462/orientamento\\_tutorato.pdf](http://www.cru.it/data/allegati/links/462/orientamento_tutorato.pdf), citato in L. Da Re, e G. Zago, "I servizi per gli studenti: il tutorato universitario," in *Successo e insuccesso negli studi universitari*, 107.

<sup>40</sup> Si veda ad esempio il progetto «Moduli Formativi: dalla Scuola all'Università» attivato dall'Università di Trieste nell'a.a. 2014/2015, presentato come un progetto pilota e del quale si scrive che per «ampiezza dell'offerta formativa e per numero di studenti coinvolti il progetto non ha paralleli a livello nazionale». In realtà esso sembra perlopiù mutuare il progetto «Tandem», avviato nell'a.a. 2002/2003 dall'Università di Verona, che presenta cifre di gran lunga superiori.

Cfr. i siti di queste università agli indirizzi: <http://tandem.univr.it/2015-16> e <http://www.units.it/vedinews/index.php?id=5374&tiponews=2>. In un'analogia logica concorrenziale, sul Portale del «Polo Universitario Aretino» si legge che quest'ultimo: «in accordo con il Consorzio AlmaLaurea-AlmaDiploma e con la sponsorizzazione della Provincia di Arezzo e dell'Ufficio Scolastico Provinciale, ha promosso e portato avanti un **Progetto Speciale** che è il più grande a livello provinciale in Italia (si veda [www.almadiploma.it](http://www.almadiploma.it)) per lo sviluppo di **AlmaOrientati** e **AlmaDiploma** presso gli Istituti Secondari superiori della provincia di Arezzo destinato a tutti i circa 2.600 diplomandi». <http://www.polo-uniar.it/article/il-polo-universitario-presenta-i-risultati-del-progetto-almaorientati-2014>.

come fa notare Gabriele Lenzi, «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<sup>41</sup>».

## 5. Conclusioni

«Perciò dopo tutto quanto è stato detto e fatto, i problemi fondamentali della pedagogia rimangono gli stessi: cosa si deve imparare, perché e come? Per rispondere ai quesiti posti dobbiamo chiarire la nostra comprensione dei concetti che guidano le nostre valutazioni. Una parte di questo chiarimento però deve consistere nel mettere tali concetti in rapporto con l'attività della pedagogia stessa, un'attività che è talmente centrale da aver fornito l'idea fondante delle opere di filosofi tanto lontani nel tempo come Platone e Dewey<sup>42</sup>». Queste considerazioni di George F. Kneller sintetizzano, per certi versi, il percorso qui seguito. È poco probabile, infatti, riuscire ad incidere significativamente su qualsivoglia problema, se prima non se ne definisce, concettualmente e semanticamente, la portata.

Le quantificazioni dei fenomeni, che costellano il mancato accesso o il non completamento dei percorsi formativi universitari, non bastano per affrontare la complessità che li sottende. Per disporsi a pensare strategie d'intervento efficaci è necessario disvelare l'implicito che si occulta nelle pieghe di definizioni e concettualizzazioni confusive. Progettare contesti e percorsi formativi che possano attrarre, accompagnare, includere e traghettare verso l'individuale realizzazione personale e professionale, richiede disponibilità collaborativa orientata al fine, effettiva trasparenza e impegno etico, che mal si combinano con autoreferenzialità ed interessi particolaristici, che paradossalmente non risparmiano neppure i sistemi d'istruzione e formazione.

Jerome S. Bruner dava per scontato «che ogni generazione deve definire da capo la natura, la direzione e gli scopi dell'educazione, per assicurare alla

---

<sup>41</sup> Cfr. Gabriele Lenzi, "Educazione Permanente e lotta alla dispersione nell'Europa comunitaria," *Innovazione educativa* 3, n. 1 (Insero allegato) (2006): 18.

<sup>42</sup> George F. Kneller, *Logica e linguaggio della pedagogia*, introd. di Sergio De Giacinto, tr. it di Nerea Ponzanelli (Brescia: La Scuola, 1975), 340.

generazione futura il più alto grado di libertà e razionalità che sarà capace di raggiungere»<sup>43</sup>.

## Bibliografia

- Alberici, Aureliana, e Paolo Di Rienzo. "Ricognizione e validazione dell'apprendimento non formale e informale degli adulti che rientrano all'Università, nella prospettiva del «lifelong learning». Il contesto italiano." *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)* 1.1 (2010): 129-141.
- Amerio, Piero. *Psicologia di comunità*. Bologna: Il Mulino, 2000.
- ANVUR. *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013*. Roma: ANVUR, 2014.
- Arnaldi, Girolamo (a cura di). *Le origini dell'università*. Bologna: Il Mulino: 1974.
- Balduf, Megan. "Underachievement Among College Students." *Journal of Advanced Academics* 20, n. 2 (2009): 274-294.
- Bauman, Zygmunt. *Capitalismo parassitario*. Traduzione italiana di Marco Cupellaro e Fabio Galimberti. Roma: Laterza, 2009.
- Benvenuto, Guido, e Giuseppe Carci. "La dispersione universitaria: indicatori nazionali e modelli di analisi longitudinale alla Sapienza, Università di Roma." *Psicologia dell'educazione e della formazione. SIPEF* 10, n. 2 (2008): 5-46.
- Berger, Joseph B., and Susan C. Lyons. "Past to Present: A Historical Look at Retention," in *College Student Retention: Formula for Student Success*, edited by Alan Seidman, 1-30. Westport, CT: American Council on Education/Praeger, 2005.
- Bruner, Jerome S. *Verso una teoria dell'istruzione*. Traduzione italiana di Giovanni B. Flores d'Arcais e Paolo Massimi. Roma: Armando, 1966. Titolo originale: *Thoward a Theory of Instruction*. Chambridge - Massachusetts: Harward University Press, 1966.
- Carci, Giuseppe. *Cambiare corso universitario: dispersione o riorientamento?* Lecce: Libellula Edizioni, 2011.

---

<sup>43</sup> Jerome S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, tr. it. di Giovanni B. Flores d'Arcais e Paolo Massimi (Roma: Armando, 1966), 51.

- Carci, Giuseppe. *Orientamentoring: I servizi di supporto agli studenti universitari per contrastare la dispersione*. Tricase (LE): Libellula, 2013.
- Colombo, Maddalena. *Dispersione scolastiche e politiche per il successo formativo: Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Erickson, 2010.
- Corbetta, Piergiorgio. *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino, 1999.
- Cozzolino, Mauro (a cura di). *Motivazione allo studio e dispersione scolastica: Come realizzare interventi efficaci nella scuola*. Milano: FrancoAngeli, 2014.
- CRUI, *Orientamento e tutorato*, 1995.  
[http://www.cruai.it/data/allegati/links/462/orientamento\\_tutorato.pdf](http://www.cruai.it/data/allegati/links/462/orientamento_tutorato.pdf)
- Da Re, Lorenza. "«Tutor junior» e qualità della didattica. L'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova." *Giornale italiano della ricerca educativa* V, n. 9 (2012): 120-133.
- European Commission, *Europe 2020 in your country*, [http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-your-country/italia/progress-towards-2020-targets/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-your-country/italia/progress-towards-2020-targets/index_en.htm).
- European Commission, *Europe 2020 targets*.  
[http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-nutshell/targets/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-nutshell/targets/index_en.htm)
- Eurostat, *Glossary*, s.v. «Early leaver from education and training».  
[http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early\\_leaver\\_from\\_education\\_and\\_training](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early_leaver_from_education_and_training).
- Eurostat, *Statistic on Income, Poverty & Social Exclusion*. Working Group 2003: 21.  
<http://www.cso.ie/en/media/csoie/eusilc/documents/Laeken,Indicators,-,calculation,algorithm.pdf>.
- Fasanella, Antonio, Guido Benvenuto, e Anna Salerni. "Un modello longitudinale per l'analisi della dispersione degli studi nell'Ateneo «Sapienza» di Roma." *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)* 1, n. 1 (2010): 143-159.
- Fink, Martin B. "Self Concept as It Relates to Academic Underachievement." *California Journal of Educational Research* 13 (1962): 57-62.
- Gardner, Howard. *Formae mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Traduzione italiana di L. Sossio. Milano: Feltrinelli, 2002. Titolo originale, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1983.
- Ghione, Valentina. *La dispersione scolastica: Le parole chiave*. Roma: Carocci, 2005.

- GU C 119 del 28.5.2009. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=IT](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=IT).
- Heublein, Ulrich, Christopher Hutzsch, Jochen Schreiber, Dieter Sommer, und Georg Besuch. *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer Bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/2008*. HIS: Forum Hochschule, 2/2010. Hannover: HIS, 2010.
- Heublein, Ulrich, Heike Spangenberg, und Dieter Sommer. *Ursachen des Studienabbruchs: Analyse 2002*. Hochschulplanung, 163. Hannover: HIS, 2003.
- Kneller, George F. *Logica e linguaggio della pedagogia*. Introduzione di Sergio De Giacinto. Traduzione italiana di Nerea Ponzanelli. Brescia: La Scuola, 1975. Titolo originale: *Logic and Language of education*. New York: John Wiley & Sons Inc., 1966.
- Larsen, Michael Søgaaard, et al. *Dropout Phenomena at Universities: What is Dropout? Why does Dropout Occur? What can be done by the universities to prevent or reduce it?: A systematic review*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, Department of Education, Aarhus University, 2013.
- Lenzi, Gabriele. "Educazione Permanente e lotta alla dispersione nell'Europa comunitaria", *Innovazione educativa* 3, n. 1 (Inserito allegato) (2006): 12-18.
- McCall, Robert B. "Academic Underachievers." *Current Directions in Psychological Science* 3, n. 1 (1994): 15-19.
- Morgagni, Enzo (a cura di). *Adolescenti e dispersione scolastica: Possibilità di prevenzione e recupero*. Roma: Carocci, 1998.
- OECD, *Education at a Glance 2014. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2014.
- Reale, Giovanni (a cura di). *Aristotele. Metafisica*. Milano: Vita e Pensiero, 1993.
- Rimm, Sylvia. *The Underachievement Syndrome: Causes and Cures*. Watertown, WI: Apple Publishing Company, 1986.
- Santagati, Mariagrazia. "Indicatori di dispersione scolastica: Un quadro internazionale." *Scuola democratica* VI, n. 2 (2015): 395-410.
- Sikorski, John B. "Academic Underachievement and School Refusal". In *Handbook of Adolescent Health Risk Behavior*, edited by Ralph J. Di Clemente, William B. Hansen and Lynne E. Ponton, 393-411. New York: Plenum Press, 1996.



- Whitmore, Joanne R. *Giftedness, Conflict, and Underachievement*. Boston: Allyn & Bacon, 1980.
- Yarza de la Sierra, Ignacio. *La razionalità dell'etica di Aristotele: uno studio su Etica Nicomachea I*. Traduzione italiana di Federica Bergamino. Roma: Armando, 2001. Titolo originale: *La racionalidad de la ética de Aristóteles*. Pamplona: EUNSA, 2001.
- Zago, Giuseppe, Anna Giraldo, e Renata Clerici (a cura di). *Successo e insuccesso negli studi universitari: Dati, interpretazioni e proposte dall'ateneo di Padova*. Bologna: Il Mulino, 2014.



---

*DOCUMENTAZIONE – ANALISI – RIFLESSIONI – STRUMENTI*

---



# La dispersione scolastica in Trentino. Buone pratiche per contrastarla

Luciano Covi

## ABSTRACT

*Il sistema educativo di istruzione e formazione trentino si rivela di “sana e robusta costituzione”, specie con riferimento al fenomeno della dispersione scolastica. L'indicatore europeo relativo agli Early School Leavers (giovani tra i 18 e i 24 anni che dispongono al più di un titolo di istruzione secondaria inferiore) si ferma all' 11% in Trentino nel 2013, (con un dato per le ragazze sensibilmente inferiore a quello dei ragazzi rispettivamente 6,3% e 17,1%) mentre per l'Italia i valori salgono al di sopra del 17%. L'obiettivo della strategia europea fissato al 10% come soglia da raggiungere nel 2020 risulta quindi a portata di mano, ed addirittura è stato temporaneamente raggiunto nel 2011. Ciò è frutto di una storica attenzione da parte delle politiche scolastiche locali rispetto ai temi della prevenzione e del contrasto alla dispersione scolastica e più in generale all'innalzamento dei tassi di scolarizzazione. Ne sono conseguiti provvedimenti amministrativi e concrete operazioni progettuali particolarmente innovativi nell'ambito del panorama nazionale, in grado di comporre un quadro operativo piuttosto composito, ma perfettamente convergente rispetto agli obiettivi prefissati.*

**Parole chiave:** sistema educativo trentino, dispersione scolastica, politiche scolastiche locali

*The scholastic system of education and training in the Trentino region is “strong and healthy”, especially concerning the school dropout.*

*The European index of the Early School Leavers (youngsters between 18 and 24 years old who have maximum a secondary school degree) stops at 11% in Trentino in 2013 (the index referred to girls is considerably lower than the one referred to boys, that is to say 6,3% against 17,1%). In Italy this index is higher than 17%.*

*The objective of the European strategy to reach an index of 10% in 2020 is at our fingertips and in 2011 it has temporary been reached. This is due to local scholastic policies that have paid attention to prevent and fight school dropout and to increase school attendance rates.*

*The result: administrative measures and concrete projects that are very innovative in the national scenario. This leads to a quite mixed framework that fits perfectly into the objectives that had been set.*

**Keywords:** scholastic system in Trentino, early school leavers, local scholastic policies

## 1. Introduzione

Sul piano nazionale e internazionale, il sistema di istruzione e formazione trentino si rivela di “sana e robusta costituzione”, come testimoniano *in primis* gli indicatori di *output* che si richiamano a seguito.

1. Il ragguardevole livello qualitativo dei risultati delle scuole trentine sono documentati dalle indagini PISA condotte dal 2000 a oggi: le *performance* in lingua, matematica e scienze pongono gli studenti trentini in posizioni comparabili a quelle dei migliori paesi europei, con una stabilità nel corso degli ultimi 15 anni, a conferma di traguardi non aleatori.
2. I risultati delle prove strutturate Invalsi, condotte a vari momenti del percorso scolastico, registrano posizioni di vertice raggiunte dalle scuole trentine.
3. Indicatori interni relativi al funzionamento del sistema scolastico evidenziano livelli più soddisfacenti rispetto ai valori nazionali: l’abbandono dopo il biennio delle superiori non raggiunge il 4% rispetto al 7,8% a livello nazionale e il tasso di scolarizzazione superiore raggiunge l’86% dei giovani delle fasce d’età (76,5% in Italia e 79,5 UE).
4. L’indicatore europeo relativo agli *Early School Leavers* (giovani tra i 18 e i 24 anni che dispongono al più di un titolo di istruzione secondaria inferiore) si ferma all’11% in Trentino nel 2013 (con un dato per le ragazze sensibilmente inferiore a quello dei ragazzi rispettivamente 6,3% e 17,1%) mentre per l’Italia i valori salgono al di sopra del 17%; l’obiettivo della strategia europea fissato al 10% come soglia da raggiungere nel 2020 risulta quindi a portata di mano ed addirittura è stato temporaneamente raggiunto nel 2011.
5. Secondo i più recenti risultati (PISA 2012) i livelli di preparazione inadeguata (11,7% in lettura, 10,2 in matematica, 8% in scienze) sono inferiori sia ai valori OCSE (17,7%, 23,1% e 17,8%) che italiani 19,5%, 24,7% e 18,7%) a conferma di un’attenzione ordinaria verso le fasce

- più deboli di studenti e l'assenza di estese aree di insuccesso scolastico.
6. Gli studenti della formazione professionale in deciso miglioramento, dal punto di vista dei risultati dei test nazionali e internazionali, confermano il dinamismo del settore che si va imponendo come componente integrante del sistema scolastico e formativo, contribuendo a creare quella diversità di opportunità che contrasta la dispersione e, potenzialmente, a costruire la qualità del capitale umano.
  7. Il permanere di indicatori organizzativi (rapporto docenti/alunni, numerosità media delle classi, dimensione delle scuole...) e funzionali (0,5% di insuccesso all'esame di Stato) su valori comparativamente positivi riflettono la stabilità dell'impianto di base del sistema.
  8. Standard edilizi (il Trentino è al vertice per qualità dell'edilizia scolastica a fronte di inadeguatezze che accomunano il Nord e il Sud del paese) e funzionali (come il sistema formativo integrato, la dotazione di tecnologie per l'apprendimento) denotano un robusto apparato di *back-up* per le attività scolastiche e formative.

La situazione del sistema educativo provinciale non è tuttavia sempre stata così favorevole. Basti considerare la distribuzione della popolazione residente per grado di istruzione ad inizio degli anni '80 (cfr. tav. n. 1), che vedeva solo il 14,7% della popolazione in età oltre 15 anni con almeno un diploma di scuola secondaria superiore (solo il 2,8% con una laurea).

Tavola 1 Distribuzione della Popolazione residente, in età da 15 anni in poi, per grado di istruzione (1981-2013). Valori percentuali

Titolo di studio	1981	1991	2001	2012	2013
Analfabeti e alfabeti privi di titolo di studio	1,5	1,1	0,9	0,7	0,6
Licenza di scuola elementare	50,4	35,3	25,1	16,3	16,2
Licenza di scuola media inferiore	33,4	37,1	33,5	29,3	28,5
Diploma di scuola media superiore	11,9	22,6	33,1	41,2	42,3
Laurea e diplomi universitari	2,8	3,9	7,4	12,5	12,5
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Conoscere il Trentino - Edizione 2014, Servizio Statistica, PAT

Sempre con riferimento alla fine degli anni '70 e gli inizi anni '80, si ricorda ancora che:

- a) il tasso di passaggio dalla scuola media alla scuola secondaria superiore, definito dal rapporto percentuale tra iscritti meno ripetenti al primo anno delle superiori in un certo anno e i licenziati dalla terza media nell'anno scolastico precedente, si attestava in provincia poco al di sotto del 55%, con punte minime intorno al 46% per la componente maschile;
- b) la quota dei ragazzi che non arrivava fino in fondo ai diversi percorsi e abbandonava prima di conseguire il diploma di licenza media o il diploma di scuola superiore o una qualifica professionale si attestava su livelli medi provinciali più elevati della media nazionale;
- c) erano presenti squilibri territoriali permanenti tra le diverse aree territoriali (specie tra le aree centrali e quelle più periferiche) per quanto riguarda i comportamenti scolastici, ed in particolare sia per quanto riguarda la frequenza, sia per quanto riguarda la regolarità dei percorsi, dovuti ad un forte legame tra la partecipazione scolastica e formativa ed i livelli socio-culturali del territorio, ma anche ad un forte turn-over dei docenti nelle aree territoriali più marginali (per la carenza di laureati locali), con effetti negativi sulla continuità e sulla programmazione didattica.

Muovendo da tale situazione piuttosto critica, l'attenzione alle politiche scolastiche da parte dei governi provinciali nell'ultimo trentennio è quindi risultata essere ai primi posti della scala delle priorità. In particolare, le principali direttrici di riferimento in materia hanno riguardato i seguenti focus:

- assicurare a tutti i giovani un'adeguata formazione fino a 18 anni ed il conseguimento di un titolo di studio dopo l'istruzione secondaria di primo grado;
- migliorare la qualità del sistema scolastico e formativo in generale, favorendo al contempo il passaggio al sistema universitario;



- porre al centro dell'agenda i temi della prevenzione e del contrasto alla dispersione scolastica, dell'equità e più in generale dell'innalzamento dei tassi di scolarizzazione;
- favorire lo sviluppo di un sistema educativo coeso, riducendo al minimo gli squilibri (sociali, territoriali, ecc.).

Ne sono conseguiti provvedimenti amministrativi e concrete operazioni progettuali particolarmente innovativi nell'ambito del panorama nazionale, in grado di comporre un quadro operativo piuttosto composito, ma perfettamente convergente rispetto agli obiettivi prefissati.

Più precisamente, tali strategie, perseguite nell'arco di un trentennio con un'ottica di lungo termine, hanno consentito di pervenire ad una situazione odierna che vede un sistema scolastico e formativo provinciale di "sana e robusta costituzione", con bassi livelli di dispersione e con studenti che manifestano, nell'ambito delle prove standardizzate sugli apprendimenti nazionali ed internazionali, non solo buone performance di base, ma anche punte di eccellenza.

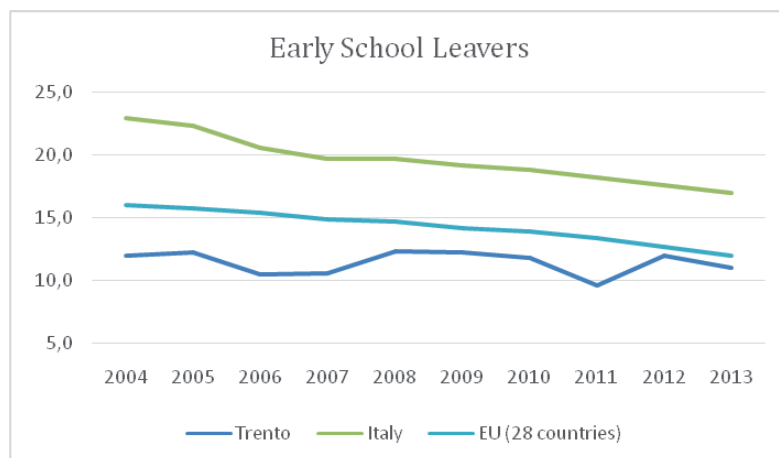
## **2. Dispersione scolastica e livelli di scolarizzazione in provincia: evidenze e comparazioni con il contesto nazionale ed europeo**

Come innanzi brevemente richiamato, il sistema educativo di istruzione e formazione provinciale si presenta oggi come un sistema a basso livello di dispersione ed ad elevati tassi complessivi di scolarizzazione.

Ormai da un decennio (cfr. figura 1), l'indicatore europeo relativo agli Early School Leavers (giovani tra i 18 e i 24 anni che non hanno un diploma superiore a quello conseguito al termine della scuola media) si attesta intorno al 10% in Trentino, mentre per l'Italia il valore si attesta oltre il 17,0%. Ne consegue che l'obiettivo della strategia europea fissato al 10% come soglia massima di riferimento per il 2020 risulta in provincia praticamente raggiunto. Da evidenziare tuttavia che se si disaggrega il dato complessivo per genere, le differenze riscontrate sono particolarmente rilevanti 6,3% il tasso per le ragazze e 17,1% per i ragazzi nel 2013.

Anche con riferimento al tasso di abbandono alla fine dell'obbligo di istruzione (primo biennio del secondo ciclo), che definisce la quota di abbandoni sul totale degli iscritti, il Trentino si posiziona su valori molto più contenuti del dato nazionale (poco più del 3% contro oltre il 7% nel 2012).

Figura 1 Andamento degli Early School Leavers



Fonte: Iprase, elaborazioni su dati Eurostat, Istat, Miur e Servizio Statistica PAT

Tavola 2 Giovani che abbandonano prematuramente gli studi, per area geografica di residenza. Valori percentuali (2009-2012)

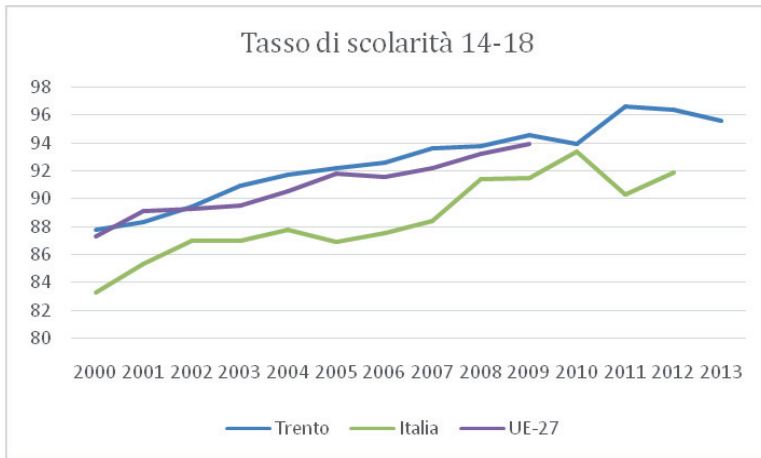
	2009	2010	2011	2012
Provincia di Trento	12,2	11,8	9,6	12,0
Provincia di Bolzano	21,0	22,5	18,2	19,5
Nord-Est	16,0	15,4	15,2	14,7
Nord-Ovest	19,3	18,0	16,8	15,8
Centro	13,5	14,8	15,8	14,7
Mezzogiorno	22,9	22,3	21,2	21,1
Italia	19,2	18,8	18,2	17,6

Fonte: Istat

Il tasso di abbandono (o di Early school leavers) è dato dal rapporto tra il numero di soggetti di età 18-24 anni che non hanno alcun titolo di studio superiore alla licenza media e il totale di soggetti della stessa fascia d'età

Il tasso di partecipazione scolastica o tasso di scolarità complessivo, definito come rapporto tra il numero di studenti 14-18enni iscritti al sistema d'istruzione e formazione provinciale e il numero dei ragazzi residenti di quella stessa età, indica che a Trento il tasso di frequenza del sistema formativo risulta sistematicamente superiore a quello del resto del Paese. Il tasso di scolarizzazione superiore raggiunge l'86% dei giovani delle fasce d'età (76,5% in Italia e 79,5 UE) (cfr. fig. 2).

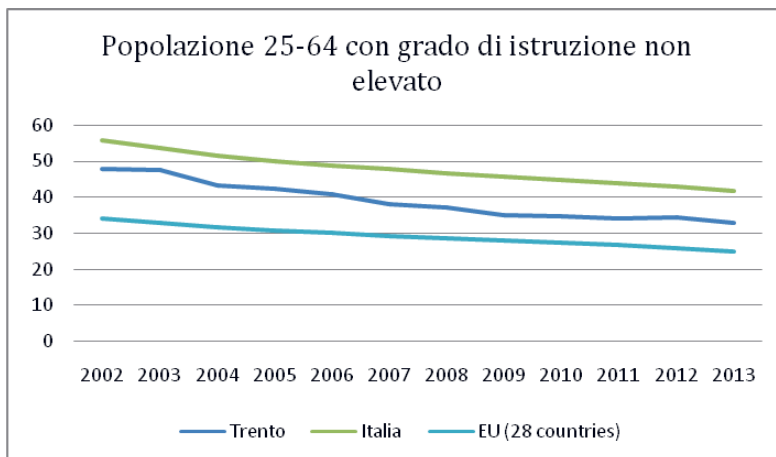
Figura 2 Andamento del tasso di scolarità 14-18 anni



Fonte: Iprase, elaborazioni su dati Eurostat, Istat, Miur e Servizio Statistica PAT

I livelli di istruzione raggiunti dalla popolazione adulta 25-64 mettono in luce un tasso di scolarizzazione provinciale superiore di circa 20 punti percentuali rispetto alla situazione media nazionale (cfr. fig. 3), che si attesta su 10 punti percentuali se si considerano le coorti più giovani di età compresa tra i 20 ed i 24 anni.

Figura 3 Andamento dei tassi di scolarità della popolazione in età adulta



Fonte: Iprase, elaborazioni su dati Eurostat, Istat, Miur e Servizio Statistica PAT

Interessanti risultano pure alcuni dati, di natura meno sistemica e più specifici, riportati nell'ultimo Rapporto del Comitato Provinciale di Valutazione del Sistema Educativo "Mettere a sistema le qualità delle scuole del Trentino. Rapporto 2012", riguardanti i tassi di ripetenza, gli alunni in ritardo rispetto all'età anagrafica e gli alunni non ammessi alla fine del primo anno del secondo ciclo, riportati nella tavola 3 a seguito.

Tavola 3 Alcuni indicatori di ritardo scolastico presi in esame nell'ultimo Rapporto del Comitato provinciale di valutazione del sistema educativo

Tab. 11 – Tasso di ripetenza nella scuola primaria, secondaria di I e II grado e nella formazione professionale per classe frequentata in provincia di Trento. A.s. 2011/12						
	Classe prima	Classe seconda	Classe terza	Classe quarta	Classe quinta	Totale
Scuola primaria	0,4	0,3	0,2	0,1	0,2	0,2
Scuola secondaria di I grado	3,2	2,3	2,7	--	--	2,7
Scuola secondaria di II grado	15,6	10,5	13,1	11,4	6,4 <sup>a</sup>	11,5
Formazione professionale	18,1	12,5	8,9	6,3	--	12,6

<sup>a</sup> Il dato corrisponde a quanti non sono stati ammessi all'esame di maturità.

Tab. 13 – Studenti in regola (o in anticipo) con il corso di studi e studenti in ritardo scolastico della provincia di Trento per tipo di scuola frequentata, cittadinanza e tempo di permanenza in Italia. A.s. 2011/12 (valori percentuali)			
	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado
<b>Italiani</b>			
In regola o in anticipo	97,5	93,8	81,5
In ritardo	2,5	6,2	18,5
<b>Stranieri nati in Italia</b>			
In regola o in anticipo	90,9	74,3	48,7
In ritardo	9,1	25,7	51,3
<b>Stranieri in Italia da più di 3 anni</b>			
In regola o in anticipo	78,5	53,7	38,4
In ritardo	21,5	46,3	61,6
<b>Stranieri in Italia da meno di 3 anni</b>			
In regola o in anticipo	55,9	30,9	23,3
In ritardo	44,1	69,1	76,7
<b>Stranieri (totale)</b>			
In regola o in anticipo	82,5	58,1	40,8
In ritardo	17,5	41,9	59,2

Fonte: Elaborazione del Dipartimento della Conoscenza su dati dell'Anagrafe unica degli studenti.

Tab. 14 – Studenti non ammessi al termine della classe prima del secondo ciclo di istruzione – suddiviso fra scuola secondaria di II grado e formazione professionale – per votazione conseguita all’esame di Stato del primo ciclo di istruzione in provincia di Trento. A.s./A.f. 2011/12 (valori percentuali)

	Non ammessi della scuola sec. II grado	Non promossi della formazione prof.le
6	49,6	22,4
7	15,3	7,5
8	5,5	1,0
9	1,1	--
10	0,4	--

Fonte: Elaborazione del Dipartimento della Conoscenza su dati dell’Anagrafe unica degli studenti.

Fonte: “Mettere a sistema le qualità delle scuole del Trentino. Rapporto 2012”, CPV, Provincia autonoma di Trento

Tutti i dati segnalano evidenze ormai consolidate e note, ovvero che la dispersione ed il rischio di abbandono si concentrano soprattutto nel primo biennio del secondo ciclo nonché tra gli studenti stranieri, specie di prima generazione. Tuttavia, anche di fronte a questi specifici elementi di criticità, il contesto Trentino appare in condizioni più favorevoli rispetto ai dati medi nazionali e pure rispetto alla situazione delle limitrofe regioni del nord est del Paese.

Per altro, più in generale, il tema dell’equità costituisce una caratteristica costante dei risultati del sistema educativo provinciale negli ultimi anni. Basti qui ricordare come l’ultima indagine OCSE Pisa sulle competenze dei quindicenni metta in luce come:

- per quanto riguarda gli studenti a livello più basso della scala di valutazione, solo il 2% degli studenti trentini non arriva al livello 1 e solo il 7% si posiziona al livello 1 della scala delle competenze in matematica;
- per il Trentino, solo il 6,8% della varianza nelle performance in matematica viene spiegata dall’indicatore ESCS (indice di status socio-economico e culturale degli studenti), contro valori pari al 9,5%, 10,6% e 14% del Veneto, della Lombardia e dell’Emilia Romagna;
- la quota di studenti “resilienti” (gli studenti che provengono da contesti socio-economico-culturali svantaggiati che riescono però ad ottenere risultati più elevati) si attesta all’8%, contro il 5,8 dell’Emilia Romagna o il 6,5% della provincia di Bolzano o ancora il 6,8% del Friuli Venezia Giulia.

### 3. Alcune ipotesi interpretative

Un'efficace azione di contrasto alla dispersione scolastica richiede evidentemente una pluralità di azioni intraprese su piani diversi e coordinate entro una visione di insieme. Il fatto che il sistema educativo trentino sia riuscito nell'ultimo trentennio a ridurre notevolmente il fenomeno dell'abbandono scolastico ed al contempo ad innalzare i tassi di scolarizzazione è proprio dovuto a questo. "Tutti in formazione" non è solo uno slogan; è stato (ed è tutt'ora) l'obiettivo e il comune denominatore su cui far convergere le politiche del capitale umano adottate negli anni per l'intera fascia di età 3/18-19 anni. Non è questa la sede per un excursus storico di tutte le azioni messe in campo a livello provinciale, sia sul piano normativo che su quello delle pratiche empiriche, per consentire al sistema di istruzione e formazione di realizzare un reale salto di qualità. Si intende qui, piuttosto, riprendere alcune delle leve ritenute prioritarie nella lotta alla dispersione scolastica e più in generale rispetto all'obiettivo di tendere verso un sistema educativo di istruzione e formazione con elevati livelli di equità.

#### 3.1 *L'articolazione dell'offerta formativa fondata sullo sviluppo di un sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) qualificato*

Il Documento approvato dalla VII Commissione permanente Cultura, Scienza e Istruzione della Camera dei Deputati nella seduta del 21 ottobre 2014 a conclusione dell'Indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica, mette in luce chiaramente come "la qualificazione di percorsi di istruzione e formazione professionale, con l'applicazione rigorosa in ogni regione italiana dell'ordinamento relativo all'ampliamento dell'offerta formativa costituisca una delle cinque priorità individuate per una efficace strategia di lotta alla dispersione scolastica in Italia..... Lo sviluppo del sistema di istruzione e Formazione Professionale è fortemente intrecciato con il tema della dispersione. E' evidente che, nel momento in cui l'offerta formativa non incontra i bisogni di formazione o diverge rispetto ad essi, si crea questo fenomeno. Nella realtà italiana, soprattutto nel settore dell'Istruzione tecnica e professionale, vi è una strutturazione dell'offerta formativa che continua a non incrociare i bisogni e, al contrario, la divergenza aumenta" (cfr. 14-17).

Da anni, l'articolazione del sistema educativo provinciale vede una particolare attenzione al sistema dell'Istruzione e formazione professionale (IeFP), considerato negli anni un importante canale di sviluppo non solo professionale, ma anche di crescita educativa, culturale e personale. Già a metà degli anni '90, la Formazione professionale provinciale, tra le prime in Italia, ha registrato un notevole salto di qualità, estendendo la durata del percorso da due a tre anni, con l'introduzione di un biennio comune orientante e fondato sulla valorizzazione della dimensione tecnico-culturale su cui innestare un terzo anno di carattere più strettamente professionalizzante. Tale innovazione ha poi consentito:

- di strutturare un efficace sistema di passaggi (passerelle) orizzontali e verticali con gli indirizzi d'istruzione tecnica e liceale;
- di garantire da subito l'assolvimento dell'obbligo scolastico prima e di istruzione poi entro il sistema della formazione professionale;
- di creare progressivamente una filiera di sviluppo dei percorsi triennali di qualifica professionale, con l'aggiunta di un quarto anno orientato all'ottenimento di un diploma professionale, di percorsi di alta formazione professionale in alternanza tra aula e contesti effettivi di lavoro e, infine, proprio nel corrente anno scolastico 2014/15, di un anno integrativo per il superamento dell'esame di Stato<sup>1</sup>.

La valorizzazione del sistema di Istruzione e Formazione Professionale ha poi trovato ulteriore conferma nel recente riordino dell'offerta formativa provinciale e nella conseguente introduzione del "Regolamento stralcio per la definizione dei piani di studio provinciali relativi ai percorsi del secondo ciclo e per la disciplina della formazione in apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione (articoli 55 e 66 della legge provinciale 7 agosto 2006, n. 5)", che, a differenza del resto del Paese, vede di fatto un'articolazione del sistema su tre gambe (Licei, Istituti tecnici e IeFP - Apprendistato).

Ne è conseguito un forte dinamismo del settore dell'Istruzione e Formazione professionale provinciale, che si è ulteriormente rafforzato negli ultimi anni

---

<sup>1</sup> Si veda quanto deliberato dalla Giunta provinciale con DGP n. 858 del 30 maggio 2014 "Atto di indirizzo stralcio sulla sviluppo della filiera scuola-formazione-lavoro" e n. 1156 del 14 luglio 2014 "Corso annuale per l'Esame di Stato volto al conseguimento del Diploma di Istruzione Professionale".

sia dal punto di vista delle iscrizioni e del peso assunto all'interno dell'intero sistema educativo, sia dal punto di vista dei risultati qualitativi ottenuti nei livelli di apprendimento dei ragazzi.

Sulla base del campione rappresentativo di studenti oggetto dell'indagine OCSE PISA, nel 2012, quasi un quarto dei quindicenni trentini erano iscritti nel sistema dell'IeFP, contro una media nazionale pari al 20,0%, anche se nel resto del Paese la percentuale racchiude anche gli Istituti professionali a carattere statale che rientrano nel sistema di istruzione di durata quinquennale. La rilevante percentuale di iscritti alla formazione provinciale si conferma anche negli anni più recenti, con una percentuale che si mantiene pari al 22,8% negli a.s. 2013/14 e 2014/15.

*Tavola 3 Distribuzione degli studenti quindicenni secondo il livello e l'indirizzo della scuola secondaria di iscrizione. Anno 2012. Valori percentuali*

	Scuola secondaria di primo grado	Istituti professionali e Istruzione e Formazione Professionale*	Istituti tecnici	Licei	Totale
Provincia di Trento	0,5	23,0	32,4	44,2	100,0
Provincia di Bolzano	1,2	34,0	30,5	34,4	100,0
Nord-Est	2,6	24,1	31,6	41,7	100,0
Nord-Ovest	1,3	20,9	30,4	47,3	100,0
Centro	2,7	19,1	29,9	48,2	100,0
Mezzogiorno	2,1	17,7	27,8	52,4	100,0
Italia	2,1	20,0	29,5	48,3	100,0

\* Nelle province di Trento e Bolzano questa categoria comprende pressoché unicamente gli iscritti a corsi di Formazione Professionale

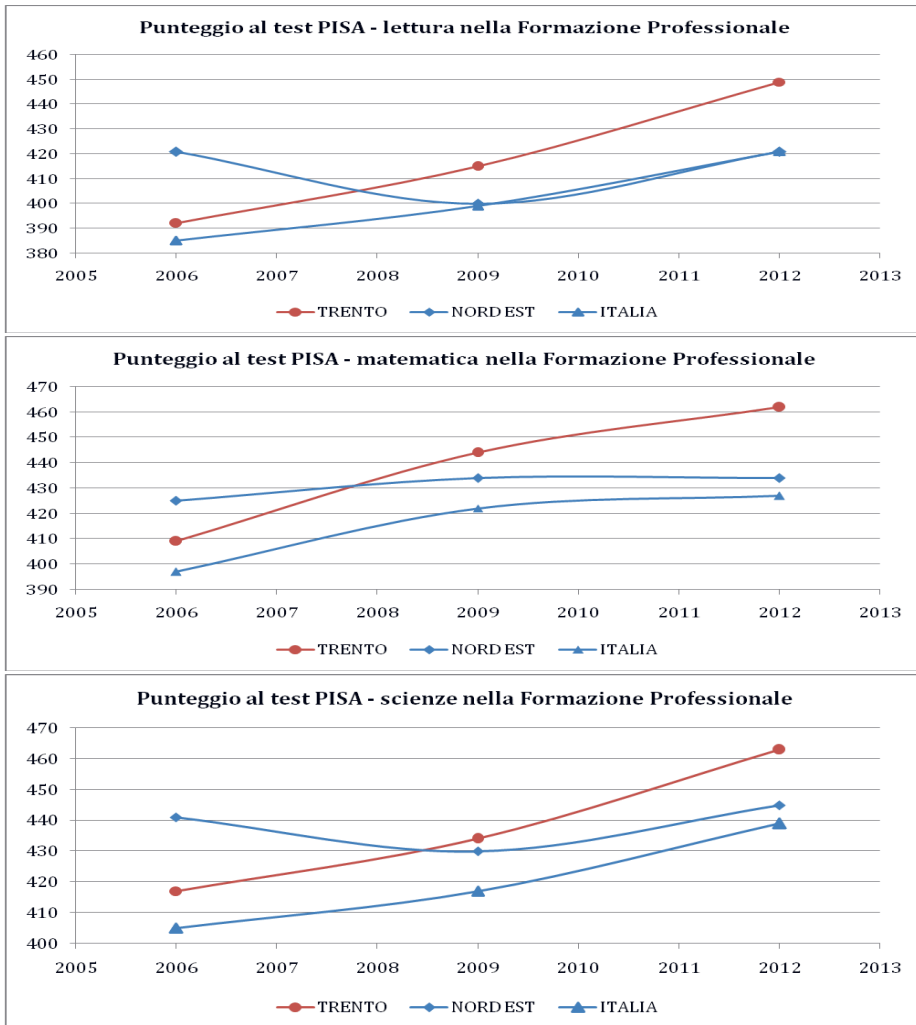
Fonte: Elaborazioni su dati PISA 2012

Particolarmente rilevante è per altro il dato sui livelli qualitativi ottenuti dai ragazzi che frequentano l'IeFP. I ragazzi dei Licei e degli Istituti tecnici vanno meglio di quelli dell'istruzione e formazione professionale in tutte le prove di lettura, matematica e scienze. Tuttavia, se si guarda all'andamento dei punteggi medi per la provincia di Trento nel corso delle ultime tre indagini, si rileva che tali punteggi sono cresciuti principalmente grazie alla crescita dei risultati della formazione professionale, che ha fatto registrare un differenziale positivo di 35 punti tra il 2006 e il 2009 e di 18 punti tra il 2009 e il 2012 in matematica, di 23 e 34 punti in lettura e di 17 e 29 punti in scienze (cfr. figure a seguito). I licei ed i tecnici, pur attestandosi su dei livelli



più alti, mostrano al contrario un'incapacità a migliorare le proprie performance, quasi a testimoniare di aver raggiunto una soglia "soffitto" praticamente invalicabile.

Figura 4 Punteggi medi nelle prove di lettura, matematica e scienze nell'IeFP



Fonte: Elaborazioni su dati PISA 2012

Di fatto, la maggior canalizzazione dell'offerta formativa in provincia di Trento sembra quindi aver prodotto due risultati positivi:

- a) un'azione di prevenzione e contenimento dei rischi e dei fenomeni di dispersione;

- b) un innalzamento dei livelli di competenze funzionali di base complessivi, portando l'intero sistema educativo di istruzione e formazione provinciale tra le primissime posizioni delle "classifiche internazionali", alla pari non solo con i migliori paesi europei, ma dell'intera area Ocse.

### *3.2 L'attenzione al primo biennio della scuola secondaria di secondo grado*

Ancora il Documento approvato dalla VII Commissione permanente Cultura, Scienza e Istruzione della Camera dei Deputati nella seduta del 21 ottobre 2014 a conclusione dell'*Indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica* richiama come punto importante per contrastare la dispersione scolastica lo snodo del primo biennio della scuola secondaria. Il bisogno di sviluppare la dimensione orientativa garantendo al contempo sia il successo scolastico che quello formativo non solo nella scuola media ma anche e soprattutto nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado è chiaramente legato all'innalzamento dell'obbligo di istruzione e al fatto che la scuola secondaria di primo grado non rappresenta più la fine del percorso obbligatorio.

Proprio per questo motivo, il Regolamento stralcio per la definizione dei piani di studio provinciali relativi ai percorsi del secondo ciclo e per la disciplina della formazione in apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione (articoli 55 e 66 della legge provinciale 7 agosto 2006, n. 5)" approvato con decreto del Presidente della Provincia 5 agosto 2011, n. 11-69/Leg., ha posto particolare attenzione a tale snodo, dedicando ad esso un apposito articolo (art. 4) che testualmente recita quanto segue: "*Ai sensi della normativa statale nel primo biennio del secondo ciclo è assolto l'obbligo di istruzione, pertanto tale biennio si caratterizza per la sua continuità con i percorsi del primo ciclo di istruzione, per la sua finalità formativa e orientativa, e per la sua unitarietà a garanzia dell'equivalenza formativa entro l'obbligo di istruzione. In questo quadro le istituzioni scolastiche e formative portano a compimento i curricula verticali previsti dai piani di studio provinciali del primo ciclo di istruzione, approvati con il decreto del Presidente della Provincia 17 giugno 2010, n. 16-48/Leg (Regolamento stralcio per la definizione dei piani di studio provinciali relativi al percorso del primo ciclo di istruzione (articolo 55 della*

*legge provinciale 7 agosto 2006, n. 5)), assicurando, in particolare, l'insegnamento delle lingue straniere europee tedesco e inglese".*

Al contrario di quanto avvenuto a livello nazionale, dove gli ultimi provvedimenti normativi approvati hanno di fatto irrigidito l'impostazione a "canne d'organo" del secondo ciclo, rendendo difficili i passaggi da un indirizzo all'altro, a livello provinciale è stata ufficialmente sancita l'apertura del primo biennio sulla base del precedente articolo. Tale impostazione viene ulteriormente ribadita all'interno delle Linee Guida per l'elaborazione dei Piani di studio di istituto del secondo ciclo di istruzione dei Licei, degli Istituti tecnici e dell'Istruzione e Formazione professionale. In particolare, tra gli elementi particolarmente importanti e qualificanti dei Piani di studio provinciali del secondo ciclo, che si muovono in una linea di coerenza e di sintonia con gli orientamenti di sistema espressi dalla Legge provinciale sulla scuola, vengono richiamati i seguenti due aspetti:

- la continuità tra primo e secondo ciclo di istruzione, nell'ottica del curriculum verticale 6-16 anni;
- l'unitarietà del primo biennio, nel quale si assolve l'obbligo di istruzione, con Linee guida omogenee per tutti gli indirizzi dell'istruzione e della formazione per le discipline di area comune, anche allo scopo di facilitare gli eventuali passaggi da un indirizzo di studio a un altro.

### *3.3 Lo sviluppo di progetti specifici di partnership tra scuole e con il territorio come contrasto preventivo alla dispersione*

Un ultimo elemento che si vuole qui richiamare quale pratica importante sviluppata in Trentino per contrastare la dispersione scolastica riguarda lo sviluppo di progetti specifici di partnership tra scuole di diverso indirizzo e tra queste ed il territorio.

Nell'ambito degli indirizzi forniti alle Istituzioni scolastiche e formative per il biennio 2012/14 dall'Assessorato all'Istruzione, viene evidenziato come i fattori che contribuiscono al fenomeno dell'insuccesso formativo ed alla conseguente ricaduta sulla dispersione scolastica derivino da una complessa interazione tra circostanze individuali e familiari, così come tra caratteristiche del sistema scolastico e di quello sociale nel quale sono

immersi gli studenti. Si tratta quindi di fattori sia interni alla singola istituzione scolastica, sia esterni e riconducibili principalmente al background familiare, socio-economico e culturale degli studenti.

Conseguentemente, viene ribadito che il contrasto alla dispersione scolastica necessita di una programmazione in grado di:

- a) creare partnership tra attori diversi, accomunati da una lettura unitaria dei fenomeni e dalla condivisione di comuni approcci e metodologie di intervento, centrati sul protagonismo dei ragazzi in difficoltà;
- b) valorizzare e rafforzare le esperienze di rete tra scuole, favorendo la connessione tra istituti scolastici/formativi e le forme complesse di partenariato tra scuola ed attori presenti nella realtà territoriale (sistema delle imprese, privato-sociale, cooperative, ecc.).

Tra queste azioni di partenariato e di collaborazione sinergica intra i diversi istituti scolastici e formativi e con gli attori del territorio meritano citazione particolare i “progetti ponte”, iniziative di orientamento e di lotta alla dispersione scolastica che presentano una peculiarità unica (anche nel panorama nazionale): si tratta di azioni di partnership disciplinate addirittura dall’art. 58 “Percorsi integrati” della Legge Provinciale 7 agosto 2006 n. 5. Tale articolo recita testualmente, al primo comma: *“Le istituzioni scolastiche del primo ciclo possono promuovere attività di integrazione con i percorsi del secondo ciclo per realizzare iniziative volte alla prevenzione dell’abbandono scolastico e al sostegno di studenti con bisogni educativi speciali”*.

Tali attività sono quindi riservate agli studenti iscritti alla scuola secondaria di primo grado che necessitano di iniziative di orientamento volte a garantire il conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione e in particolare a soggetti disabili certificati ai sensi della Legge 104/92, in situazione di disagio socio-familiare certificato o a rischio di abbandono e di dispersione scolastica.

E’ dunque possibile per questi ragazzi, ed in particolare per studenti ripetenti e/o pluriripetenti, ottenere il diploma di stato a conclusione del primo ciclo addirittura frequentando un anno presso un percorso del sistema di Istruzione e formazione professionale, che prevede anche esercitazioni pratiche in contesti organizzativi del territorio, momenti laboratoriali ed esperienze formative e di rafforzamento motivazionale.

Gli interventi sono di tipo personalizzato ed a “geometria variabile” a seconda degli specifici bisogni individuali: ad esempio, se si tratta di ragazzi certificati ai sensi della Legge 104/92 o in grande difficoltà sul piano dell’apprendimento per i quali sono opportuni specifici interventi legati alle abilità che possono conseguire, le attività sono di tipo individuale e di durata superiore (fino a 150 ore/anno); per studenti con minori difficoltà è invece possibile esperire momenti di orientamento attraverso moduli più brevi (dalle 30 alle 60 ore di attività), da svolgere all’interno di più contesti formativi riguardanti differenti settori professionali e per piccoli gruppi omogenei.

Complessivamente, si arriva a coinvolgere tra i 400 ed i 500 alunni ogni anno, una quota che si avvicina all’8% della leva di riferimento.



## **Orientamento: trovare la strada verso casa. A partire dal punto in cui ci si trova**

*Stefano Oss\**

Una volta era una faccenda complicata, si trattava di avere a che fare con mappe e bussole e muschio sui tronchi degli alberi e di molta fortuna. Ora va meglio, almeno apparentemente: lo smartphone si collega con il GPS e ci fa vedere sul suo schermo HD la strada più breve, oppure la più veloce, per giungere alla meta. Tempi moderni, e va bene così. Si parla di Orientamento, prendendo ovviamente a prestito la parola, anche quanto lo studente liceale (ovvero di formazione secondaria di secondo grado) si trova al cospetto della mappa non più geografica ma culturale che gli dovrebbe permettere di non perdersi nel labirinto delle scelte dei corsi di studio universitari. A seguito della legge 240 del 2010 il sistema educativo degli atenei italiani ha subito una profonda revisione, non sempre in direzione favorevole al suo buon funzionamento. In particolare, con il passaggio della gestione dei servizi per gli studenti dalle facoltà ai dipartimenti, si è assistito, in varia misura, a una frammentazione delle offerte didattiche, ovvero dei corsi di studio e, ancora più importante, a una proliferazione di percorsi di laurea, sia di tipo triennale che magistrale. Sono altresì evidenti, anche se in numero più contenuto, sovrapposizioni parziali in varie lauree che differiscono più nella denominazione che non nei contenuti. Non volendo in questa sede entrare nello specifico dei limiti e dei vantaggi della riforma degli atenei del 2010, è comunque fuori discussione che per gli studenti desiderosi di operare una scelta ottimale del loro futuro di studi universitari sono tempi difficili. La "mortalità" al primo anno delle lauree triennali è elevata: più della metà degli studenti neo-iscritti abbandona per passare ad altri corsi o, in ampia percentuale, per lasciare gli studi e tentare la sempre più difficile via della ricerca di una professione.

Un buon orientamento, va da sé, condurrebbe a una più contenuta frazione di abbandoni e, soprattutto, a una più efficiente azione formativa degli studenti che si troverebbero a vivere un periodo di crescita e ricchezza culturale a loro consono e tale da consentire in buona percentuale l'immissione nel mondo del lavoro con strumenti e capacità professionali di profilo ottimale.

Le azioni orientative in questo contesto sono realtà operativa da anni in pressoché la totalità degli atenei italiani e hanno richiesto e tuttora richiedono un investimento massiccio di idee, risorse, personale, mezzi che è in molti casi secondo solo a quello

---

\* Università degli Studi di Trento.

della ricerca scientifica. Anche perché l'efficacia orientativa è tale da sancire l'efficacia formativa degli studenti che transitano dalle scuole secondarie di II grado agli studi universitari: scuole che falliscono in queste azioni, si potrebbe dire, hanno fallito pressoché interamente per quanto riguarda l'intero loro progetto educativo.

A fianco delle imprese di orientamento universitario supportate dagli atenei, dunque, è necessaria una costante e vigile presenza delle scuole secondarie di II grado, ovvero, dei loro docenti e dirigenti. Le iniziative collaborative fra le due agenzie (scuola e università) non si contano, e questo è ovviamente un buon punto di partenza. Oltre ai momenti "informativi" che gli atenei mettono in atto per permettere ai propri futuri studenti di conoscere la logistica, i piani di studio, le discipline trattate, le questioni legate a tasse, carriera, alloggi, borse di studio e così via, è essenziale predisporre eventi "formativi": i futuri studenti universitari sono anzitutto cittadini (di oggi e di domani) e devono essere messi nelle condizioni di apprezzare il panorama culturale, scientifico, letterario, tecnologico della nostra società "pensante". Una consapevolezza e sensibilità a questi aspetti è la chiave di volta per l'avvio di una serie di processi cognitivi e meta-cognitivi che mettano questi cittadini-studenti nelle condizioni di aprire le loro menti alla ricchezza e alla varietà dei processi che sono supporto imprescindibile e sostegno insostituibile al progresso dell'umanità intera.

Tutte queste sono considerazioni in un certo senso ovvie: la scuola si è sempre dedicata alla preparazione "di base" dei cittadini-studenti fornendo loro competenze fondamentali, metodo di studio, strumenti cognitivi e, certamente, "particelle" comportamentali nel contesto della vita partecipata alla nostra società.

Eppure, c'è un "eppure": la sunnominata elevata "mortalità" o tasso di abbandono sono un segnale forte e ineludibile che qualcosa si possa e si debba fare. Non si intende ovviamente "scaricare" sul sistema educativo secondario di II grado responsabilità e investimenti lasciando "liberi" gli atenei di continuare secondo lo schema informativo già citato poco prima e dunque limitando le loro azioni a eventi di orientamento generico e non di spessore culturale, al contrario.

C'è però necessità, a parere dello scrivente, di un cambio di marcia e di rotta anzitutto a livello di contenuti e modalità didattiche nelle "materie" (che termine impolverato!) di scuola. La nostra società non vive (e sicuramente non potrà sopravvivere) grazie a figure otto-novecentesche di scienziati e letterati "a senso unico". È necessaria una rivoluzione nell'impianto formativo che le scuole mettono in atto se si vuole che il loro fondamentale ruolo orientativo abbia (maggiore) successo.

Anzitutto: le scuole (parliamo di licei in primis, anche se una parola di riguardo andrebbe spesa anche per istituti tecnici e scuole di formazione professionale) non possono, non debbono formare "piccoli fisici", "piccoli filosofi" e via dicendo. Il panorama culturale che le scuole mettono a disposizione è, in un certo senso,



settoriale, frammentario, a blocchi disciplinari in un'ottica di autoreferenzialità di taluni docenti che immaginano che la loro materia sia più importante e utile di quella insegnata dai loro colleghi. Manca interdisciplinarietà, trasversalità, manca attualità, mancano collegamenti con il mondo della ricerca di oggi.

Guardiamo alle nuove ipotesi (o attuazioni) delle prove di esame di stato più recenti: si tratta di esercizi, titoli, temi che ricalcano - magari sotto mentite spoglie - le medesime verifiche che venivano proposte svariati decenni orsono. Il tutto forse è comprensibile se si immagina che gli autori delle suddette verifiche sono datati anagraficamente di svariati decenni. Non è cambiando la facciata dell'edificio scolastico ("edificio" in senso lato) che mutano i momenti e gli esiti formativi. Ci vuol ben altro. Si deve partire dalle modalità valutative in uscita se si vuole uscire dallo stallo culturale che attanaglia la nostra società, se si desidera sconfiggere o quantomeno contenere l'alto tasso di abbandono. Si tratta di aprire gli occhi sulle nuove tecnologie, certamente, ma anche sui nuovi linguaggi, sulle nuove vie comunicative, sulla dilagante ignoranza (non si possono usare mezzi termini in questo caso) che è propria di generazioni nuove e meno nuove in fatto di "cose di ogni giorno".

Fino a qualche secolo fa, povere streghe e ridicoli maghi venivano messi al rogo. Ora sono liberi di essere ospiti dei salotti delle reti televisive nazionali al pari di studiosi ed esperti accreditati. A scuola non si dedica tempo a questi scandali vergognosi, neanche si tratti di simpatici e accettabili scherzi di buontemponi. Peccato poi che questi personaggi vendano stamina o predichino contro le vaccinazioni per paura dell'autismo. E via dicendo.

In secondo luogo: l'Italia soffre di "Croce-Gentilismo" endemico e gravissimo in riferimento alla (per l'appunto ormai secolare) dicotomia fra culture che, se non fosse che fa versare lacrime di sconforto, farebbe ridere anche i polli. Non esistono due culture. Non esistono nemmeno tre o addirittura più culture. Esiste la Cultura, la conoscenza, la sensibilità verso il sapere, il rispetto delle diversità, dei generi. Esiste l'arte, il pensiero logico che è però (stato) capace di sostenere anche movimenti artistici grazie alle sue valenze cognitive ad ampio spettro, esiste la scienza "dura" che - nonostante o grazie alla filosofia - dialoga con essa e fa progredire il mondo al cospetto di una reazione a catena di tecnologie derivate. Esiste la letteratura, in un enorme numero di lingue e linguaggi - qualcuno dei quali può anche non essere il nostro nativo, con buona pace dei sostenitori accaniti delle idee CLIL, che recheranno più danno che beneficio alle già abbondantemente tartassate menti dei nostri studenti - non bilingui - che mai potranno imparare [bene] la fisica o la biologia o la storia dell'arte o la filosofia se queste verranno raccontate loro da docenti che, il più delle volte, non possono conoscere altrettanto finemente la materia e una lingua straniera

non nativa. Questa letteratura può, deve dare supporto a modi sofisticati, efficaci, attuali di raccontare e comunicare scienza, non solo sé stessa. Esiste uno scrigno di conoscenze, competenze, ricchezze amplissime di registro vario che sono tutte dedicate a formare un cittadino-studente del nostro tempo, che non è più il tempo della scuola “ginnasio” (con rispetto ovviamente per gli studi classici, come già sottolineato) separatista e discriminante. Nella nostra città, Trento, il prestigioso Liceo Classico Prati ha ospitato per due anni di seguito un’importante iniziativa di “contaminazione culturale” che ha creato movimentazione di idee e, soprattutto e per fortuna, di docenti: cicli di conferenze dedicate alla fisica quantistica. In un liceo classico, territorio del greco antico e dei classici della letteratura. Perché? Semplice: questa territorialità non ha più alcun senso. Non fa parte del nostro tempo. Le competenze sono certamente asintoti di elevata specializzazione ma questo lo si consegue dopo studi universitari anche molto estesi nel tempo. All’uscita delle scuole secondarie di secondo grado c’è bisogno, come già dichiarato, di altro genere di cittadino-studente. Una figura “orientata” ad apprezzare le infinite sfaccettature del nostro mondo in modo nuovo, partecipe, moderno, aperto, non “preconfezionato” secondo etichette un po' troppo presto affibbiate ai nostri giovani studenti.

Chi può fare il ribaltone? I docenti. Solo loro. In collaborazione con i colleghi docenti e ricercatori universitari (non tutti: anche qui si dovrebbe aprire un doloroso e complesso distinguo fra docente universitario e ricercatore: gli atenei italiani pullulano di bravissimi ricercatori, e siamo ovviamente tutti orgogliosi di questo fatto. Meno orgogliosi si potrebbe essere, purtroppo, di certi docenti che pullulano anche loro ma che sono a volte 'meno bravissimi' in aula di quando fanno i ricercatori), in collaborazione con gli stessi studenti - spesso più bravi di molti di noi a “smanettare” con le nuove tecnologie (i famosi nativi digitali, beati loro).

Abbiamo bisogno di una scuola che non soffochi il “pensiero creativo”, quello che caratterizza le conquiste cognitive dei più piccoli discenti, a livello di scuola primaria (le elementari di una volta), che sono stupendi scopritori di fenomeni, collegamenti fra di essi, modelli fisici, nuove forme di linguaggio, sperimentatori nati, veri geni. E che vengono, per l'appunto, se non spenti comunque smorzati bruscamente nelle loro aspettative quando si siedono nei banchi di scuola secondaria (di primo e secondo grado).

Non è un processo facile, ma dobbiamo puntare a esso, nonostante il modello di “buona scuola” renziano che è, sempre nell’opinione dello scrivente, un lodevole (nelle intenzioni) sforzo di rompere con gli schemi ma non con il sistema educativo statico, a scomparti stagni che caratterizza e affligge da sempre (o almeno da troppo) la nostra nazione.

Eravamo partiti bene nel lontano 1998, tutto sommato, con le SSIS che, nonostante infiniti intoppi e aggiustamenti strada facendo, avevano portato a qualche coorte di nuovi insegnanti rimodellati secondo idee e proposte educative allineate con quanto accennato sopra. Siamo però in Italia, si sa: si sono susseguiti in circa 14 anni 5 ministri MIUR (Moratti, Gelmini, Profumo, Carrozza, Giannini) ciascuno dei quali ha voluto inventare la "sua" scuola, la "sua" via formativa. I risultati li possiamo vedere tutti. A tutt'oggi non esiste una modalità definitiva di abilitazione all'insegnamento. Lo sbando dei TFA e dei PAS è sotto gli occhi di tutti. E, tutto sommato, non pare che ci si scandalizzi troppo. Come mai? Siamo forse troppo abituati a scandali peggiori? Non credo vi sia vergogna peggiore per un paese "G7" di una scuola zoppicante per causa di un corpo docente che non è messo nelle condizioni di essere moderno e in linea con le attuali esigenze culturali.

Finale: possiamo orientare meglio? Certamente sì. Come? Orientiamo meglio i docenti delle scuole a orientare i loro studenti. Come? Chi è chiamato a formare i docenti lo faccia in modo appropriato a soddisfare le nuove esigenze della cultura (non delle culture) moderna. Lasciamo perdere un po' di "programmi scolastici" e di "materie" e apriamo gli occhi sull'attualità del pensiero e delle conquiste dell'umanità. Servendoci del linguaggio anzitutto, che non è un linguaggio scientifico o letterario a priori. È comunicazione di saperi, è voglia e gusto di conoscere di tutto e non di (fare a finta di) specializzarsi prima del tempo.



**“...E adesso?”**

## **Un questionario sulla prosecuzione degli studi post-diploma**

*Marco Dalbagno\**

### **1. Introduzione**

L'intervento qui presentato è frutto di un lavoro che ha visto protagonisti un gruppo di studenti dell'Università degli Studi di Trento impegnati nell'elaborazione, all'interno di un progetto, di un questionario da somministrare alle ragazze e ai ragazzi dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado. Tale questionario è stato concepito come strumento utile a favorire ed integrare la riflessione che ruota attorno al post-diploma, vale a dire a ciò che segue l'esame di stato che gli studenti devono affrontare al termine del quinto anno. Implementare gli aspetti teorici su questo tema con dati empirici risulta necessario, se si desidera avere un quadro della situazione più completo e verosimile.

L'intento del progetto è stato quello di approntare una base di partenza sulla quale poter sviluppare diverse considerazioni teoriche consapevoli dello "stato di fatto": della reale intenzione da parte dei ragazzi e delle ragazze di proseguire, o meno, negli studi. Nella somministrazione del questionario sono stati dunque coinvolti gli istituti secondari di secondo grado della Provincia Autonoma di Trento. In fase di sviluppo e analisi dei dati si è scelto di considerare, in particolar modo, il Liceo Antonio Rosmini di Trento e l'Istituto Marconi di Rovereto. I dati qui presentati sia in maniera analitica sia attraverso una rappresentazione grafica sono da considerarsi puramente indicativi.

### **2. Presentazione progetto**

L'autore del presente intervento, insieme ad altri quattro colleghi dell'allora primo anno del Corso di Laurea in Filosofia dell'università di Trento – Sara Cella, Giovanni

---

\* Università degli Studi di Trento.

Dusi, Martina Micera, Nicole Unterhofer – ha aderito nel 2015 ad una ricerca della dott.ssa Catia Civettini sulla non prosecuzione degli studi, dopo l'assolvimento dell'obbligo formativo, o il loro successivo abbandono.

È così nato un gruppo di lavoro, che ha provveduto alla strutturazione di un breve questionario per un'iniziale indagine nelle scuole secondarie di secondo grado. Una parte della ricerca è stata quindi svolta mediante la somministrazione del questionario stesso alle classi quinte di licei ed istituti superiori presenti sul territorio trentino. Con questo strumento ci si proponeva di interagire con i ragazzi per scoprire opinioni, speranze, paure, ambizioni in merito al loro futuro ed in particolar modo alla scelta della prosecuzione degli studi post-diploma.

### **3. Il questionario**

Il questionario che è stato sottoposto agli studenti in forma anonima è strutturato in alcune macro aree. La prima inerente ai dati socio-anagrafici. La seconda (ovvero la parte riportata nelle pagine a seguire) è stata elaborata in modo da ricostruire il percorso scolastico dei ragazzi. Il questionario è stato compilato on-line dagli studenti di alcune delle numerose scuole interpellate.

### **4. Scuole coinvolte**

Degli istituti coinvolti nella somministrazione del questionario – ognuno dei quali si articola a sua volta in diversi indirizzi – si è scelto, in questa sede, di riportare i dati relativi a due scuole secondarie di secondo grado a loro modo rappresentative della Provincia Autonoma di Trento: il "Liceo Antonio Rosmini" di Trento e l' "Istituto Tecnico Tecnologico Marconi" di Rovereto.

Nelle pagine che seguono sono quindi riportati degli estratti dell'elaborazione dei dati emersi dalla somministrazione del questionario.

## 5. Presentazione dei dati

### LICEO "A. ROSMINI" - TRENTO

#### CAMPIONE

Indirizzo	N.
Scienze Umane	30
Economico sociale	36

#### *Hai ripetuto uno o più anni?*

	Sì	No
Scienze umane	4	26
Economico sociale	10	26

#### *Come giudichi la tua relazione con i tuoi insegnanti?*

	Negativa	Neutra	Positiva	Ottima
Scienze umane	3	11	15	1
Economico sociale	2	14	19	1

#### *Come giudichi la tua relazione con i compagni di classe?*

	Negativa	Neutra	Positiva	Ottima
Scienze umane	3	5	17	5
Economico sociale	3	7	23	3

***Nella tua scuola è stato svolto un percorso di orientamento?***

	Sì	No
Scienze umane	22	8
Economico sociale	30	6

***Se sì, quanto ti è stato utile?***

	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
Scienze umane	7	11	4	0
Economico sociale	12	15	3	0

***Hai seguito percorsi d'orientamento di tua iniziativa?***

	Sì	No
Scienze umane	11	19
Economico sociale	10	26

***Se sì quali?***

	Fiera di Verona	Open day
Scienze umane	4	7
Economico sociale	3	7

***Se sì, quanto ti è stato utile?***

	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
Scienze umane	1	3	5	2
Economico sociale	0	5	5	0

***Sei pro o contro la prosecuzione degli studi?***

	Pro	Contro
Scienze umane	29	1
Economico sociale	32	4



**ISTITUTO TECNICO TECNOLOGICO MARCONI - ROVERETO**

**CAMPIONE**

Indirizzo	N.
Informatica	21
Meccanica	12

***Hai ripetuto uno o più anni?***

	Sì	No
Informatica	1	19
Meccanica	1	12

***Come giudichi la tua relazione con i tuoi insegnanti?***

	Negativa	Neutra	Positiva	Ottima
Informatica	0	3	17	1
Meccanica	3	4	5	0

***Come giudichi la tua relazione con i compagni di classe?***

	Negativa	Neutra	Positiva	Ottima
Informatica	0	1	8	12
Meccanica	1	1	7	3

***Nella tua scuola è stato svolto un percorso di orientamento?***

	Sì	No
Informatica	20	1
Meccanica	10	2

***Se sì, quanto ti è stato utile?***

	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
Informatica	4	10	6	0
Meccanica	0	7	3	0

***Hai seguito percorsi d'orientamento di tua iniziativa?***

	Sì	No
Informatica	6	15
Meccanica	6	6

***Se sì, quali?***

	Fiera di Verona	Open day	Consulenze	Sentieri Universitari	Altro
Informatica	0	3	1	1	1
Meccanica	2	4	0	0	0

***Se sì, quanto ti è stato utile?***

	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
Informatica	0	0	2	4
Meccanica	0	1	4	1

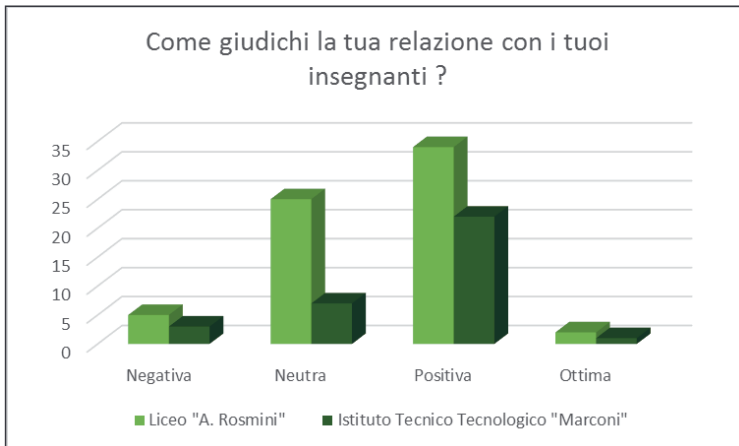
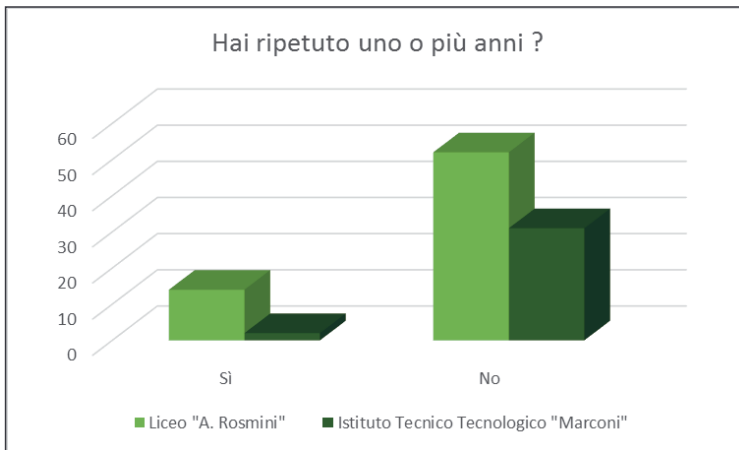
***Sei pro o contro la prosecuzione degli studi?***

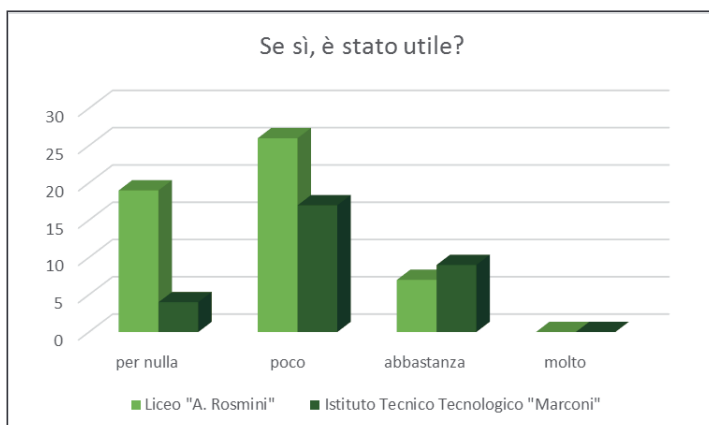
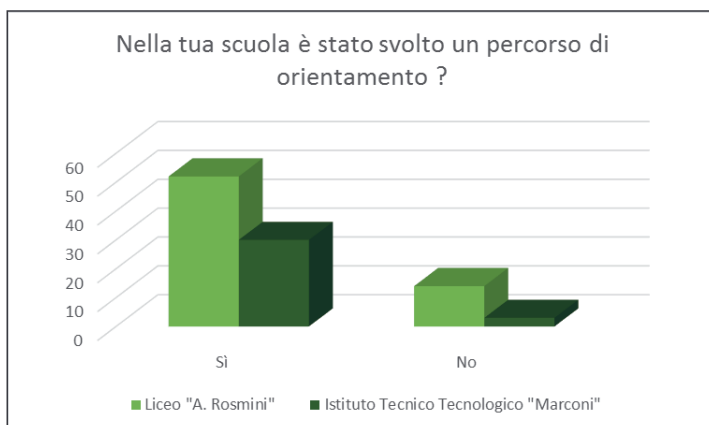
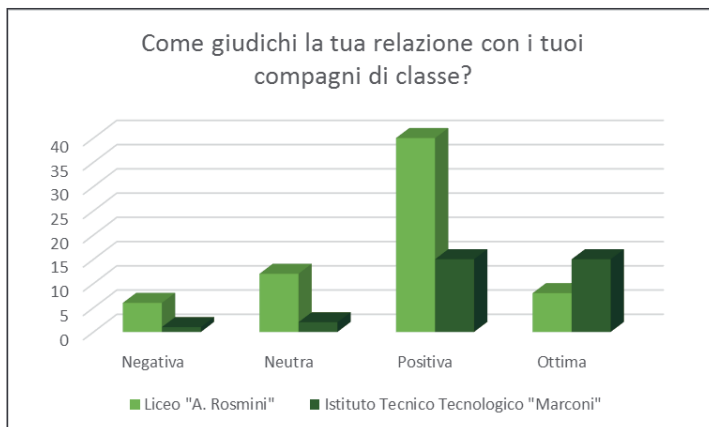
	Pro	Contro	No so
Informatica	16	4	1
Meccanica	8	4	1

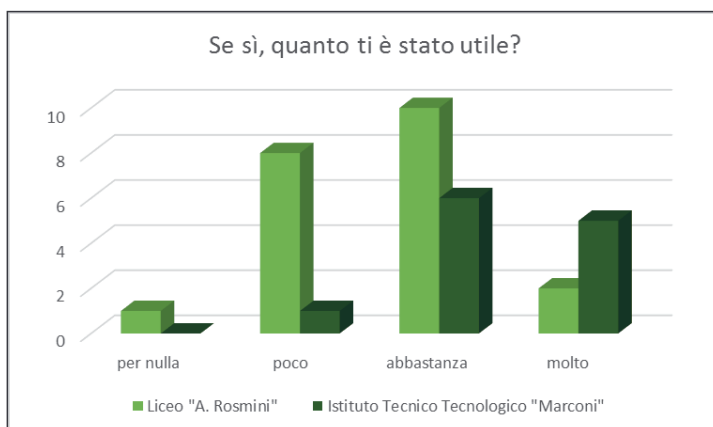
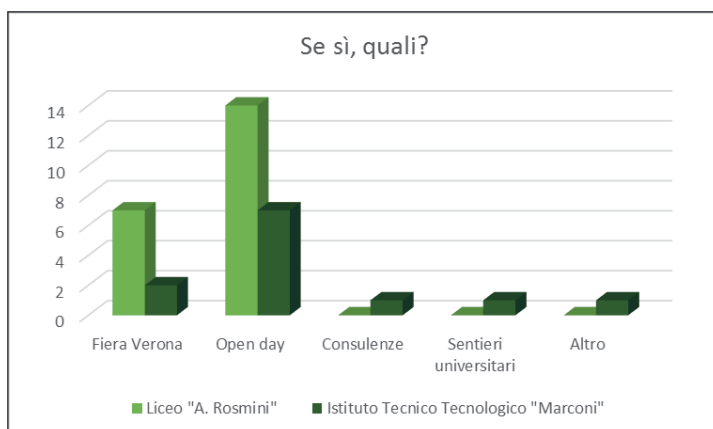
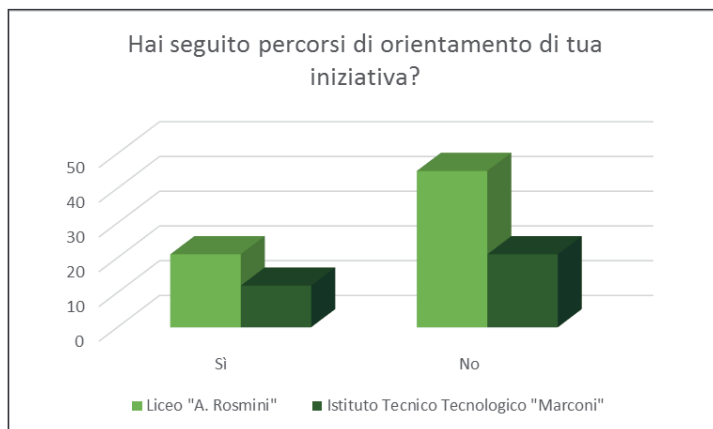
ELABORAZIONE GRAFICA DEI DATI

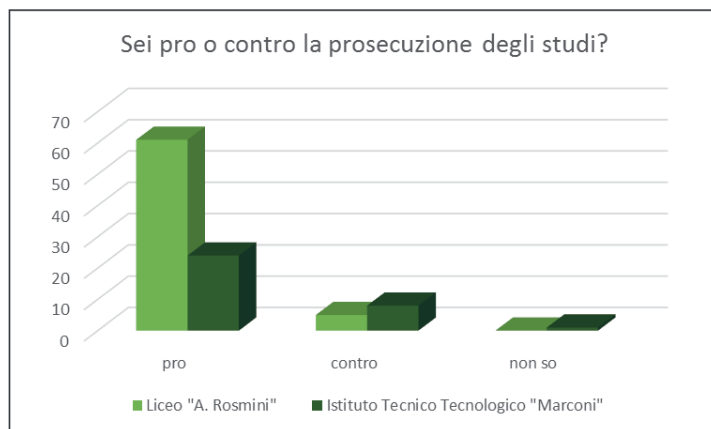
CAMPIONE

Istituto	N.
Liceo "A. Rosmini"	66
Istituto Tecnico Tecnologico "Marconi"	33









## 6. Conclusioni

Inviato nella primavera del 2015 ai dirigenti scolastici di 25 istituti secondari di secondo grado della Provincia Autonoma di Trento, affinché ne consentissero la compilazione online in orario scolastico, il questionario proposto non incontrò purtroppo una totale disponibilità. Ciononostante si è ritenuto di procedere ugualmente anche in considerazione del fatto che la proposta era comunque stata accolta da un terzo degli istituti coinvolti e tra questi, in particolare, dal Liceo Rosmini di Trento e dall'Istituto Marconi di Rovereto, due realtà diverse e significative: liceo delle scienze umane il primo, istituto tecnico tecnologico il secondo.

L'analisi degli esiti prodotti dai questionari consente di trarre alcune iniziali conclusioni in merito sia all'efficacia degli interventi realizzati dalle scuole in materia di orientamento post-diploma, sia alle intenzioni che gli studenti, ai quali è stato somministrato il questionario stesso, hanno espresso in riferimento alla volontà di continuare gli studi.

In primo luogo, come evidenziato dai grafici, le attività di orientamento svolte all'interno degli istituti scolastici non sembrano svolgere un ruolo di rilievo nella decisione inerente alla prosecuzione degli studi. Al contrario le iniziative assunte individualmente dagli studenti (un esempio per tutti gli

open day delle università) hanno avuto, invece, una notevole influenza nella scelta finale.

Per entrambi gli istituti qui considerati, l'analisi dei dati rileva, inoltre, un buon clima scolastico, contrassegnato da una positiva relazione con i docenti e, in definitiva, un'ampia percentuale di studenti desiderosi di proseguire negli studi.





---

*DALLA TEORIA ALLE BUONE PRASSI*

---



# Orientare per prevenire la dispersione scolastica

*Paolo Dalvit*

## **ABSTRACT**

*Si pone la necessità di un orientamento formativo che accompagni lo studente nei diversi momenti del suo percorso scolastico, non solo nel passaggio dalle medie alle superiori, ma anche tra il primo e il secondo biennio della secondaria di secondo grado.*

*Rilevanza di un orientamento formativo e per il “potenziale”, che faccia perno sulle disposizioni del soggetto in relazione al contesto.*

*Si è realizzata una serie di attività formative, presso l'istituto tecnologico Buonarroti di Trento, sviluppando il progetto Fixo, Formazione e innovazione per l'occupazione, coinvolgendo diversi docenti sulla rilevanza dell'orientamento formativo, stabilendo rapporti con Agenzia del lavoro e interinali così come con tirocinanti della Facoltà di Lettere, oltre che realizzando visite aziendali, seguite da attività individuali di rielaborazione, tutti aspetti risultati utili per l'efficacia formativa e orientativa.*

**Parole chiave:** Didattica orientativa, intenzionalità, potenziale, responsabilità, autodeterminazione.

*An educational orientation that follows the student through the most important moments of his/her educational path is extremely necessary. This is important not only when the student finishes the secondary school and goes to high school, but also when he/she finishes their first two years of high school and has to attend the last two years.*

*It is relevant to provide orientation to identify what the student's potential is and what kind of education he/she needs in order to make the most out of it.*

*At the Technical Institute Buonarroti of Trento a series of educational activities have been developed; they are part of the project Fixo, an acronym that means “training and innovation for employment”. Many professors have been involved and made aware of the importance that educational orientation has. Furthermore, new partnership with job recruitment and temporary job recruitment agencies and interns of the Department of Humanities have been established; it has also been possible to organise guided tours to companies followed by individual activities of deep reflection.*

*All these aspects have been extremely useful for an effective education.*

**Keywords:** Didactic Orientation, Intention, Potential, Responsibility, Self-Determination.

## 1. Introduzione

L'indagine statistica presenta una valenza indicativa anche dove si opera un carotaggio limitato spazialmente e sotto il profilo quantitativo, avendo l'avvertenza di evidenziare i presupposti metodologici della scelta e i possibili vantaggi relativi.

Nella fattispecie, l'assunzione di delimitare l'analisi alla provincia di Trento e alla sua popolazione studentesca del primo e del secondo ciclo, presenta l'opportunità di raccogliere dei dati completi e articolati su un campione vario e differenziato, sotto il profilo socio-culturale, etnico, dei beneficiari dei bisogni educativi speciali. Garantendo in tal modo la valenza prospettica dell'output.

Il Trentino presenta inoltre un carattere peculiare, che lo colloca all'interno del panorama scolastico italiano, con una fisionomia che lo assimila al decile più elevato nelle indagini internazionali sui livelli di apprendimento dei discenti.

E' un terreno privilegiato per la qualità del sistema nel suo complesso e per le misure che l'Amministrazione scolastica ha adottato nel tempo per sovvenire alle necessità emergenti da un'utenza in evoluzione. Un dato di grande valore che viene spesso segnalato e che avvicina il Trentino ai paesi al top nel ranking internazionale, riguarda il relativamente basso livello di differenziazione all'interno di un istituto e tra istituti diversi, nei risultati di apprendimento degli studenti. Si tratta di un indice che garantisce una migliore tenuta complessiva del sistema formativo e un maggiore livello di inclusività.

A fortiori, è indicativo di quanto l'estensione deve incrociare l'intensione perché si abbia una piena padronanza dell'oggetto studiato, laddove un'indagine più approfondita rivela come, anche nelle realtà più avanzate, si manifestino situazioni di disagio che mettono in discussione le pretese condizioni di pieno successo formativo.

Il report intitolato *Giovani in Trentino 2013 (2014)*, curato da Carlo Buzzi e Arianna Bazzanella<sup>1</sup>, evidenzia alcuni dati interessanti che si riferiscono al

---

<sup>1</sup> Arianna Bazzanella e Carlo Buzzi (a cura di), *Giovani in Trentino 2013* (Trento: Iprase, 2014).

sistema di istruzione e di formazione trentino. In particolare ci si riferisce al fenomeno della dispersione scolastica che non rappresenta più un fenomeno tipico delle classi prime, come accadeva fino al decennio scorso, ma rimane un aspetto rilevante anche in terza e in quarta classe.

È evidente che si pone un problema di orientamento formativo che deve accompagnare lo studente nei diversi momenti del suo percorso scolastico, non solo nel passaggio dalle medie alle superiori, ma anche nel passaggio dal primo al secondo biennio della secondaria di secondo grado e nel monoennio finale, in vista dell'iscrizione all'Università o dell'entrata nel mondo del lavoro.

In generale si tratta di rilevare l'importanza di potenziare interventi di policy mirati a ridurre le disuguaglianze di istruzione.

«Il tasso di abbandono è molto più basso nei licei (1,5%) e negli istituti tecnici (2,4%) che nelle scuole più professionalizzanti (10,8% nella formazione professionale). Lasciare la scuola è molto più probabile, inoltre, per gli studenti che per varie ragioni non sono in regola con la propria carriera formativa, i quali mostrano un'incidenza di abbandono almeno dieci volte superiore (11,3%) rispetto agli studenti regolari e che presentano un rischio minimo (1%)»<sup>2</sup>.

Nell'insieme, considerando il ritardo accumulato negli studi rispetto all'età di riferimento, si può sostenere che la metà circa della popolazione studentesca esaminata in un anno scolastico manifesta qualche tipo di difficoltà e l'incidenza del disagio aumenta se consideriamo anche gli studenti che frequentano i corsi serali. Uno studente su due, nel servizio diurno, riesce a completare un anno scolastico senza insuccessi, iscrivendosi all'anno successivo in regola con la carriera formativa.

Uno studente su tre della popolazione studentesca della secondaria di secondo grado è da considerare soggetto a rischio, per interruzione (0,8%), bocciatura (10,8%), promozione con carenze formative (20,5%), trasferimento (2,5%)<sup>3</sup>.

La motivazione scolastica del resto segue una parabola piuttosto regolare con elementi positivi per quanto riguarda il periodo prescolare e dei primi anni di scuola e con un calo che inizia nella scuola elementare per concludersi, con i livelli più bassi, con l'accesso alla scuola superiore. Un aspetto, questo, ancora più evidenziato nel declino motivazionale dei

<sup>2</sup> Ibid., 63.

<sup>3</sup> Ibid., 60.

singoli, soprattutto laddove manchino azioni conclamate di back-up e di recupero, messe in atto dall'istituzione scolastica<sup>4</sup>.

## 2. Orientamento, fulcro del processo di cambiamento

Date queste premesse statistiche che prefigurano uno scenario di relativamente alta dispersione a fronte di una crescente esigenza sociale ed economica di forza lavoro qualificata, è importante riconoscere quali siano le iniziative legislative promosse a livello ministeriale nazionale e da parte delle istituzioni europee. Si tratta di temi sui quali ci sono stati ripetuti interventi, a vari livelli.

Se ne riportano due, a titolo indicativo.

In particolare, sembra degno di nota un documento di legislazione scolastica che disegna la strategia nazionale italiana in tema di orientamento. Si tratta della Direttiva ministeriale n. 487/1997, che si riferisce specificamente all'orientamento degli studenti. L'articolo 1 sostiene:

*«l'orientamento, quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado, costituisce parte integrante dei curricoli di studio e del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia. Esso si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile».*

Lo stesso Consiglio dell'Unione europea, nel Progetto di risoluzione del 18 maggio 2004, dichiara<sup>5</sup>:

*«Nel contesto dell'apprendimento permanente, l'orientamento rimanda ad una serie di attività che mettono in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui si acquisiscono e/o si*

<sup>4</sup> Ibid., 59 segg. passim

<sup>5</sup> Progetto di risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa, 9286/04, EDUC 109 SOC 234.

*sfruttano tali capacità e competenze».*

L'orientamento, in questa prospettiva, investe il processo globale di crescita della persona, si estende lungo tutto il corso della vita, ed è trasversale a tutte le discipline. Si tratta di aiutare lo studente nel suo sviluppo perché possa realizzarsi compiutamente, valorizzando le sue potenzialità al fine di un inserimento responsabile e attivo nel mondo sociale e lavorativo, realtà in permanente trasformazione.

Il principio che riconosce il carattere decisivo della formazione dei formatori, per garantire un incisivo cambiamento nei processi di apprendimento, ci riporta al nuovo ruolo che i docenti devono assumere, non come meri trasmettitori di sapere, ma come tutor dei discenti nel processo di acquisizione di competenze e di saperi. Il docente dovrebbe svolgere così una funzione di intermediazione tra l'evoluzione psico-emotiva e intellettuale del giovane e il suo aggancio al mondo sociale e produttivo, nel quale potrà trovare una collocazione ispirata a una motivazione maturata nell'interazione continua tra il proprio vissuto e le propaggini della vita sociale e culturale con le quali entra sistematicamente in contatto nella sua vita da studente. Lo studente può sviluppare in tal modo specifiche competenze orientative, caratteristiche relazionali, motivazionali e di competenza pluridisciplinare, che sono necessarie al soggetto in apprendimento per affrontare situazioni e compiti complessi, nuovi, che rendono possibile avviare e gestire una ristrutturazione cognitiva al fine di un migliore adattamento al contesto nel quale ci si trova inseriti.

La letteratura pedagogica, così come le indicazioni ministeriali, pongono una marcata attenzione sulla personalizzazione dell'apprendimento, intesa come una promozione del ruolo attivo del soggetto nel processo di apprendimento, che salvaguardi la peculiarità e la finalità del percorso formativo della soggettività individuale. Le premesse di contesto e metodologiche definiscono le coordinate entro le quali opera il docente, che intende proporsi come mediatore e tutor di un processo che riconosce come protagonista il soggetto in apprendimento. In conformità con la presupposizione dinamico-funzionale del processo di apprendimento, la crescita di sapere e competenza è strettamente legata all'acquisizione di un'autonomia decisionale e di scelta, che implica una crescente attitudine all'assunzione di responsabilità. In questo senso, il processo delineato deve essere avviato fin dalla scuola dell'infanzia, giusta l'indicazione della Direttiva ministeriale.

A questo proposito si può parlare di didattica orientativa, prevedendo che lo studente giunga a gestire in modo autonomo e consapevole il processo di auto-orientamento, che deriva dall'avvenuto passaggio dall'eteronomia operativa e valoriale all'autonomia, intesa come esercizio della facoltà di giudizio nelle scelte di vita come nell'affrontare le situazioni problematiche, sociali o personali che strutturalmente il soggetto andrà a incontrare nel suo percorso di vita.

Se la finalità perseguita è questa, la scuola, nella sua accezione e prassi comune, dimostra la propria sostanziale inadeguatezza. L'acquisizione di tali competenze orientative è strettamente correlata con la realizzazione della propria peculiarità personale, della propria *entelecheia*. È l'autodeterminazione come controllo di senso e di valore, dell'intenzionalità dell'azione, in ordine a una progettualità che travalica l'*hic et nunc* della contingenza immediata per assumere una fisionomia esistenziale, una proiezione verso la propria realizzazione compiuta.

La didattica laboratoriale rappresenta un tentativo di incrociare questa esigenza formativa all'interno delle strutture scolastiche.

Il fisico Giuliano Toraldo di Francia ne *L'indagine del mondo fisico*<sup>6</sup>, sostiene:

*«La laboratorialità attualmente non va più pensata come confinata entro un luogo fisico delimitato, ma diviene un atteggiamento mentale con cui affrontare situazioni problematiche di vario genere e complessità sulla base di una forma mentis e di metodi adeguati ai diversi contesti di indagine. In tal senso la costruzione di ambienti di apprendimento appropriati, non necessariamente circoscritti al laboratorio tradizionalmente inteso, assume un rilievo e un'importanza crescenti».*

La necessità di elaborare strategie operative in risposta a contesti diversi e a situazioni e problematiche in un continuum temporale, impone la costruzione di una *forma mentis* che sappia modulare l'intervento secondo le variegate richieste emergenti dall'esperienza concreta.

L'impostazione laboratoriale si basa su un processo induttivo, che risale dall'esperienza concreta alla cornice teorica, all'algoritmo matematico. Impadronendosi così, con maggiore sicurezza, anche della cornice teorica, assiomatica che lo supporta. Aspetto non secondario, tutta l'attività avviene tramite collaborazione, lavoro in *team*, elaborazione e condivisione di dati, di ipotesi, di verifiche. Si costruisce così, man mano, una mentalità che sarà utile in diversi campi, di studio, di ricerca, lavorativi.

---

<sup>6</sup> Giuliano Toraldo di Francia, *L'indagine del mondo fisico* (Torino: Einaudi, 1976).



L'orientamento si configura, in questa prospettiva, come una modalità formativa permanente e onnicomprensiva che ingloba ogni stadio della crescita e dello sviluppo intellettuale e pratico-operativo, oltre che relazionale, del soggetto.

Si è opportunamente distinto l'orientamento tra «riproduttivo» e secondo il «potenziale»<sup>7</sup>. Il primo, ancorato alla nozione di attitudine, di disposizione e di interesse:

*«assume come fattore distintivo il processo di diagnosi necessaria e funzionale all'assunzione di decisioni e di scelte rispetto alle filiere formative disponibili. Il valore diagnostico/predittivo, associato alla prestazione, è alla base delle scelte di orientamento che assumono un valore definito nella storia scolastica e professionale del soggetto. In questa logica, allora, l'intervento di consulenza d'orientamento deve configurarsi come un evento specifico, episodico e precoce... l'interesse è di predire le scelte e le decisioni sulla base delle caratteristiche e dei tratti stabili individuali»<sup>8</sup>.*

L'orientamento «per il potenziale», è invece ancorato alle nozioni di risorsa, di disponibilità:

*«assume come fattore distintivo il processo di progettazione, di valorizzazione delle opportunità, funzionale a interventi di ricognizione, di assessment e di responsabilizzazione del soggetto... in questa chiave, la consulenza di orientamento è ancorata ad approcci di tipo "social learning career theory" che pongono l'attenzione sui contenuti e sui processi che identificano la posizione dell'individuo verso gli obiettivi di realizzazione e di successo»<sup>9</sup>.*

In sostanza, mentre l'assunto di tipo attitudinale si limita a proiettare le condizioni stabili acquisite dal soggetto per definire la sua collocazione nella filiera formativa e il suo futuro status occupazionale, l'opzione ancorata al potenziale si appoggia alla dimensione della progettualità, che implica una dialettica tra il soggetto in formazione e il contesto, due variabili in permanente movimento dialettico intrinseco e reciproco. La risultante di questo processo permanentemente in fieri è una potenzialità che si va arricchendo di nuove opportunità e che travalica le condizioni di partenza, rimandando a una *lifelong career counseling/consulting*. La dialettica riguarda sia lo sviluppo interno ai due ambiti coinvolti, sia la loro relazione reciproca, soggetta a cambiamenti esogeni ed endogeni.

---

<sup>7</sup> Giancarlo Tanucci, "La dimensione psicologica dell'orientamento," *Studi e Documenti* 134-135 degli *Annali della Pubblica Istruzione* (2011).

<sup>8</sup> *Ibid.*, 80.

<sup>9</sup> *Ibid.*

Oltre ai diversi ambiti richiamati, al fine di realizzare un orientamento efficace, si richiede un coordinamento e un raccordo tra enti e figure istituzionali che possano interagire con il sistema scolastico, fornendo le condizioni, gli strumenti, le risorse per un intervento sistematico e finalizzato alla formazione complessiva del soggetto interessato dal processo di orientamento.

Da queste note risulta evidente la inadeguatezza della strumentazione e delle prassi attualmente in atto nel sistema di istruzione e formazione italiano, quando si consideri che nella maggior parte dei casi l'orientamento ha una impostazione puramente informativa.

### 3. Orientamento come autodeterminazione e autoregolazione

È evidente che il focus principale è posto sul soggetto in formazione. L'espressione "dirigere se stessi" può essere considerata come autodeterminazione, nella quale è preponderante la declinazione della scelta, del controllo di senso e di valore, dell'intenzionalità e l'autoregolazione come controllo strumentale dell'azione<sup>10</sup>.

L'alternativa è tra rendere il soggetto in formazione protagonista del suo apprendimento o dipendente dal modello formativo. Il soggetto deve essere in grado di sviluppare una capacità diagnostica, strettamente correlata all'intensità della spinta motivazionale. Tale capacità si esercita nella valutazione dello iato tra quanto già acquisito e quanto è richiesto dalla nuova sollecitazione. Se tale distanza è percepita come troppo elevata e quindi incolmabile, si può determinare una scelta rinunciataria. Se invece le condizioni rilevate come premesse sono considerate adeguate e si reputano appetibili dal punto di vista personale e sociale, ne può derivare un progetto realistico di sviluppo del sé.

È decisivo, ai fini di una effettiva attuazione dell'autodeterminazione, che il soggetto sia in grado di realizzare una prospettiva di significato<sup>11</sup> che coinvolga la dimensione cognitiva, affettiva e conativa. La cooperazione di queste diverse dimensioni, che costituiscono la struttura portante dell'operatività del soggetto, dovrebbe portare alla costruzione di un mondo di significati, all'interno del quale il soggetto in formazione può operare

<sup>10</sup> Michele Pellerey, *Dirigere il proprio apprendimento* (Brescia: La Scuola, 2006).

<sup>11</sup> Jack Mezirow, *Transformative Dimension of Adults Learning* (San Francisco: Jossey-Bass, 1991).

delle scelte, frutto di riflessione e di esercizio di responsabilità. La pratica dell'autobiografia cognitiva, invalsa in diversi momenti formativi, anche posteriori al livello di formazione terziario, mostra quanto sia decisivo, ai fini della piena acquisizione di consapevolezza e della capacità di adattamento e modificazione della propria fisionomia in relazione alle condizioni di contesto cangianti, saper operare sull'analisi introspettiva, sui cardini della propria struttura intrapsichica, relazionandosi fecondamente con l'ambiente sociale e relazionale esterni.

Bernard Schwartz<sup>12</sup> dimostra a questo proposito, come l'esperienza lavorativa sia un determinante fattore per rimotivare allo studio. A fronte di un elevato livello di dispersione scolastica, la possibilità di verificare le proprie disposizioni in un contesto stimolante e impegnativo, che è strutturato per generare un prodotto finito, rappresenta un'esperienza formativa di rilevante importanza per lo studente in generale e ancora di più per quello scarsamente coinvolto dalle dinamiche e dalle prassi prevalenti nell'ambiente e nella cultura scolastiche.

#### **4. ITT Buonarroti: un'esperienza sul campo**

Il quadro appena delineato e le riflessioni sulle premesse metodologiche e organizzative per realizzare le condizioni che rendono possibile un sistema di orientamento permanente e incisivo, che rispecchi la configurazione prospettata, deve trovare una applicazione concreta, all'interno di una realtà scolastica che, pur presentando significativi slanci innovativi, permane refrattaria, strutturalmente, a cambiamenti radicali quali sono quelli che sono richiesti dal contesto socio-economico. La scuola si presenta come un Giano bifronte, con un viso rivolto alla innovazione e un altro orientato a riprodurre condizioni e modalità che sono obsolete e che vengono ripresentate nella loro intatta ripetitività, nonostante abbiano dimostrato una sostanziale infecondità formativa.

L'esperienza dell'Istituto Tecnico Tecnologico Buonarroti di Trento può rappresentare un riferimento utile per capire quali possano essere le strade da percorrere ma anche le difficoltà che si incontrano quando ci si proponga di rivedere prassi consolidate.

---

<sup>12</sup> Bernard Schwartz, *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale* (Roma: Anicia, 1995).

L'istituto tecnico tecnologico, con l'anno scolastico 2014/15 conclude un ciclo di studi, portando a compimento la riforma avviata cinque anni fa. Si potrebbe riconoscere che "*nomen omen*", nel senso che la nuova denominazione di istituto "tecnologico" sottolinea la centralità di un sapere che si occupa dello sviluppo delle macchine, partendo dai principi della scienza. Si colloca quindi in un contesto pluridisciplinare, orientato alla ricerca e allo sviluppo di soluzioni specifiche, prevalentemente connesse ai processi produttivi.

Si tratta dunque di una fisionomia che configura l'ITT come curriculum che può essere fecondo solo in stretto contatto con il mondo della produzione e della ricerca. Le modalità tradizionali di relazionarsi con il mondo delle imprese risultano inadeguate.

All'ITT Buonarroti è in atto da decenni la pratica degli *stage* estivi e della visita aziendale in corso d'anno. Sono previsti appuntamenti regolari di presentazione delle diverse opportunità di lavoro e delle opzioni per chi intende proseguire gli studi dopo il conseguimento del diploma, iscrivendosi a una Facoltà o seguendo un percorso di alta formazione.

Incontri con rappresentanti delle associazioni professionali, esponenti del mondo delle imprese, agenzie interinali fanno parte del pacchetto previsto dal progetto di istituto e fornito annualmente alla coorte di giovani che frequentano gli ultimi due anni del corso di studi. Si tratta di momenti utili, perché trasmettono pratiche relative alla stesura di un curriculum vitae secondo il modello europeo o danno indicazioni per migliorare la propria presentazione a un colloquio di lavoro o, infine, delineano il quadro delle prospettive lavorative in un certo settore lavorativo o ambito di produzione. Si tratta, come si può notare, di un approccio informativo che elude le tematiche dell'orientamento formativo e, a fortiori, di quello che abbiamo definito «del potenziale».

La consapevolezza dell'inadeguatezza nel modo di affrontare la problematica relativa all'orientamento, se si intende favorire il successo formativo dei discenti e la piena capacità di saper rispondere positivamente alla domanda proveniente dal mercato del lavoro in continua evoluzione, ci ha portato ad aderire a una iniziativa che, nella sua articolazione, offriva il terreno ideale per sperimentare nuove modalità di intervento, facendo intervenire diversi soggetti ed enti e creando così le basi per una effettiva esperienza che portasse cambiamenti nei ruoli e nelle forme di esercizio delle funzioni, valorizzando la disponibilità dei docenti a pensarsi in una

diversa prospettiva e gli studenti a compiere un percorso di autoriflessione, foriero di esiti formativi inediti.

L'occasione è stata offerta da una iniziativa promossa dal Ministero del Lavoro e da Italialavoro e individuata con l'acronimo FiXO (Formazione e Innovazione per l'Occupazione). Si tratta di un progetto pensato per creare le condizioni di una riflessione orientata sulle proprie prospettive di crescita professionale e umana da parte degli studenti. In linea con quanto si intendeva sperimentare, avendo riconosciuto la insufficienza dell'approccio tradizionale.

L'adesione a tale progetto ha permesso di revisionare parzialmente le premesse del processo di orientamento in atto e di sviluppare delle modalità operative consone agli obiettivi che ci si è posti.

In particolare, la necessità di programmare l'intervento e di considerare la sua rilevanza nel percorso formativo dell'alunno, ha permesso, ai docenti coinvolti, di riconsiderare il proprio ruolo all'interno dell'istituzione scolastica, in rapporto precisamente con i bisogni dei discenti.

Al progetto hanno partecipato 150 studenti, equivalenti a circa il 50% degli iscritti all'ultimo anno (110 partecipanti su 225 iscritti) e un terzo degli studenti del quarto anno (50 partecipanti su 167 iscritti).

Una ricognizione attenta ha permesso di individuare alcune linee di azione condivise:

- un forte coinvolgimento dei docenti dell'istituto (venticinque) che hanno curato l'accoglienza e seguito l'iter degli studenti, accompagnandoli nelle diverse fasi, svolgendo una forma di tutoraggio. Ma, a livello performativo, ha anche permesso di veicolare l'importanza dell'orientamento ai fini del successo formativo e di stabilire un contatto più informale tra insegnanti e studenti.
- Coinvolgimento di risorse esterne, quali Agenzia del lavoro, Agenzie interinali, la Facoltà di Lettere della locale Università. Qui, in particolare, è stato fecondo l'intervento di alcuni studenti della Facoltà di Lettere, che previo un corso di formazione nel campo dell'orientamento, hanno offerto ai loro colleghi del Buonarroti delle opportunità di riflessione sulle prospettive formative post diploma, alla luce anche delle loro esperienze personali.
- Infine si sono svolte visite aziendali, seguite da attività individuali di rielaborazione sul valore dell'esperienza e sulle potenzialità rilevate dal contatto con segmenti del mondo produttivo.

Si è trattato quindi, a bilancio, di una serie di attività formative che hanno permesso di responsabilizzare un congruo numero di docenti in riferimento alla rilevanza dell'orientamento formativo, di creare le condizioni per un rapporto più diretto e motivato tra i docenti e gli studenti, al di là del modello tradizionale, di allacciare rapporti istituzionali con agenzie, aziende e enti esterni, utili per l'articolazione dell'intervento formativo, di ripensare l'intera impostazione dell'orientamento in un'ottica più comprensiva.

Come si può notare, l'esperienza ricalca per certi versi le modalità tradizionali di intervento orientativo, facendo leva su collegamenti con le aziende, formazione in aula, coinvolgimento di gruppi di docenti, attivazioni di convenzioni con enti vocati all'orientamento in vista dell'inserimento lavorativo, sebbene inserite in un involucro, in un *format* innovativo. Si pone l'accento sulla rilevanza del lavoro svolto dai docenti che hanno incontrato i loro studenti in una prospettiva altra da quella del gruppo classe e del rapporto verticistico docente-alunno in aula, dando invece importanza al dialogo, al lavoro di riflessione in vista di una crescita formativa unitaria. Soprattutto, l'attuazione del processo ha fatto perno sui singoli studenti, favorendo una loro attitudine riflessiva, promossa e monitorata dai loro docenti e volta a sviluppare la capacità di esercitare scelte consapevoli perché strettamente collegate con l'*idion*, il proprio della loro personalità. Questo sembra possa essere considerato il portato più significativo dell'esperienza formativa realizzata.

## Bibliografia

- Bazzanella Arianna e Carlo Buzzi (a cura di). *Giovani in Trentino 2013*. Trento: Iprase, 2014.
- Mezirow, Jack. *Transformative Dimension of Adults Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- Pellerey, Michele. *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola, 2006.
- Schwartz, Bernard. *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*. Roma: Anicia, 1995.
- Tanucci, Giancarlo. "La dimensione psicologica dell'orientamento" *Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, 134-135 (2011): 77-99.
- Toraldo di Francia, Giuliano. *L'indagine del mondo fisico*. Torino: Einaudi, 1976.

# Il Programma “Formazione ed Innovazione per l’Occupazione Scuola e Università”

*Agostino Calabrese\**

FixO S&U programma di formazione ed innovazione per l’occupazione scuola & università è un programma proposto all’Istituto Tecnico Tecnologico “Michelangelo Buonarroti” dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali Direzione Generale per le politiche attive e passive del lavoro tramite l’agenzia Italialavoro per la realizzazione e qualificazione dei servizi di intermediazione.

## 1. Premessa

In tutti i paesi europei il tema della transizione dei giovani alla vita adulta e professionale costituisce un argomento chiave per lo sviluppo e la coesione sociale. La Commissione Europea ha lanciato, a marzo del 2010, la Strategia Europa 2020 al fine di uscire dalla crisi e di preparare l’economia dell’UE per il prossimo decennio, individuando tre motori di crescita, da mettere in atto mediante azioni concrete:

- crescita intelligente, da realizzare attraverso la promozione della conoscenza, dell’innovazione, dell’istruzione e della società digitale;
- crescita sostenibile, da attuare rendendo la produzione più efficiente sotto il profilo delle risorse e rilanciando contemporaneamente la nostra competitività;
- crescita inclusiva, da perseguire incentivando la partecipazione al mercato del lavoro, l’acquisizione di competenze e la lotta alla povertà.

I tre pilastri su cui si poggia la Strategia Europea risultano declinati a loro volta in cinque obiettivi, che l’UE intende raggiungere entro il 2020,

---

\* Istituto Tecnico Tecnologico “Michelangelo Buonarroti”- Trento.

obiettivi che i singoli Paesi dovranno porre in essere rispetto alle situazioni specifiche di partenza.

#### Obiettivi UE per il 2020

- il 75% delle persone di età compresa tra 20 e 64 anni dovrà avere un lavoro;
- il 3% del PIL dell'UE deve essere investito in Ricerca e Sviluppo;
- i traguardi "20-20-20" in materia di clima/energia dovranno essere raggiunti;
- il tasso di abbandono scolastico dovrà risultare inferiore al 10% ed almeno il 40% dei giovani dovrà avere una laurea e/o un diploma;
- 20 milioni di persone dovranno uscire dal rischio di povertà.

A livello nazionale il documento congiunto del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, Italia 2020, ha, a sua volta, delineato le linee strategiche da perseguire nel prossimo decennio:

- facilitare la transizione dalla scuola al lavoro;
- rilanciare l'istruzione tecnico-professionale;
- rilanciare il contratto di apprendistato;
- ripensare l'utilizzo dei tirocini formativi, promuovere le esperienze di lavoro nel corso degli studi, educare alla sicurezza sul lavoro, costruire sin dalla scuola e dalla università la tutela pensionistica;
- ripensare il ruolo della formazione universitaria;
- aprire i dottorati di ricerca al sistema produttivo e al mercato del lavoro.

Viene proposto, come possibile soluzione ai problemi dei tempi lunghi della transizione e del mismatch lavorativo un insieme di interventi integrati e strutturati di politiche attive del lavoro, che rendano più fluidi e trasparenti i meccanismi di regolazione dell'incontro tra domanda e offerta di lavoro e che anticipino il contatto tra lo studente e l'impresa lungo tutto il percorso scolastico, formativo e universitario. I sistemi educativi di istruzione e formazione devono essere in grado di adattarsi ai bisogni individuali attraverso piani di studio personalizzati, l'integrazione con il mercato del lavoro, la maggiore trasparenza e mobilità delle qualifiche, il



riconoscimento dell'apprendimento non-formale ed informale e l'acquisizione di professionalità realmente spendibili. Moderne leve di placement possono essere rappresentate dai percorsi educativi di istruzione e formazione in alternanza scuola-lavoro (e particolarmente in apprendistato) nella misura in cui consentono, attraverso l'esperienza pratica e in un assetto produttivo autentico, il conseguimento di un titolo di studio. Le riforme del mercato del lavoro e nello specifico, l'art. 29 della Legge 111/11 (Liberalizzazione del collocamento e dei servizi) introducono un nuovo ruolo della scuola, non solo deputata allo sviluppo socio-educativo, ma anche facilitatore nella transizione dal mondo della scuola a quello del lavoro. Il sistema scolastico è dunque sollecitato a svolgere la funzione di intermediario tra domanda e offerta di lavoro. Gli istituti di scuola superiore di secondo grado, statali e paritari, sono autorizzati a svolgere attività di intermediazione, a condizione che rendano pubblici e gratuitamente accessibili sui relativi siti istituzionali i curricula dei propri studenti all'ultimo anno di corso e fino ad almeno dodici mesi successivi alla data del conseguimento del titolo di studio.

## **2. Obiettivi e finalità del Progetto FxO S&U-Linea 2**

Il Programma "Formazione ed Innovazione per l'Occupazione Scuola e Università", promosso e sostenuto dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali - Direzione Generale per le Politiche attive e passive del lavoro, con l'Assistenza Tecnica di Italia Lavoro S.p.A., intende contribuire alla riduzione dei tempi di ingresso nel mercato del lavoro dei diplomati, laureati e dottori di ricerca sul territorio nazionale, attraverso interventi volti alla qualificazione e al rafforzamento del sistema scolastico e del sistema universitario nella organizzazione ed erogazione di servizi di orientamento e intermediazione e di dispositivi e misure di politiche attive del lavoro, secondo quanto disposto dal c.d. Collegato al Lavoro (L. 183/2010), nell'ambito della filiera pubblico-privata dei servizi per il lavoro nazionali e regionali. La Linea d'intervento 2 "Qualificazione dei servizi di orientamento e placement e promozione di misure e dispositivi di politica nel sistema scolastico" mira a ridurre i tempi di transizione dalla scuola alla vita professionale dei giovani diplomandi e diplomati.

La Linea d'intervento 2 intende:

- supportare almeno 365 Scuole in forma singola o associata nella

strutturazione e/o qualificazione di servizi di orientamento e di intermediazione, in raccordo con il sistema produttivo e gli altri soggetti istituzionali pubblici e privati che operano nel mercato del lavoro e della formazione, con l'obiettivo di raggiungere un bacino potenziale di 55.000 giovani tra studenti, diplomandi e diplomati;

- implementare lo sviluppo di reti e raccordi tra le Scuole, il sistema delle imprese e gli operatori pubblici/privati del mercato del lavoro presenti sul territorio regionale;
- supportare la promozione di dispositivi e misure di politica attiva del lavoro per i diplomandi e diplomati (tirocini di formazione e orientamento e contratti di apprendistato).

In particolare, il Programma intende perseguire tali obiettivi attraverso la realizzazione delle seguenti attività:

- predisposizione e implementazione di un modello organizzativo e di servizio di placement in almeno 365 Scuole;
- Assistenza Tecnica alle Scuole individuate per la strutturazione dei servizi di orientamento e placement e per la promozione di misure di politica attiva del lavoro.

## *2.1 Oggetto dell'intervento*

Oggetto dell'intervento è l'organizzazione e l'implementazione di una struttura all'interno delle Scuole, in grado di erogare servizi di orientamento e intermediazione e dispositivi e misure di politiche attive del lavoro, secondo quanto disposto dalla Riforma dei Servizi per il Lavoro contenuta nel D. Lgs. 276/03 e dalle successive disposizioni normative, nell'ambito della filiera pubblico-privata dei servizi per il lavoro nazionali e regionali.

Al fine di garantire - pur nel rispetto delle diverse realtà organizzative e gestionali delle Scuole partecipanti all'iniziativa - un'offerta di servizi di placement qualitativamente omogenea e diffusa sul territorio nazionale, si propone di seguito un modello di servizio di placement cui le Scuole dovranno attenersi nella realizzazione delle attività, tramite l'Assistenza Tecnica di Italia Lavoro S.P.A.

## *2. 2 Obiettivi del servizio*

Il servizio di placement intende:

- favorire l'incontro tra diplomati/diplomandi e il mondo del lavoro attraverso l'attività di intermediazione, gestendo e attivando i rapporti con le aziende del territorio per favorire la transizione scuola-lavoro;
- governare le relazioni all'interno della rete territoriale per attivare i servizi più idonei a raggiungere gli obiettivi di placement;
- sviluppare servizi coerenti con le esigenze del target di riferimento.

## *2. 3 Destinatari del servizio*

Il modello di placement proposto valorizza il sistema scuola quale anello di congiunzione tra studenti e famiglie, da una parte, e una molteplicità di attori sul territorio, dall'altra. L'offerta di servizi dovrà interessare da una parte gli studenti (diplomati e diplomandi) e i loro contesti di provenienza e dall'altra i contesti di destinazione ossia la rete territoriale (aziende, università, servizi per il lavoro ecc.). Pertanto, il servizio potrà agire in maniera diretta sul target studenti e sul target rete e, in maniera indiretta, sul target famiglie. Un'attenzione particolare dovrà essere rivolta ai soggetti svantaggiati per i quali potranno essere predisposte attività e percorsi coerenti con i bisogni manifestati, ma anche con il tipo di svantaggio espresso o di disabilità posseduta. Per tali attività è prevista la collaborazione con le famiglie e con le (eventuali) figure professionali e/o le strutture che hanno già in carico gli utenti.

## *2. 4 Caratteristiche del servizio*

Il servizio potrà essere organizzato in maniera modulare attivando di volta in volta le prestazioni rispondenti ai bisogni emersi dall'utenza. Le attività svolte dal servizio potranno essere diversificate rispetto ai due target principali di riferimento (studenti e rete). Le fasi principali del servizio offerto agli studenti sono:

### 1. Analisi del target

Le attività progettate hanno individuato i possibili utenti del servizio di placement.

Le modalità di erogazione hanno comportato incontri con Dirigente Scolastico, Referente del progetto FxO, docenti del Gruppo di Lavoro per la valutazione dei bisogni degli studenti segmentati per Classe (IV e V) e per indirizzo di studio; la valutazione dell'offerta di servizio sulla base delle priorità del target, di altri progetti che la scuola sta portando avanti, della fattibilità e qualità della realizzazione nel periodo di progetto; la selezione degli studenti in base volontaria e motivazionale e la formazione di gruppi di lavoro.

### 2. Accoglienza

L'accoglienza e l'accesso ai servizi è avvenuta mediante colloquio individuale, interno alla scuola, effettuato da personale scolastico, in postazione riservata e attrezzata, per acquisire i dati degli studenti; sono state raccolte motivazioni, propensioni, obiettivi post-diploma; è stato identificato un percorso di placement condiviso, sottoscrivendo il Patto di Servizio e registrando le attività in PLUS.

### 3. Orientamento

Orientamento 1° ora: Formazione orientativa sulle competenze trasversali. Colloquio individuale, interno alla scuola, effettuato da personale scolastico, in postazione attrezzata finalizzato all'analisi delle attitudini personali e alle capacità organizzative nel lavoro.

Orientamento 2° ora: Formazione orientativa sulle competenze trasversali. Colloquio individuale, interno alla scuola, effettuato da personale scolastico, in postazione attrezzata finalizzato all'analisi delle capacità di far fronte allo stress nel lavoro.

Ulteriori attività previste rispetto al modello proposto: Formazione Orientativa, Visite aziendali di gruppo per conoscere processi e procedure all'interno di aziende leader del territorio e ascoltare testimoni privilegiati che operano nel settore di studio dei ragazzi.

Definizione del PIP: Consulenza Orientativa sull'obiettivo professionale e il Progetto di Intervento Personalizzato.

Colloquio individuale, interno alla scuola, effettuato da personale scolastico della scuola o consulente esterno, in postazione riservata e attrezzata, per Analizzare le dimensioni individuali della scelta e delle priorità lavorative,

con un focus particolare sulle competenze possedute non formali e informali.

Redazione condivisa di un PIP.

### *2.5 Operatori coinvolti*

Gli operatori del servizio di placement dovranno essere selezionati preferibilmente all'interno del contesto scolastico, senza escludere, tuttavia, la possibilità di ricorrere a singole professionalità esterne o a servizi del territorio per la realizzazione di attività per le quali la scuola non disponga di professionalità/competenze adeguate.

### *2.6 Collocazione e visibilità*

Il servizio di placement si colloca all'interno di ogni singolo istituto in spazi idonei all'esplicitamento delle prestazioni-attività previste, che siano riconoscibili e facilmente accessibili a tutti gli utenti, compresi quelli con disabilità. Dovrà inoltre essere garantito agli studenti l'accesso alle strumentazioni/tecnologie utili alla fruizione del servizio. Il servizio, oltre a proporre direttamente alcune attività, potrà costituirsi come struttura intermedia tra gli studenti e il territorio. A tal fine, sarà necessario promuoverne un'adeguata visibilità, non solo all'interno dell'istituto scolastico ospitante ma anche nel contesto di riferimento verso gli altri soggetti della rete che possono concorrere, laddove opportuno, alla erogazione di attività-servizi in risposta ai bisogni dell'utenza di riferimento.

### *2.7 Percorso personalizzato di orientamento e placement*

Le Scuole si impegnano a garantire autonomamente la realizzazione di tutte le attività previste dal modello, per un'efficace realizzazione degli altri servizi/attività che garantiscono la sostenibilità del servizio di placement proposto. Nell'ambito del modello di placement, descritto nell'articolo 3, è stato individuato un Percorso Personalizzato che, prevede l'erogazione di servizi individualizzati, a seconda dei bisogni emersi del diplomando/diplomato. Tale percorso, costituisce oggetto di contributo. È previsto che il destinatario dell'intervento usufruisca di tutti i servizi

proposti all'interno del percorso personalizzato e la durata di tali servizi può variare in funzione delle esigenze del singolo diplomando/diplomato. Il percorso prevede che siano erogate 7 ore di attività individualizzate svolte in presenza del destinatario.

Di seguito si riportano i servizi compresi all'interno delle fasi del modello di placement proposto:

- Accoglienza e accesso ai servizi rientra nella fase di Accoglienza
- Colloquio di orientamento rientra nella fase di In-formazione orientativa dell'Orientamento
- Definizione del PIP rientra nella fase di Consulenza orientativa dell'Orientamento
- Tutoring e counselling orientativo rientra nella fase di Formazione orientativa dell'Orientamento
- Scouting aziendale e ricerca attiva del lavoro rientra nella fase di Mediazione al Lavoro

## *2. 8 Accoglienza e accesso ai servizi*

Il servizio di Accoglienza e Accesso ai Servizi rappresenta una funzione fondamentale nel ciclo integrato delle prestazioni in quanto costituisce il primo momento di contatto del cliente con la struttura che eroga i servizi. L'Accoglienza e Accesso ai Servizi si pone l'obiettivo di: verificare i requisiti del destinatario; facilitare e sostenere il destinatario nell'acquisizione di informazioni utili; garantire informazioni pertinenti e complete circa le opportunità formative ed occupazionali; far conoscere e promuovere la gamma dei servizi interni/esterni alla struttura di erogazione; svolgere un'azione di filtro e presa in carico del destinatario identificandone e analizzandone compiutamente la domanda e i bisogni; concordare la fruizione delle prestazioni più adeguate in ragione degli obiettivi personali e dell'offerta dei servizi disponibili; gestire il rinvio del destinatario indirizzandolo ai servizi interni alla struttura di erogazione, considerati più adeguati a soddisfare il bisogno rilevato.

## 2. 9 *Colloquio di orientamento*

Il Colloquio di orientamento si pone l'obiettivo di: esaminare le caratteristiche e le problematiche del destinatario; approfondire la valutazione sullo stato e sui fabbisogni del destinatario; far emergere le competenze acquisite e rafforzare la consapevolezza rispetto alle competenze possedute; mettere a disposizione informazioni selezionate che consentano di accrescere la conoscenza del destinatario e di orientarne le scelte; assistere il destinatario nella redazione del curriculum vitae in formato europeo; acquisire o rafforzare la propria capacità di scegliere in modo autonomo e consapevole; progettare il proprio percorso formativo e professionale. Il colloquio di orientamento si struttura dunque in una serie di prestazioni quali, a titolo esemplificativo: definizione del profilo del destinatario, delle sue potenzialità, problematiche e caratteristiche, delle motivazioni a seguire il percorso; consulenza informativa; condivisione di ipotesi preliminari per la costruzione di un progetto formativo-professionale; identificazione di possibili servizi di approfondimento; valutazione condivisa delle esigenze e delle prestazioni integrative attivabili; rinvio al sistema dei servizi interni o esterni.

## 2. 10 *Definizione del PIP*

Il servizio ha come finalità la costruzione del Piano di Intervento Personalizzato, nel quale si individuano i percorsi formativi e/o i servizi al lavoro in funzione delle esigenze specifiche e degli obiettivi prefissati per ogni destinatario. La redazione del PIP consiste nella definizione del percorso che il destinatario deve seguire, ovvero nella selezione dell'offerta formativa e dei servizi che l'operatore, insieme alla persona, ritiene siano utili a perseguire gli obiettivi di inserimento occupazionale o di accrescimento delle proprie competenze. La realizzazione del Piano di Intervento Personalizzato prevede un'attività di: declinazione degli obiettivi individuali; identificazione dell'offerta formativa idonea allo sviluppo delle competenze, capacità ed atteggiamenti auspicati; selezione e scelta dei servizi al lavoro funzionali a perseguire obiettivi di inserimento occupazionale o di miglioramento delle competenze del destinatario.

## *2. 11 Tutoring e counselling orientativo*

Il tutoring e counselling orientativo, inteso quale strumento di educazione alle scelte e di sostegno ai soggetti nelle situazioni di transizione - tra e nei percorsi formativi, tra percorsi formativi e lavoro, tra lavoro e opportunità di formazione - rappresenta un dispositivo centrale nel raccordo tra azioni formative e azioni di supporto e accompagnamento all'inserimento lavorativo, poiché concorre a dare continuità e coerenza logica alle esperienze di formazione e di lavoro dei soggetti lungo tutto l'arco della vita. Il servizio, come processo continuo, deve tendere principalmente a sollecitare nella persona la sua maturazione, a svilupparne l'autonomia decisionale mirata e consapevole, a supportare il soggetto nella scelta e nella presa di decisione senza sostituirsi a lui, ma assistendolo nella esplicitazione delle proprie aspirazioni, dei suoi interessi prevalenti, delle sue capacità personali e dei suoi limiti rispetto alle scelte espresse, nonché nella gestione del percorso condiviso con l'operatore. Il processo di erogazione del servizio si rifà ad un approccio secondo il quale una corretta progettualità di vita e professionale si fonda sulle capacità del soggetto di riconoscere e valutare le proprie caratteristiche personali, i propri desideri, le aspirazioni e di saperle connettere alle opportunità e vincoli della realtà esterna ai fini di una scelta. Il servizio ha come prima finalità un orientamento ai meccanismi del mercato del lavoro e/o della formazione, volto a verificare se l'obiettivo ed il progetto individuale risultano coerenti con le caratteristiche del contesto di riferimento. La seconda finalità del servizio consiste nel trasmettere al destinatario tecniche efficaci di ricerca attiva per potenziare abilità di valutazione e gestione autonoma, consapevole, del proprio percorso di studi o di inserimento lavorativo.

## *2. 12 Scouting aziendale e ricerca attiva del lavoro*

Il servizio mira ad erogare prestazioni finalizzate ad un più veloce inserimento lavorativo dei destinatari attraverso il contatto diretto con i potenziali datori di lavoro.



### 3. Variante al Progetto

L'Istituto Buonarroti ha accolto la proposta, avanzata da Catia Civettini, d'introdurre una variante all'interno del progetto *Fixo S&U- Linea 2* (Formazione e innovazione per l'occupazione Scuola e Università) e di sperimentare con alcune classi del quinto anno un percorso, anche se breve, di *peer orientation*, indirizzato a supportare la scelta a favore della prosecuzione degli studi dopo il diploma.

L'intervento, realizzato da alcuni studenti tirocinanti del Dipartimento di Lettere e Filosofia dell'Università di Trento, preventivamente formati, prevede le seguenti attività, proposte per gruppi di 10 studenti, per la durata di 2 ore.

*Prima parte (1 ora):*

- Momento uno  
ROMPIGHIACCIO della durata di 15 minuti.  
TESTIMONIANZA video di neo laureati che raccontano il loro percorso scolastico.
- Momento due  
CONFRONTO CON GLI STUDENTI, sempre della durata di 15 minuti, per capire se hanno deciso tra la scelta universitaria o la scelta lavorativa.
- Momento tre  
SEGNALAZIONE DI SITI INTERNET, attendibili e imparziali, sul mondo del lavoro (ISFOL ad esempio) e sulla ricerca della facoltà universitaria; sempre della durata di 15 minuti.

Vengono quindi proposti degli esempi per i due ambiti, lavoro e studio, e poi gli studenti approfondiscono a casa.

*Seconda parte (1 ora)*

- Momento uno  
QUESTIONARIO DI AUTOVALUTAZIONE di tipo scientifico/tecnologico.  
Durata della somministrazione: 20 minuti.

- **Momento due**  
FAR RIFLETTERE sulla scelta lavoro/università in maniera “leggera” proponendo esempi canonici/stravaganti di carriera (pizzaiolo Johnny ecc.). Durata: 20 minuti.
- **Momento tre**  
ATTRIBUIRE a singoli o gruppi di studenti il compito di vagliare una facoltà universitaria o una tipologia di lavoro con l’obiettivo di valutare i pro e i contro. Durata: 20 minuti.

In conclusione gli studenti producono il questionario compilato e una scheda con i pro e i contro relativi al momento tre della seconda parte.

---

*INDICE DEI NOMI*

---

- Albarea, Roberto 9, 17, 22n, 23n, 25n,  
26n, 27n, 28n, 30 e n  
Alberici, Aureliana 66n, 70  
Amerio, Piero 63n, 70  
Angelopoulos, Theo 27, 28  
Ariosto, Ludovico 26  
Aristotele 8, 67 e n, 72, 73  
Arnaldi, Girolamo 60n, 70  
Balduf, Megan 59n, 70  
Barengi, Mario 27n, 30  
Bauman, Zygmunt 66n, 70  
Bazzanella, Arianna 116 e n, 126  
Bello, Manuel J. 47n, 54  
Benvenuto, Guido 60n, 70, 71  
Berger, Joseph B. 60 e n, 70  
Bertin, Giovanni M. 22  
Besuch, Georg 72  
Bombardelli, Olga 8, 9, 12, 33, 47n, 52  
Broke, Nash 46n, 53  
Bruner, Jerome S. 8n, 17, 19 e n, 20 e n,  
24, 30, 69, 70 e n  
Buzzi, Carlo 116 e n, 126  
Calabrese, Agostino 12, 127  
Calvino, Italo 26, 27 e n, 30  
Cambi, Franco 22n, 30  
Carci, Giuseppe 60n, 61n, 67 e n, 70, 71  
Carrozza, Maria Chiara 98  
Cella, Sara 101  
Chaplin, Charlie 27  
Civettini, Catia 8, 12, 13, 55, 101, 137  
Clerici, Renata 7, 56n, 73  
Colasanto, Michele 56n  
Colombo, Maddalena 56n, 57 e n, 71  
Corbetta, Piergiorgio 62n, 71  
Covi, Luciano 10, 77  
Cozzolino, Mauro 58n, 71  
Croce, Benedetto 97  
Cupellaro, Marco 66n, 70  
Da Re, Lorenza 67n, 68n, 71  
Dalbagno, Marco 7, 13, 101  
Daldry, Stephen 27  
Dalvit, Paolo 10, 115  
De Giacinto, Sergio 69n, 72  
De Saussure, Ferdinand 18  
Delors, Jacques 40n, 52  
Dewey, John 69  
Di Clemente, Ralph J. 56n, 72  
Di Rienzo, Paolo 66n, 70  
Di Stefano, Anna Maria 13  
Dusi, Giovanni 101  
Ennis, Robert H. 41n, 53  
Falcetto, Bruno 27n, 30  
Fasanella, Antonio 60n, 71  
Federighi, Paolo 22n, 30  
Fink, Martin B. 59n, 71  
Flores d' Arcais, Giovanni B. 8n, 70 e n  
Foucault, Michel 24 e n, 25n, 30  
Francesco, (Papa Bergoglio) 24 e n, 31  
Freud, Sigmund 19  
Gadamer, Hans G. 21 e n, 31

Galimberti, Fabio 66n, 70  
 Gelmini, Mariastella 98  
 Gardner, Howard 66 e n, 71  
 Ghione, Valentina 57n, 71  
 Giannini, Stefania 98  
 Giraldo, Anna 56n, 73  
 Hansen, William B. 56n, 72  
 Hargreaves, Andy 20n, 23n, 31,  
 Heublein, Ulrich 58 e n, 72  
 Hutzsch, Christopher 72  
 Illich, Ivan 19  
 Jones, Robert 59  
 Kingston, Neal 46n, 53  
 Klimt, Gustav 13  
 Kneller, George F. 69 e n, 72  
 Kurosawa, Akira 27  
 Larsen, Michael S. 59n, 72  
 Lenzi, Gabriele 69 e n, 72  
 Lobanov, Nikolay A. 47n, 52  
 Looney, Janet 47n, 53  
 Lyons, Susan C. 60 e n, 71  
 Malle, Louis, 27, 28  
 Mariani, Anna M. 22 e n, 28 e n, 31  
 Maritain, Jacques 28n, 31  
 Marsili, Marzia 13  
 Massimi, Paolo 8n, 70n, 71  
 McCall, Robert B. 58 e n, 72  
 Mezirow, Jack 122n, 126  
 Micera, Martina 101  
 Milanini, Claudio 27n, 30  
 Morgagni, Enzo 57n, 72  
 Moratti, Letizia 98  
 Norris, Stephen 41n, 53  
 Orefice, Paolo 22n, 30  
 Oss, Stefano 11, 95  
 Pellerey, Michele 122n, 126  
 Pérez, José D. 47n, 54  
 Platone, 8, 69  
 Profumo, Francesco 98  
 Ponton, Lynne E., 56n, 72  
 Ponzanelli, Nerea 69n, 72  
 Ragazzini, Dario 22n, 30  
 Reale, Giovanni 72  
 Riklis, Eran 27, 28  
 Rimm, Sylvia 59n, 72  
 Romero, Julia A. 47n, 54  
 Rosanvallon, Pierre 50n, 54  
 Rowling, Joanne K. 26  
 Salerni, Anna 60n, 72  
 Santagati, Mariagrazia 64, 65n, 72  
 Sartori, Domenico 10, 11 e n  
 Schreiber, Jochen 72  
 Schwartz, Bertrand 18 e n, 31, 123 e n,  
 126  
 Seidmann, Alan 60n, 71  
 Serrano, Rosario M. 47n, 54  
 Sikorski, John B. 56n, 72  
 Simone, Raffaele 25n, 31  
 Skvorzova, B.H. 47n, 52  
 Smith, D. Goffrey 41n, 53  
 Sommer, Dieter 58n, 72  
 Spadaro, Antonio 24n, 31  
 Spangenberg, Heike 58n, 72  
 Staton, Andrew 27, 28  
 Taiani, Rodolfo 13  
 Tanucci, Giancarlo 121n, 126  
 Toraldo di Francia, Giuliano 120 e n,  
 126  
 Unterhofer, Nicole 101  
 Whitmore Joanne R. 59n, 73  
 Yarza, Ignacio 67n, 73  
 Yehoshua, Abraham B. 27  
 Zago, Giuseppe 7, 56n, 67n, 68n, 73



