FSE, Ministero del lavoro, Provincia di Bologna
Assessorato Istruzione Formazione Lavoro Politiche per la sicurezza sul lavoro

DOSSIER

Dialogo sui minimi sistemi.

Esperienze di ricerca curricolare e trasformazioni possibili

Atti e materiali

Seminario di approfondimento a conclusione della ricerca

Bologna 25 settembre 2003

INDICE

Presentazione del seminario 3

Flavia Marostica, *Introduzione* (abstract e slides) 4
Paola Guazzaloca, *Un Percorso di crescita professionale dei docenti* (abstract) 9
Giovanna Gliozzi, *Un Confronto tra stili di insegnamento e stili di apprendimento* (abstract) 11
Aurelio Alaimo E Irene Foresti, *Cultura di base e culture professionali* (abstract) 13
Carla Conti, *Rispondere a fabbisogni o creare nuove risorse* (abstract) 14
Gianna Gambetti, *Il rapporto tra scuola, territorio, mondo del lavoro* (abstract) 16
Roberto Bertacchini, *Per una dimensione europea del sapere* (abstract) 18

Flavia Marostica, *Competenze@competenze per il successo formativo e non* in «Innovazione educativa» n.4/2003 21
Flavia Marostica *Contesto europeo*: sintesi di alcune norme e alcuni documenti della UE 33
Il sito dedicato dell'IRRE ER 40

Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione, Relazione del Consiglio (istruzione) per il Consiglio dell'Unione europea, Stoccolma 14 febbraio 2001 41
Parametri di riferimento europei per l'istruzione e la formazione: seguito al Consiglio europeo di Lisbona, Comunicazione della Commissione delle Comunità europee, Bruxelles 20 novembre 2002 56

UNIONE EUROPEA
Fondo sociale europeo

Provincia di Bologna

Dialogo sui minimi sistemi

Esperienze di ricerca curricolare e trasformazioni possibili

Seminario di approfondimento

Bologna - Giovedì 25 settembre 2003

Già da tempo il Servizio Scuola della Provincia di Bologna dedica momenti informativi e iniziative seminariali ad aspetti ritenuti importanti per gli operatori del sistema integrato scuola-formazione professionale e dell'intero territorio provinciale. Tra essi, il tema del rapporto tra curricola scolastici, competenze in uscita e richieste del mondo del lavoro, anche in riferimento a specifiche realtà territoriali e/o indirizzi scolastici, è certamente una delle dimensioni a cui viene prestata maggiore attenzione.

Il seminario di oggi è un incontro di presentazione e dibattito su alcuni progetti di "ricerca curricolare" (finanziati con fondi FSE sui piani provinciali 2001 e 2002), ovvero percorsi di studio svolti da operatori di scuole superiori ed enti di formazione sul tema dell'innovazione dei curricola degli istituti scolastici, sia dal punto di vista strettamente didattico-formativo sia in rapporto agli sbocchi occupazionali, ai fabbisogni delle imprese e, in generale, alla cultura della cittadinanza e del lavoro che si desidera promuovere.

Le ricerche dalle quali sono nate le esperienze oggi descritte e gli enti e le scuole coinvolti sono:

Rif. P.A.	**Soggetto gestore**	**Istituti scolastici coinvolti**
2001-2011	Irecoop Emilia-Romagna	ISI Caduti della Direttissima ISI Manfredi Tanari ITS Rosa Luxemburg ITS Salvemini
2001-2015	IIPLE (in partnership con Cofimp)	ISI Crescenzi Pacinotti
2001-2018	IAL Emilia-Romagna	ISI Paolini Cassiano da Imola
2001-2021	ECAP Emilia-Romagna	ISI Scarabelli Ghini
2001-2038	Fondazione Aldini Valeriani	Ist. Aldini Valeriani Sirani
2002-2057	ECAP Emilia-Romagna	ISI F. Alberghetti
2002-2058	IAL Emilia-Romagna	ISI Rambaldi-Valeriani e Alessandro da Imola

UNIONE EUROPEA
Fondo sociale europeo

Provincia di Bologna

Dialogo sui minimi sistemi

Esperienze di ricerca curricolare e trasformazioni possibili

Seminario di approfondimento
Bologna - Giovedì 25 settembre 2003

INTRODUZIONE

Flavia Marostica

Tre questioni su cui riflettere:

1. un paradosso del sistema scolastico italiano e una strategica scelta di supporto ovvero la sottovalutazione della qualificazione della quotidianità e la cura delle ricerche curricolari

2. la centralità della persona e delle sue risorse nella società della conoscenza e nel mercato del lavoro globalizzato, informatizzato, altamente competitivo e in continua e rapida trasformazione

3. le priorità strategiche di un curricolo efficace: il cosa (competenze e conoscenze) e il come (il metodo della mediazione e la progettazione delle esperienze di apprendimento)

4. due citazioni autorevoli (Umberto Eco e Anna Grimaldi)

COSA	
conoscenze - procedurali - dichiarative *CON*	abilità capacità competenze *PER*
DURANTE	*PRIMA*
mediazione metodi relazioni	curricoli moduli strumenti
COME	

COMPETENZE

insieme di abilità e conoscenze/informazioni
che un soggetto
non solo possiede
ma effettivamente usa per uno scopo
combinandole
in modo appropriato ma anche personale
per fronteggiare una situazione concreta

un sapere che viene utilizzato concretamente
che si traduce in azione/comportamento

la capacità di usare
in modo mirato originale e responsabile
le abilità e le conoscenze
in situazione

OGNI INNOVAZIONE TECNOLOGICA, OGNI PASSO AVANTI DEL PROGRESSO, HA SEMPRE PRODOTTO DISOCCUPAZIONE ….. MA ANCORA A QUELLA EPOCA LE INNOVAZIONI ARRIVAVANO CON UN RITMO ABBASTANZA LENTO …..

OGGI LE COSE VANNO PIÙ IN FRETTA ….. LA QUESTIONE È CHE L'ACCELERAZIONE DEI PROCESSI INNOVATIVI METTERÀ SEMPRE PIÙ SUL LASTRICO INTERE CATEGORIE ….. IL PROBLEMA È QUINDI DI PREVEDERE **FORMAZIONI PROFESSIONALI TALI DA CONSENTIRE RAPIDI RICICLAGGI** …..L'EDUCAZIONE PROFESSIONALE, PER FAR FRONTE A POSSIBILITÀ DI RICICLAGGI ACCELERATI, DOVRÀ DIVENTARE IN GRAN PARTE FORMAZIONE **INTELLETTUALE** …..

ANZICHÉ PENSARE A UNA SCUOLA CHE A UN CERTO PUNTO SI BIFORCA E DA UN LATO PREPARA ALL'UNIVERSITÀ E DALL'ALTRO AL LAVORO, SI DOVREBBE PENSARE A UNA SCUOLA CHE PRODUCE SOLO MATURATI CLASSICI O SCIENTIFICI PERCHÉ CHI ANDRÀ A FARE ….. DOVRÀ AVERE UNA **FORMAZIONE INTELLETTUALE TALE DA CONSENTIRGLI UN GIORNO DI PENSARE A PROGRAMMARE IL PROPRIO RICICLAGGIO.**

NON È UN ASTRATTO IDEALE DEMOCRATICO E EGUALITARIO, È LA LOGICA STESSA DEL **LAVORO**, IN UNA SOCIETÀ INFORMATIZZATA, CHE CHIEDE UNA EDUCAZIONE EGUALE PER TUTTI E MODELLATA SUL LIVELLO PIÙ ALTO, NON SU QUELLO PIÙ BASSO. ALTRIMENTI L'INNOVAZIONE PRODURRÀ SEMPRE E SOLTANTO DISOCCUPAZIONE.

Umberto Eco, dalla ***Bustina di Minerva*** pubblicata sul n.32/2003 dell'*Espresso*

SAPERSI ORIENTARE SIGNIFICA ESSERE IN POSSESSO DI **STRUMENTI COGNITIVI, EMOTIVI E RELAZIONALI** IDONEI PER FRONTEGGIARE IL **DISORIENTAMENTO** DERIVATO DALLA ATTUALE SOCIETÀ CHE SI CONNOTA PER IL **FLUSSO MUTEVOLE DI CONOSCENZE**. …..

DI CONTINUO, L'INDIVIDUO VIENE SPINTO A MUTARE LE PROPRIE CARATTERISTICHE, A DIVERSIFICARE E AMPLIARE LE PROPRIE ATTIVITÀ ED I CAMPI DI INTERESSE IN MODO DA **AGGIORNARE IN TEMPO REALE** IL PROPRIO CURRICULUM DI CONOSCENZE E COMPETENZE IN MANIERA DINAMICA E FLESSIBILE PER RISPONDERE ALLE **TRASFORMAZIONI COSTANTI CHE CARATTERIZZANO LA NOSTRA SOCIETÀ**

da *Repertorio bibliografico nazionale sull'orientamento*, a cura di Anna Grimaldi, ISFOL, Franco Angeli, 2003.

UNIONE EUROPEA
Fondo sociale europeo

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali

RegioneEmilia-Romagna

Provincia di Bologna

Dialogo sui minimi sistemi

Esperienze di ricerca curricolare e trasformazioni possibili

Seminario di approfondimento
Bologna - Giovedì 25 settembre 2003

PROFESSIONALITA'
Un percorso di crescita professionale dei docenti

Paola Guazzaloca - Istituti aggregati Aldini Valeriani Sirani

La ricerca, realizzata in integrazione fra gli Istituti Aggregati Aldini Valeriani, la Fondazione Aldini e lo Sportello Lavoro Aldini Sirani, si è incentrata sul modello interpretativo delle competenze utilizzabile nella costruzione dei nuovi curricula della scuola media superiore. Si è voluto riflettere, dopo averli analizzati, sui modelli esistenti non solo provenienti dal mondo della scuola ma anche provenienti dal mondo del lavoro e dalla formazione professionale per sceglierne uno e per capire come dialogare in merito alla tematica con gli altri due sistemi senza avere la pretesa di trovare definizioni unificanti e valide per tutti i contesti.

La ricerca è stata realizzata da un gruppo di lavoro a cui hanno partecipato i docenti dei Consigli di classe di due classi quinte delle specializzazioni perito meccanico (istituto tecnico) e tecnico delle industrie elettriche.(istituto professionale). I due Consigli si sono configurati come gruppi operativi e non come articolazione del Collegio Docenti. La presenza dei docenti di tutte le discipline evidenzia la considerazione del profilo professionale come prodotto della sinergia di più apporti culturalmente diversi e non come si usa abitualmente dei contributi della sola area tecnica. La partecipazione all'attività di ricerca è avvenuta in base alla disponibilità dichiarata dal docente. Il gruppo è stato integrato da progettisti coordinatori che operano sia nella progettazione che nella gestione di percorsi integrati scuola-formazione e da esperti che operano sia nel campo dell'orientamento scolastico che della transizione al lavoro appartenenti al servizio Sportello Orientamento Lavoro Aldini-Sirani.
L'attività del gruppo ha visto tre momenti distinti ma interfunzionali: i seminari, la ricerca in gruppo (analisi, selezione, produzione), la ricerca individuale. L'attività del gruppo di lavoro è stata: precisare l'ambito della ricerca a partire dalle indicazioni generali del progetto e dalle maggior informazioni acquisite ed all'approfondimento del dibattito, scegliere il modello interpretativo, interpretare tramite tale modello due situazioni specifiche individuando anche il livello di applicazione descrivendo i due profili formativi in uscita. Il riferimento per la definizione delle competenze è lo studente "medio" così come viene vissuto nell'esperienza dei docenti; quindi la realtà della prassi didattica piuttosto che le alte definizioni dei programmi ministeriali per altro mantenuti sempre sullo sfondo.

I seminari hanno avuto la funzione di permettere, per tutti i partecipanti del gruppo, la creazione di un substrato culturale comune sul concetto di competenza e sulle interpretazioni date nei sistemi che lo utilizzano. Il compito di questa fase non è tanto di individuare una interpretazione univoca quanto di individuare significati e senso per ciascun sistema e costruire una possibile rete delle connessioni. In questa fase si sono analizzati i modelli : Forum delle discipline, Isfol, EBNA.
La condivisione non solo degli obiettivi e dei contenuti ma anche delle metodologie d'indagine fra i partecipanti all'attività di ricerca è stato l'oggetto delle riunioni dell'attività di ricerca vera e propria. Il prodotto finale della ricerca, cioè un'applicazione del modello prescelto all'interpretazione di due Profili Formativi in Uscita, è stato elaborato nei sottogruppi del singolo consiglio di classe.
Ogni fase dell'attività di ricerca è stata supportata dalla ricerca e dalla produzione individuale dei singoli partecipanti.

Il modello prescelto è stato quello definito dal Forum delle discipline che fa perno sui nuclei fondanti per le discipline e suddivide le competenze in disciplinari (o specifiche) e generali (o trasversali). Lo schema interpretativo applicato ai due profili in uscita è stato sostanzialmente il seguente: descrizione della competenza disciplinare specifica a livello generale, descrizione delle prestazioni obiettivo tramite descrittori di conoscenza, di abilità e di consapevolezza. L'applicazione dello schema è avvenuto con la consapevolezza approfondita nel percorso di ricerca della necessità di una non autoreferenzialità della scuola e di un rapporto con il mondo del lavoro che sia ad un tempo stabile e paritario.
Sono rimasti aperti punti critici e preoccupazioni quali, ad esempio:

- un percorso curriculare gestito rigidamente per competenze può mettere in ombra il compito della scuola che è garantire a tutti, oltre che uguaglianza di opportunità, l'acquisizione di capacità per esercitare i propri diritti di cittadinanza;
- competenze funzionali a chi, vale a dire riferimento privilegiato nella definizione delle competenze del profilo: l'impresa o "l'uomo". Preoccupazione, strettamente connessa alla precedente, generata anche dal fatto che i profili formativi in esame sono figure professionali direttamente spendibili sul mercato ed hanno già un alto grado di occupabilità.

Nel gruppo di lavoro si è consolidata la consapevolezza dell'importanza che il lavoro didattico rispetto al gruppo classe si ponga obiettivi comuni. Di qui l'esigenza di costruire modalità organizzative non necessariamente coincidenti con il consiglio di classe che permettano da una parte di incentrare il lavoro didattico sulla specificità disciplinare, dall'altra di attivare negli allievi competenze di carattere trasversale attraverso sia un atteggiamento comune dei docenti sia una "traduzione disciplinare" delle competenze generali.
In ambedue i sottogruppi, al termine del tempo dedicato alla ricerca, è emersa la sensazione da una parte di aver acquisito una potenzialità di lavoro come gruppo dall'altra di avere prodotto una proposta non in sé conclusa ma base di ulteriori sviluppi concreti nell'attività didattica di tutti i giorni. È emersa anche la sensazione di avere lavorato insieme, rispetto alla propria professionalità, riflettendo individualmente e collettivamente sul proprio lavoro di ogni giorno e affinando la capacità sul piano operativo di progettazione e valutazione dei processi formativi e dei relativi curricoli.

UNIONE EUROPEA
Fondo sociale europeo

Provincia di Bologna

Dialogo sui minimi sistemi

Esperienze di ricerca curricolare e trasformazioni possibili

Seminario di approfondimento
Bologna - Giovedì 25 settembre 2003

Abstract dell'intervento
"Flessibilità – Un confronto tra stili di insegnamento e stili di apprendimento"
a cura di Giovanna Gliozzi*, ISI Crescenzi Pacinotti

Contesto

L'impegno della Provincia di Bologna nel campo dell'educazione favorisce sia l'analisi dei processi di trasformazione dei saperi e della loro trasmissione sia il confronto teorico e la messa in comune di esperienze didattiche e pedagogiche.
L'Istituto Crescenzi Pacinotti ha colto questa opportunità per progettare nuovi curricoli finalizzati a innovare profondamente il rapporto tra insegnamento e apprendimento e dunque anche a ridisegnare i profili formativi in uscita, confermando in tal modo la propria vocazione originaria.
Nel 1862 fu infatti fondato a Bologna l'Istituto Pier Crescenzi: la lungimiranza di Augusto Righi e di Antonio Pacinotti rese possibile quell'innovazione straordinaria che prende il nome di "formazione tecnica". Nel tempo, l'idea iniziale si trasformò di pari passo con le mutate esigenze economiche e culturali del nostro Paese e diede vita a due gloriosi istituti, il Crescenzi e il Pacinotti, dove sono cresciute umanamente e professionalmente diverse generazioni di ragionieri e di geometri e dove, 140 anni dopo, si associano ancora esperienza storica e vocazione al futuro.
L'esperienza storica insegna a coltivare nei giovani la memoria del passato, lo spirito critico, l'amore per la cultura e la convivenza civile, l'etica professionale. Insegna cioè a coltivare valori.
La vocazione al futuro recepisce i cambiamenti, promuove ricerca, attiva progetti.

Che cosa si propone l'esperienza di ricerca curricolare

Ripensare oggi i percorsi formativi significa dunque ripensare criticamente:

1. **gli stili (e i tempi) di insegnamento e gli stili (e i tempi) di apprendimento**
2. la selezione e l'organizzazione dei contenuti disciplinari e interdisciplinari
3. le forme della comunicazione (didattica e professionale)
4. la conoscenza e l'utilizzo dei nuovi linguaggi e delle nuove tecnologie
5. l'orientamento in itinere e in uscita
6. il rapporto tra educazione e professionalizzazione
7. il rapporto con i modelli educativi europei

L'interesse crescente per i licei sembra suggerire un interesse crescente per l'educazione-formazione a discapito dell'istruzione professionalizzante, quasi certamente perché si diffonde la consapevolezza che la complessità e la mutevolezza del mondo del lavoro (nonché la progressiva obsolescenza del "mercato delle merci" a favore del "mercato delle conoscenze") richiedono la padronanza di una cultura meno settoriale, di strumenti logico-metodologici più sofisticati, di linguaggi finora ignorati o marginalizzati dalla didattica tradizionale.
I tre saperi - umanistico, scientifico e tecnologico – non sono infatti più separabili: nuovi linguaggi e nuove tecnologie li rendono oggettivamente interdipendenti e dunque tutti ugualmente indispensabili nella formazione, almeno per quanto pertiene alle conoscenze di base.
Queste considerazioni hanno suggerito di ridisegnare i due indirizzi tradizionali:

- rispettivamente in forma di **liceo economico e di liceo tecnologico**
- mediante un'**area comune** che valorizzi le diverse sfumature della dimensione pedagogica e dei saperi di base, con particolare attenzione agli strumenti espressivi moderni: audiovisivo e multimedialità

- mediante **approfondimenti specialistici**, soprattutto **laboratoriali**, che costruiscano il percorso professionalizzante e favoriscano orientamento e ri-orientamento (soprattutto in termini di potenziamento e recupero e di N.O.S. - N.O.F.)
- mediante l'apprendimento di linguaggi e tecniche specialistiche che insegnino a **riconoscere, gestire, valorizzare, comunicare** il patrimonio artistico, culturale, ambientale, con particolare attenzione al territorio e ai suoi processi di trasformazione
- con l'**obiettivo** di facilitare:
  a) la ricerca di lavoro in nuovi settori di impresa;
  b) la prosecuzione degli studi universitari sia nei corsi di laurea tradizionali sia, soprattutto, in quelli di nuovo ordinamento.

Flessibilità: la parola-chiave dell'esperienza di ricerca

<< Quando l'insegnante evita domande "troppo difficili", lo fa perché ritiene di non poter contare su risposte corrette. Questo suggerisce che l'insegnante dà importanza alle risposte corrette più che ai processi di pensiero significativi.>> (Rosetta Zan - I danni del "bravo" insegnante – "Matematica e difficoltà" , 2001)

La didattica tradizionale tende ad identificare il successo con la "risoluzione dei problemi" e non con la **costruzione di strategie.** Un'attività didattica flessibile non è "facile", se con l'aggettivo sottintendiamo che possiamo percorrere dei binari predefiniti, raggiungere una meta certa e conseguire risultati univoci. In compenso, si trasforma in una prassi didattica (e in un lavoro collettivo) molto efficace e in un'esperienza intellettuale molto significativa e innovativa se:

- ci predisponiamo ad abbandonare alcuni dei nostri modelli cognitivi, espressivi e didattici o almeno a modificarli in modo inedito e con conseguenze impreviste
- spostiamo l'attenzione dalle nozioni ai concetti, alle relazioni logiche e alle attività in cui l'apprendimento può venire potenziato
- facciamo emergere "il nuovo paradigma cognitivo che inizia a poter stabilire ponti tra scienze e discipline non comunicanti" (E. Morin, "La testa ben fatta",1999)
- poniamo inoltre l'accento, attraverso la costruzione di opportune connessioni sul permanere nel tempo e nello spazio di peculiarità umane (capacità intellettive e comunicative, emozioni, valori, comportamenti, ecc.) che tuttavia cambiano forma contingente
- trasformiamo in una opportunità di analisi e di riflessione lo spaesamento temporale e spaziale sempre più frequente negli adolescenti e oggettivamente connesso alla natura stessa delle nuove tecnologie, cioè della cultura nella quale viviamo.

Lo stile è l'insegnante (e anche lo studente): come riconoscerlo? come raffinarlo?

L'analisi degli stili di insegnamento (e di apprendimento) parte da alcune domande elementari di natura pedagogica, innanzi tutto, e quindi metodologica. Ecco quelle fondamentali:

1. come ci relazioniamo ai nostri interlocutori? Che tipo di mentore siamo?
2. come ci relazioniamo alle regole (del gruppo, dell'istituzione, ecc.)?
3. che ruolo svolge il "territorio-mondo" nella nostra didattica?
4. comunichiamo (e come) le nostre esperienze e i nostri interessi?
5. valorizziamo (e come) le esperienze e gli interessi degli studenti?
6. diagnostichiamo (e come) i nostri/altrui processi di apprendimento?
7. come commisuriamo le difficoltà alle capacità dei singoli/della classe?
8. come e quanto selezioniamo/rinnoviamo i contenuti della nostra disciplina?
9. come e quanto ci connettiamo con discipline e saperi diversi?
10. che cosa (e come) ci interessa verificare del processo di apprendimento?
11. siamo chiari e costruttivi nel giudizio di valutazione?
12. in quali forme e modi autovalutiamo il nostro lavoro?

Cominciare dalle domande, dunque, perché, per dirla con Marcel Proust, "un vero viaggio di scoperta non è cercare nuove terre, ma avere un occhio nuovo".

E quelli dei nostri studenti certamente lo sono.

* A cura di Giovanna Gliozzi anche i materiali di presentazione del progetto

Bologna, 19 settembre 2003

UNIONE EUROPEA
Fondo sociale europeo

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali

RegioneEmilia-Romagna

Provincia di Bologna

Dialogo sui minimi sistemi

Esperienze di ricerca curricolare e trasformazioni possibili

Seminario di approfondimento
Bologna - Giovedì 25 settembre 2003

GENERALE/SPECIALISTICO
Cultura di base e culture professionali

AURELIO ALAIMO, ISI Caduti della Direttissima
IRENE FORESTI, IP Aldrovandi Rubbiani

Questo intervento presenta una riflessione sul tema seguente: la possibilità di far maturare una formazione culturale di base anche attraverso l'apprendimento e lo studio delle discipline tecnico-professionali.

Di questi temi si era discusso nella ricerca curricolare "Attualità delle conoscenze e delle competenze scolastiche", promossa negli anni scorsi dall'Irecoop, in collaborazione con l'istituto "Caduti della Direttissima" di Castiglione dei Pepoli e con altri istituti tecnici commerciali della provincia di Bologna. In quella ricerca era emersa la necessità di superare la tradizionale contrapposizione tra la formazione di base (ad esempio: sapere scrivere una lettera) e le esigenze delle discipline tecnico-professionali (ad esempio: padroneggiare la partita doppia).

La nostra proposta prende spunto da quella discussione. Noi crediamo che nelle scuole si debba privilegiare la dimensione formativa e culturale. Tuttavia siamo convinti che questa dimensione può affermarsi anche attraverso l'apprendimento di determinate nozioni tecniche e scientifiche. La riflessione su tali nozioni favorisce la capacità critica di alunne e alunni, spingendoli a leggere e interpretare, in modo libero e rigoroso, testi, dati e fonti di varia natura. In tal modo la didattica delle discipline tecniche contribuisce ad affinare le competenze di base e la crescita culturale degli studenti (e degli insegnanti).

Per ragionare su questi temi, l'intervento illustra alcune semplici esperienze didattiche, nel campo della statistica economica e della matematica applicata all'economia: la costruzione e la lettura di tabelle, il confronto tra grafici, la lettura di un test. Alcune di queste esperienze sono state praticate nell'indirizzo IGEA (ragioneria) delle scuole di Castiglione dei Pepoli, nel corso delle attività svolte in compresenza da insegnanti di discipline diverse. Altre offrono ipotesi e proposte per una riflessione comune. I diversi esempi presentati mostrano che l'apprendimento di determinate nozioni tecniche rende necessario un processo di lettura e interpretazione dei dati, e di scelta tra alternative possibili, che può avere un importante valore formativo.

Nelle conclusioni presentiamo alcune questioni aperte, da sottoporre alla discussione: la necessità di intendersi con chiarezza sul significato delle competenze di base; l'importanza di saper esprimere una competenza in tanti modi diversi; il rapporto tra formazione didattica ed esigenze del mercato del lavoro; i rischi insiti in una scelta didattica che riduce i contenuti disciplinari, in favore di un approfondimento di temi specifici.

UNIONE EUROPEA
Fondo sociale europeo

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali

RegioneEmilia-Romagna

Provincia di Bologna

Dialogo sui minimi sistemi

Esperienze di ricerca curricolare e trasformazioni possibili

Seminario di approfondimento
Bologna - Giovedì 25 settembre 2003

CITTADINI/LAVORATORI

Rispondere a fabbisogni o creare nuove risorse

Carla Conti – ISI Manfredi - Tanari

L'obiettivo della ricerca effettuata dal gruppo misto docenti, formazione ed esperti del mondo del lavoro era quello di individuare le discipline significative del profilo professionale relativo al "ragioniere"in base agli ambiti in cui questi può operare; si è proceduto ad un'analisi dei vari settori professionali in cui vengono inseriti i diplomati dei corsi amministrativi e programmatori individuando le capacità e le conoscenze minime che necessitano per svolgere proficuamente il lavoro richiesto.

Tutti sono d'accordo nel dire che la scuola deve dare una preparazione complessiva, generale e di base,successivamente sarà l'azienda che dovrà fornire le professionalità specifiche: tuttavia l'esperienza degli ultimi 20 anni di interazione tra scuola e mondo del lavoro (dirigenti d'azienda, sindacalisti, professionisti) ha dato, almeno nel mio istituto, una svolta significativa in termini di rivisitazione dei curricoli scolastici per rispondere alle richieste ed alle esigenze del mondo produttivo per facilitare gli inserimenti occupazionali.

Attualmente vengono richiesti giovani diplomati in grado di "adeguarsi con facilità" alle esigenze aziendali, quindi dotati di ampie potenzialità a recepire o ad elaborare sulla base di necessità operative in continua evoluzione.

Questo non a svantaggio delle competenze specifiche, ma vengono costruite in modo da mettere in grado il futuro lavoratore di spaziare in campi sempre più vasti con competenze idonee a seguire le opportunità delle nuove tecnologie.

Oggi giorno c'è la tendenza dei genitori a volere i figli tutti laureati e quindi si aspettano dalla scuola la preparazione migliore per riuscire ad affrontare i percorsi universitari.

Peraltro c'è l'esigenza sempre più marcata del mondo del lavoro di avere "quadri intermedi" da inserire immediatamente nei loro organici: le aziende medio - grandi hanno un sistema di formazione al loro interno per cui provvederanno autonomamente alla specifica preparazione dei neo assunti.

Nel territorio bolognese dove il tessuto economico è costituito da imprese medio – piccole bisognose di inserimenti immediati nelle organizzazioni produttive, la formazione deve essere in gran parte già acquisita nell'ambito scolastico attraverso i corsi di istruzione superiore.

Le nostre scuole tecniche (commerciali, industriali) sono state il "fiore all'occhiello" per molti decenni formando i tecnici, gli impiegati e i dirigenti delle migliori aziende locali contribuendo in modo determinante a quello che tutti ricordano come il "modello imprenditoriale emiliano – romagnolo".

Quindi ancora oggi per quei settori produttivi che richiedono un'adeguata formazione di quadri intermedi, la scuola tecnica superiore ha risposto attraverso una notevole modifica dei programmi disciplinari, passando da una cultura nozionistica ed mnemonica ad un apprendimento per obiettivi continuamente verificati in alternanza scuola – lavoro e con una sempre più stretta e proficua collaborazione con gli enti di formazione locali.

Infatti sono stati attivati corsi integrati per la valorizzazione di competenze sia di base che specifiche certificate per adeguare i percorsi tradizionali scolastici alle richieste delle imprese: l'offerta formativa dell'istruzione tecnica è continuamente mirata a rispondere alle esigenze di studenti che devono poter ottenere alla fine del quinquennio un titolo di studio spendibile nel mondo del lavoro e un bagaglio culturale e di competenze necessarie per affrontare i corsi universitari.

Negli ultimi 5 anni dall'istituto superiore "Manfredi – Tanari" si sono diplomati circa 500 studenti nei corsi amministrativi e programmatori, circa il 50% ha proseguito con buon profitto gli studi universitari (facoltà più scelte: Economia aziendale, Informatica, Giurisprudenza, Ingegneria gestionale, ma anche Lettere e Medicina); il rimanente 50% ha trovato il giusto sbocco occupazionale entro 4/5 mesi dal diploma.

Sicuramente la scelta e l'inserimento aziendale sono stati agevolati dalle esperienze di stage svolte nel corso del terzo e quarto anno di studi, attraverso la progettazione mirata di percorsi di alternanza scuola – lavoro.

Durante la ricerca i docenti della scuola si sono continuamente confrontati con esperti del mondo del lavoro e, analizzando alcuni ambiti disciplinari professionalizzanti, si sono definiti alcuni obiettivi di "saper fare" estremamente utili e riconoscibili come unità formative capitalizzabili.

Ad esempio, la tenuta della contabilità Iva, l'inserimento di dati in contabilità generale, il controllo delle operazioni bancarie, l'utilizzo di software gestionali, la comprensione di bilanci.

Queste competenze sono sicuramente spendibili in un contesto lavorativo da diplomato ma anche sfruttabili in un percorso universitario in campo economico – aziendale.

Attraverso i corsi integrati si stanno preparando tecnici con specifiche competenze in settori di grande rilevanza: il no profit, l'assicurativo - finanziario e quello informatico.

L'ultima esperienza di alternanza scuola – lavoro si è concretizzata con l'Agenzia regionale delle Entrate; il progetto, individuabile nel sito internet dell'Agenzia, è partito da un'esperienza di stage negli uffici di Bologna, poi attraverso un'azione formativa in situazione ha portato alla certificazione di competenze in campo fiscale.

Come creare nuove risorse attraverso la formazione scolastica?

Io penso che la progettazione di percorsi formativi tra diversi ordini di scuole (licei e tecnici per esempio), uno di prevalenza storico – umanistico - letteraria e l'altra a prevalenza tecnica – professionale, metta il giovane studente in condizioni di sviluppare una gamma di conoscenze e competenze, altrimenti finalizzate soltanto ad un ordine di studi: tutte spendibili per il proprio successo professionale sia attraverso il proseguimento degli studi, sia per gli immediati inserimenti lavorativi.

UNIONE EUROPEA
Fondo sociale europeo

Provincia di Bologna

Dialogo sui minimi sistemi

Esperienze di ricerca curricolare e trasformazioni possibili

Seminario di approfondimento
Bologna - Giovedì 25 settembre 2003

INTEGRAZIONE
Il rapporto tra scuola, territorio, mondo del lavoro

Gianna Gambetti
ECAP EMILIA ROMAGNA - IAL EMILIA ROMAGNA

Dieci anni fa con i progetti 92 prende avvio nel territorio del circondario imolese un percorso di lavoro che ha coinvolto gli enti di formazione professionale ECAP-IAL e gli istituti professionali statali Cassiano da Imola, IPSIA “Alberghetti” e “L. Ghini” per la progettazione e la gestione delle attività integrate curriculari nell’ambito della terza area, in stretta collaborazione con il sistema delle imprese.

Questo rapporto si è consolidato con l’introduzione della legge 9/99, ora abrogata, che elevava l’obbligo scolastico a 15 anni e che ha consentito di ampliare la rete delle scuole coinvolgendo gli istituti tecnici interessati a sostenere gli allievi nell’ultimo anno dell’obbligo con attività di orientamento/sostegno alla scelta realizzate in collaborazione con la formazione professionale (percorsi NOS).

Queste esperienze hanno creato un clima di reciproca conoscenza e collaborazione tra sistemi formativi diversi ed il territorio ed hanno permesso l’ideazione di altre iniziative, non più solo focalizzate sull’aspetto formativo/ didattico ma anche su azioni di sistema volte a favorire lo sviluppo locale.

In particolare a partire dall’anno 2001 sono state avviate attività di formazione rivolte agli insegnanti delle scuole ed attività di ricerca che hanno coinvolto tutti gli istituti superiori del territorio imolese , di cui due progetti sono ancora in fase di realizzazione e si concluderanno entro la fine dell’anno.

In particolare i progetti di ricerca curricolare che hanno interessato ed interessano gli Istituti Paolini-Cassiano, Scarabelli-Ghini, ITIS-IPIA Alberghetti ed il Polo Liceale Rambaldi-Valeriani-A. da Imola si sono posti questi obiettivi:

- conoscenza degli esiti occupazionali e/o del percorso post diploma dei neo-diplomati dei suddetti Istituti;
- individuazione dei modelli di competenze tecnico-professionali fornite dal sistema scolastico comparati con quelli richiesti dal mercato del lavoro;

- definizione dei profili professionali maggiormente ricercati dal sistema produttivo Imolese.

A potenziare il radicamento della ricerca nello specifico della realtà imolese, ribadendone il taglio pragmatico, propositivo e di rete, è stata la costruttiva partecipazione al Comitato Tecnico Scientifico – organo con funzioni di indirizzo e validazione - dei rappresentanti di tutti i principali soggetti sociali cointeressati: le scuole, il Circondario, i Servizi per l'Impiego, i Sindacati, le Associazioni Imprenditoriali e Professionali.
Proprio nell'ambito di questi incontri è fortemente emersa la necessità di dare continuità al lavoro realizzato.
In particolare il Circondario Imolese ha svolto un importante ruolo di coordinamento ed ha sostenuto la continuità dell'esperienza utilizzando le risorse pubbliche della Provincia di Bologna, ma anche attraverso il coinvolgimento di soggetti privati interessati a contribuire, anche economicamente, alla messa a sistema del progetto delle ricerche curriculari. In particolare la Camera di Commercio, la Fondazione della Cassa di Risparmio, il Tavolo unico degli imprenditori.
La messa in rete di tutti i soggetti citati consente di proseguire il lavoro svolto raccogliendo in maniera sistematica i dati quantitativi e qualitativi relativi al passaggio dalla scuola media superiore, al mondo del lavoro, alla formazione post-diploma e all'Università.
Riteniamo che questo obiettivo possa rappresentare un elemento di grande interesse per il sistema sociale ed economico del Circondario Imolese e più in generale per tutti i cittadini.
La ottimale integrazione dei circuiti della istruzione, della formazione e del mercato del lavoro si pone come presupposto essenziale e obiettivo strategico per una comunità che, in un contesto globale sempre più aspro, voglia preservare il mantenimento degli alti standard di qualità della vita individuale e collettiva.
Il tessuto sociale locale ha bisogno di garantire ai propri giovani delle adeguate opportunità di crescita professionale così come il mondo delle imprese deve poter continuare a trovare risorse umane all'altezza della sfida di mercati internazionali sempre più selettivi e competitivi.

Obiettivo del lavoro è quello di prefigurare un "circolo virtuoso" che si pone come finalità quella di produrre elementi di conoscenza e di riflessione a disposizione:
- delle istituzioni, per la programmazione complessiva delle priorità del territorio nonché per decisioni attinenti le politiche di orientamento, formazione professionale, servizi per l'impiego;
- del sistema scolastico e formativo per la definizione di una offerta che si avvicini alle reali esigenze del territorio;
- delle imprese per la formulazione delle strategie di sviluppo del sistema produttivo locale.

nixus
servizi per la formazione

UNIONE EUROPEA
Fondo sociale europeo

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali

RegioneEmilia-Romagna

Provincia di Bologna

Dialogo sui minimi sistemi

Esperienze di ricerca curricolare e trasformazioni possibili

Seminario di approfondimento

Bologna - Giovedì 25 settembre 2003

EUROPA

PER UNA DIMENSIONE EUROPEA DEL SAPERE

Roberto Bertacchini – Nixus Servizi per la formazione

Siamo in una importante fase di transizione, siamo in una fase di bilanci soprattutto in materia di Conoscenza, Sapere e quindi Istruzione e Formazione;

- Allargamento (Maggio 2004);
- Il processo di formulazione della costituzione;
- la profonda revisione dei Fondi strutturali 2007;
- Molte preoccupazioni….forte spinta alla rinazionalizzazione – forte impegno del Comitato Europeo delle Regioni
- ma soprattutto un forte rilancio delle politiche e delle direttrici dell'Unione in materia di Istruzione, Formazione.

Da un'Europa delle Norme, delle regole a un'Europa della Partecipazione e Responsabilità.

Europa che cambia: abbattimento della "sindrome da finanziamento": ovvero l'Europa chiede partnership reali, attività che continuino nel tempo, che garantiscano investimenti duraturi e non avviati esclusivamente perché ci sono i finanziamenti.

PRESUPPOSTI

La "presa di coscienza" sull'Europa passa obbligatoriamente su

3 "Concetti Chiave":

- Partnership : La Conoscenza dell'altro; La "Cultura dell'Esserci e del Partecipare"; significa esserci, conoscere per poter intervenire e decidere; essere in grado di saper leggere e decodificare gli eventi.
- Mettersi a confronto permanente con altre situazioni mettendo in discussione i propri valori e significati;

- Risorse Umane: Centralità delle persone; il bene di scambio, il motore strategico e sociale diviene la "conoscenza" : quello che si sa conta molto di più di ciò che si ha
- Istruzione e Formazione Permanente

EUROPA NON E' SOLO….
Regolamenti, Normative, Procedure, Sanzioni….
Euro, Istituzioni, Politica…..

EUROPA E' SOPRATTUTTO….

Conoscenza, Informazione, Interscambio, Innovazione, Fonte di Anticipazione, Formazione Permanente, Spinta alla Progettualità, Stimolo Sociale, Benchmarking (vetrina permanente di buone prassi), Sviluppo Intellettuale e Creativo, Mobilità, Strategia, Cambiamento ……..come stile di vita

- Vertice di Lisbona 2000
obiettivo strategico per l'Unione europea entro il 2010: "diventare l'economia della conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale".
Uno degli obiettivi prioritari : Istruzione e formazione per vivere e lavorare nella società dei saperi

Centralità dei Sistemi di Istruzione e Formazione rafforzata dal

Consiglio Europeo di Stoccolma – 2001
13 Obiettivi "Istruzione e Formazione" implementazione Direttrici d'azione Lisbona
(Obiettivi su documento distribuito nel corso del Seminario)
tra questi sancisce e ribadisce un'inderogabile obiettivo:

- Rafforzare i legami con le imprese: (fin dal Memorandum del 91) I sistemi d'istruzione devono riesaminare la loro strategia per scoprire cosa si può imparare da questa partecipazione, in termine di motivazione degli allievi e di apertura di nuove prospettive per le scuole e i centri di formazione;
- Centralità della PMI: prestare più attenzione alle piccole imprese, quale volano per lo sviluppo e la conoscenza;
- L'Avvento delle problematiche legate alla "Responsabilità Sociale delle Imprese" : significa essenzialmente che esse decidono di propria iniziativa di contribuire a migliorare la società.
- Sviluppare lo spirito d'impresa

- Aprire l'Istruzione nei confronti del locale, all'Europa al mondo.

Dal Libro Verde sulla "Responsabilità Sociale"
< L'applicazione di norme sociali che superano gli obblighi giuridici fondamentali, ad esempio nel settore della formazione, dell'Istruzione, delle condizioni di lavoro o dei rapporti tra la direzione e il personale, può avere dal canto suo un impatto diretto sulla produttività. Si apre in tal modo una strada che consente di gestire il cambiamento e di conciliare lo sviluppo sociale e una maggiore competitività.>

E' ovvio che qui entra in gioco l'atteggiamento culturale della scuola, della formazione ma anche e soprattutto dell'Impresa:
Impresa che ancora troppo spesso ha una visione limitata della formazione e dell'istruzione
(la formazione vista come spesa corrente e non come <investimento>; una formazione=corso, ecc.)

Altro tema centrale nei documenti comunitari:

- Educare all'Imprenditorialità : L'educazione all'imprenditorialità viene oggi visto, non tanto come "spinta alla creazione d'impresa" ma soprattutto come modalità educativa atta a estrinsecare nei giovani competenze indispensabili quali : l'autonomia, la partecipazione attiva, la creatività, il self control, il presidio del rischio, la visione strategica dei propri progetti di vita, ecc.

Perché l'impresa dovrebbe interagire, cooperare con la scuola e con la formazione?

1 – L'impresa deve crescere in Conoscenze, Relazioni, servizi (risorse immateriali) che hanno una logica di sviluppo del tutto diversa dalla produzione materiale standardizzata;
2 – Da noi l'impresa deve rompere la cultura manifatturiera, cosa che in gran parte ha fatto proprio la piccola e media impresa : passaggio dal materiale all'immateriale (dal processo di lavorazione-dal prodotto materiale) ai servizi (sul rapporto con l'ambiente esterno, sulla personalizzazione dei significati, sulla CONOSCENZA prodotta e utilizzata ai vari livelli della catena di valore). Obiettivo primario: sviluppo dell'Intelligenza Terziaria

3 – Una nuova identità da costruire, una nuova funzione trasversale da inventare
4 – L'esigenza inderogabile di aprirsi al territorio (Scuola, Formazione, Ricerca & Università) di affrontare il tema lavoro in un quadro nuovo e concretamente attento al capitale intangibile (le risorse umane) – patrimonio di relazioni, di innovazione, di sviluppo.

- IMPORTANZA DEL TEMA DELL'APPRENDIMENTO NON FORMALE E INFORMALE

Dal Memorandum sulla Lifelong Learning, dal Libro Bianco sulla Gioventù, dalla Comunicazione del Consiglio sull'Imprenditorialità si sottolinea un altro importante concetto:
L'espressione "istruzione e formazione permanente" (lifelong learning), vale a dire lungo l'intero arco della vita, sottolinea la durata della formazione: si tratta infatti di una formazione costante o ad intervalli regolari.
Il neologismo "lifewide learning" (istruzione e formazione che abbraccia tutti gli aspetti della vita) completa il quadro e sottolinea l'estensione "orizzontale" della formazione che può aver luogo in tutti gli ambiti e in qualsiasi fase della vita. Tale dimensione mette ulteriormente in luce la complementarità dell'apprendimento formale, non formale e informale.

- (Si collega al concetto dalla Mansione alla Dimensione lavorativa) Spesso la scuola, la famiglia vive su un concetto di lavoro superato

Importanza dell'Incontro tra Competenze Formali e Non Formali
Incontro importante tra Scuola, Impresa e Associazionismo giovanile

Per Apprendimento non formale s'intende quello che si svolge al di fuori delle principali strutture d'Istruzione e di Formazione e, di solito, non porta a certificati ufficiali (Associazioni giovanili, gruppi sportivi, organizzazioni del tempo libero, o.n.g., ecc.).
Per Apprendimento informale si intende il corollario naturale della vita quotidiana, esso non è necessariamente intenzionale e può pertanto non essere riconosciuto, a volte dallo stesso interessato (potenzialità intrinseche della persona), come apporto alle sue conoscenze e competenze

Ecco allora l'urgenza di (dall'esperienza di altri paesi europei):

1) mettere in campo azioni di diffusione, di informazione, di trasferibilità mirate verso "Target" specifici, quali il personale impegnato ai vari livelli nella Scuola, i Giovani, le Famiglie, il personale delle imprese, ecc. per avviare un rapido processo di "innovazione culturale" e soprattutto consentire una convinta e condivisa "presa di coscienza" dei cambiamenti sociali e lavorativi in atto ormai da tempo.
2) nella progettazione/organizzazione di percorsi di apprendimento mirato per gli insegnanti e/o gli studenti (Abbinamento materia scolastica/aree settoriali o funzioni aziendali – percorsi guidati – interventi di supporto tecnico; ecc.) in gemellaggi tematici tra Imprese e scuole;
3) nella costruzione di una "Palestra permanente delle competenze formali e non formali" ovvero individuare figure e ambienti ottimali per introdurre tematiche specifiche legate alle diverse competenze di base, trasversali e non formali.
4) Nella definizione di Task Force mirate (imprese, scuola, formazione) per definire modelli di rilevamento del fabbisogno Formativo e Sociale all'interno delle imprese.
5) nell'instaurazione di un ambiente propizio all'istruzione e alla formazione lungo tutto l'arco della vita, più in particolare dei lavoratori meno istruiti, meno qualificati e più anziani.
6) Nella progettazione di mirate integrazioni curriculari: ovvero abbinare talune materie scolastiche a percorsi formativi aziendali emblematici (Es. Salute e sicurezza nel lavoro; le nuove tecnologie applicate ai settori produttivi; i prodotti doc, ecc) utilizzando anche brevi esperienze guidate in alternanza.
7) Nella realizzazione congiunta (Scuola/Impresa) di momenti di informazione e formazione su temi "cardine" delle politiche europee di Coesione, di sviluppo locale e regionale con particolare riferimento ai temi dell'Istruzione e delle strategie delle PMI.

Flavia Marostica

COMPETENZE @ COMPETENZE PER IL SUCCESSO FORMATIVO E NON

"Da una parte infatti abbiamo assistito al cambiamento del sistema di aspettative, di valori, di bisogni, di motivazioni degli individui, dall'altra alla creazione di nuovi modelli organizzativi dove centrale è divenuto lo sviluppo delle risorse umane sempre più caratterizzate dal possesso di capacità di tipo cognitivo, sociale e relazionale"
G.Di Francesco, *Unità capitalizzabili e crediti formativi: metodologie e strumenti di lavoro*, ISFOL, Franco Angeli, Milano, 1998

"Sapersi orientare significa essere in possesso di strumenti cognitivi, emotivi e relazionali idonei per fronteggiare il disorientamento derivato dalla attuale società che si connota per il flusso mutevole di conoscenza. Di continuo l'individuo viene spinto a mutare le proprie caratteristiche, a diversificare e ampliare le proprie attività ed i campi di interesse in modo da aggiornare in tempo reale il proprio curriculum di conoscenze e competenze in maniera dinamica e flessibile per rispondere alle trasformazioni costanti che caratterizzano la nostra società"
Anna Grimaldi (a cura di) Repertorio bibliografico nazionale sull'orientamento, ISFOL, Franco Angeli, Milano 2003

"L'individuo competente è quello capace di affrontare con successo determinate situazioni mobilitando e utilizzando in modo istantaneo un campo di conoscenze diversificate"
G.F. Lanzara, *Capacità negativa*, Il Mulino, Bologna, 1993

"Insegnare qualcosa su una competenza…produce un effetto minimo a livello di reale cambiamento della prestazione. La comprensione intellettuale è un processo-soglia, necessario per apprendere, ma non sufficiente a produrre un miglioramento duraturo. Un cambiamento profondo esige la riorganizzazione di abitudini di pensiero, sentimento e comportamento ben radicate…l'apprendimento intellettuale differisce in modo fondamentale dalla modificazione di comportamento" nella quale "è la vita stessa a rappresentare l'autentica arena dell'apprendimento che richiede un prolungato esercizio"
D.Golerman, *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1998

1. La centralità della persona

Nel corso degli anni Novanta il linguaggio della scuola (dei docenti e dei dirigenti, dei progetti e della normativa) è molto cambiato: esperienze e riflessioni di una letteratura sempre più ricca e sempre più globale, oltre che europea, hanno reso via via più familiari e quotidiane (anche se persistono ancora alcuni problemi di interpretazione comune) parole come conoscenze abilità capacità *competenze* curricoli moduli e hanno anche determinato (se pure non ovunque e non con la stessa intensità) modificazioni significative nelle modalità di pensare di organizzare e di realizzare la relazione di insegnamento/apprendimento.
Negli stessi anni è cresciuta anche la consapevolezza che stiamo vivendo in una società pervasa e dominata dall'informazione e dalle *nuove tecnologie dell'informazione e della conoscenza* (TIC) e che la scuola con questo fatto deve confrontarsi inevitabilmente in via preliminare, ribaltando anche, quando e dove serve, pratiche e usi tradizionali consolidati nei decenni e in alcuni casi nei secoli, pena l'impossibilità di comunicare con le giovani generazioni (e anche con quelle meno giovani) e quindi di sostenerle effettivamente nell'apprendimento. Non solo.
Si è affermata anche la convinzione della necessità di assumere la prospettiva della *formazione continua* e della *continuità dell'apprendimento e dell'orientamento lungo l'intero arco della vita* e di distinguere, ma anche di valorizzare, tre aspetti dell'apprendimento per altro tra loro complementari: è cresciuta, così, la consapevolezza che la scuola, pur essendo il luogo in cui si apprende lavorando, pur nel rispetto delle diverse età evolutive, sulle conoscenze dei *saperi formali* (le discipline), non può non cimentarsi anche da un lato con i *saperi non formali* che si apprendono sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi della società civile e da un altro lato con i *saperi informali* che si apprendono nella vita quotidiana, non necessariamente in modo intenzionale e quindi riconosciuto. I giovani, infatti, e gli adulti che stanno a scuola sono portatori (e lo saranno sempre di più) di saperi non formali e informali che condizionano in modo significativo le modalità con cui essi si rapportano ai saperi formali disciplinari (*Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente,* Documento di lavoro dei servizi della Commissione delle Comunità Europee, 30 0ttobre 2000).
Inoltre. Le continue, e spesso radicali, trasformazioni dell'assetto sociale e del mondo del lavoro impongono sempre nuovi cambiamenti ai quali le persone sono costrette continuamente ad adattarsi. Il passaggio, inoltre, dalla società industriale alla società conoscitiva basata soprattutto sul terziario (i nuovi posti di lavoro sono tutti lì o quasi) ha determinato il fatto che sempre più gente lavora con le informazioni e la distinzione tra compiti manuali e compiti intellettuali va diminuendo mano a mano che evolvono le tecnologie. Il percorso lavorativo, infine, è sempre più spesso orizzontale/trasversale (da una lavoro all'altro) piuttosto che verticale (sviluppo di carriera).
Sicchè occorre mirare a costruire i presupposti sia del successo (transizione in verticale) sia dell'adattamento, del passaggio (transizione in orizzontale): per non sentirsi inadeguati o disorientati, è sempre più importante da un lato possedere risorse personali e sociali, possedere cioè le competenze indispensabili per fronteggiare l'*imprevisto*, da un altro lato fare una continua *manutenzione* dei saperi di cui si è portatori.

È in atto, infatti, il superamento graduale del concetto di profilo professionale che prevede professionalità ben distinte e statiche e si sta andando verso un modello di competenze multiple e integrate con elementi di flessibilità, personalizzato capitalizzabile fruibile nella prospettiva della formazione continua (per gestire il cambiamento). Quindi, più che analizzare come è fatto il lavoro, si tende oggi a concentrarsi sulle caratteristiche personali e le specificità di ogni singolo soggetto che influenzano in modo considerevole le competenze professionali e sono determinanti anche nella stessa costruzione di competenze generali.
Se, infatti, l'esperienza certo migliora le capacità di affrontare un compito e dà una maggiore padronanza della tecnica, la differenza vera nel fronteggiamento è data dalle caratteristiche personali e sociali: ha successo solo chi, oltre ad avere una buona preparazione per saper eseguire un compito in modo corretto ed adeguato, è dotato anche di "voglia di crescere, interesse a conoscere e imparare, stima di sé, buone capacità di auto-analisi, creatività, flessibilità…si sa relazionare, usa un metodo di lavoro scientifico, si mette in discussione, ha delle idee per migliorare, è capace di mantenere nel tempo la qualità del lavoro, è creativo e innovativo, si mantiene aggiornato, sa negoziare e gestire conflitti, sa separare l'emozione dal contenuto" (Grimaldi 2002 Orientamento). Se le competenze professionali e, a maggior ragione quelle necessarie per inserirsi nella società, hanno questi fattori costitutivi, "diventa quanto mai strategico per il sistema dell'orientamento riuscire ad individuare quali *caratteristiche cognitive e affettive* intervengono a guidare e sorreggere il comportamento lavorativo" (Grimaldi 2002 Orientamento), mentre orientare e orientarsi diventa "una operazione complessa e continua, un processo di conoscenza di sé e del mondo del lavoro che punti l'accento su caratteristiche come la flessibilità, la creatività, il mantenimento di variabili quali l'identità e la stima di se stesso indipendentemente dai continui cambiamenti professionali" (Grimaldi 2002 Orientamento).
Dunque, mentre è diventata sempre minore la separatezza tra lavoro e vita, è diventata via via sempre maggiore la centralità della persona, da accompagnare nella sua interezza e per tutto l'arco della vita, e delle competenze di cui deve essere portatrice per essere in grado di vivere e lavorare nella società contemporanea.

2. Le competenze

Nella vita per affrontare una situazione, per eseguire un compito, per risolvere un problema sono necessarie contemporaneamente conoscenze di tipo dichiarativo (sapere il cosa), procedurale (sapere il come), pragmatico (sapere perchè e quando): gli interventi di insegnamento/apprendimento sono tanto più efficaci quanto più si misurano con questi tre tipi di conoscenze e sono in grado di costruire competenze e di educare all'autoriflessione e all'automodificazione.
Le competenze (per molti studiosi, ma non per tutti) sono, infatti, l'insieme di abilità e informazioni/conoscenze (risorse) che un soggetto non solo possiede ma effettivamente usa per uno scopo, combinandole in modo appropriato ma anche personale, per fronteggiare una situazione concreta; sono un sapere che viene utilizzato concretamente, che si traduce in azione/*comportamento*, sono un saper fare non a caso o per prove ed errori, ma basato sul padroneggiamento di conoscenze abilità capacità apprese ed esercitate; sono, in definitiva, la capacità di usare in modo mirato originale e responsabile le abilità e le conoscenze in situazione.
Le competenze si potenziano e si arricchiscono con l'uso e con continue integrazioni reticolari (quando e dove occorre), quindi sono in continua evoluzione. Non solo. Esse si costruiscono, si apprendono. Esistono magari in origine alcune propensioni (più o meno spiccate), alcune potenzialità (più o meno differenziate) della singola persona, ma esse, tenuto conto della straordinaria plasticità e capacità di modificarsi e di apprendere del cervello e della mente per tutta la vita, debbono però essere esercitate allevate educate.
Se le diverse *abilità* consistono nell'essere in grado di eseguire una parte specifica di un compito, di applicare conoscenze settoriali, di eseguire semplici applicazioni di istruzioni delimitate a un determinato campo che comunque richiedono un preciso addestramento, le *conoscenze* riguardano un duplice campo semantico: per un verso sono l'insieme di dati e informazioni elaborate attraverso operazioni mentali, le conoscenze formalizzate disciplinari (e non), procedurali o dichiarative o pragmatiche, per un altro verso sono l'insieme dei processi che la singola persona deve fare per apprendere, conservare e utilizzare le conoscenze per eseguire nuove operazioni. Le competenze sono qualcosa di più complesso e richiedono percorsi di apprendimento a loro volta più complessi.
Le *competenze si apprendono nella scuola lavorando principalmente* (anche se non esclusivamente) *sulle conoscenze formali/disciplinari*, ma esse sono utilizzabili anche per organizzare i saperi non formali e informali; le discipline, anzi, in quanto sistema formalizzato di conoscenze, sono la materia prima su cui si costruiscono e si organizzano le esperienze e quindi sono fondamentali per la costruzione delle competenze. Ma la scuola, per dotare effettivamente i giovani di risorse personali e sociali deve imparare a far imparare *con le* discipline, *non le* discipline.
Il *curricolo* è, infatti, l'artefatto, prodotto della ricerca dei docenti, che consiste nella progettazione, attraverso l'uso selettivo delle risorse messe a disposizione dalle discipline, delle esperienze di apprendimento mirate alla costruzione di conoscenze e competenze. L'espressione *curricolo centrato sulla persona* significa, dunque, artefatto costruito con il preciso intento di supportare la costruzione delle risorse della persona.

Come a proposito della vita e del lavoro si sta passando dalle professioni alle competenze, così nella scuola è necessario passare dalla centralità delle discipline alla centralità della persona.
Ovviamente l'esigenza di una scuola per competenze va curvata in riferimento ai diversi cicli scolastici e alla diversa età evolutiva: occorre, infatti, individuare per i diversi segmenti di percorso (dall'inizio della scuola dell'infanzia fino alla fine della scuola superiore) competenze via via più complesse e raffinate mano a mano che si passa dai campi di esperienza agli ambiti e alle aree disciplinari e, infine, alle discipline vere e proprie.
Ma, dal momento che la scuola è il luogo in cui *tutti* passano e restano come minimo 8 anni (ma ormai è altissima la percentuale di chi rimane molto più a lungo) e ritornano (o dovrebbero ritornare) sempre più spesso in modo ricorsivo, non è affatto indifferente come il curricolo/programma verticale/generale/nazionale di riferimento è strutturato, come è graduato nei diversi cicli e quali competenze in uscita dai diversi cicli prevede. La domanda fondamentale è: quali competenze occorre apprendere nella scuola?

3. Le competenze per la vita
Per rispondere a questo interrogativo un primo punto di riferimento può essere l'elaborazione fatta in sede europea da Delors (1994) che individua 4 tipi di apprendimento fondamentali nella società contemporanea (*imparare a conoscere, a fare, a vivere, ad essere*) e da Cresson (1995) che indica come competenze necessarie per il lavoro sia le *conoscenze tecniche* sia le *attitudini sociali* e afferma che ogni singola persona è protagonista e artefice delle proprie competenze. Un secondo punto di riferimento può essere la indicazione già più concreta formulata dall'OCSE (1998) delle *competenze di base necessarie per la vita lavorativa (competenze comunicative verbali, matematiche, informatiche e tecnologiche, civiche e sociali, multiculturali, capacità di analisi e di risoluzione dei problemi*) che andrebbero acquisite possibilmente alla scuola media (si veda la tabella 1). Dunque, da un lato abilità cognitive e conoscenze tecniche, da un altro lato abilità personali e sociali di fronteggiamento come prerequisiti per vivere e per lavorare nella società contemporanea.
Un terzo punto di riferimento può essere la proposta messa a punto, coerentemente con le indicazioni europee, dall'ISFOL (1998) che parla da un lato di *competenze di base* che consentono di fruire a pieno dei moderni diritti di cittadinanza, di fronteggiare situazioni di cambiamento, di saperi minimi *comuni* a una pluralità di compiti e quindi *trasferibili* e sempre *potenziabili,* saperi ovviamente intesi non come semplice repertorio di contenuti ma come saperi operativi e quindi come comportamenti (competenze *organizzative, linguistiche-inglese, informatiche, economiche di base, giuridico-istituzionali, di ricerca attiva del lavoro*) e da un altro lato di *competenze trasversali (core skills)* che consentono di svolgere diversi compiti, dai più semplici ai più complessi, sono utilizzabili in situazioni diverse e quindi sono generalizzabili, implicano insieme *processi cognitivi emotivi motori*, sono capacità individuali essenziali per determinare un comportamento adeguato in grado di trasformare un sapere in una prestazione efficace (lavorativa e non), sono utilizzabili in *tutte le esperienze* che il soggetto fa (*diagnosticare la situazione e le risorse personali* che si possono mettere in campo, *relazionarsi in modo adeguato* con l'ambiente le persone le cose le regole per rispondere ad un compito e raggiungere risultati**,** mettendo in campo abilità socio-emozionali e cognitive e opportuni stili di comportamento, *affrontare in modo efficace e creativo* un problema, sapendo cosa come quando perchè fare, sia mentalmente che a livello affettivo e motorio**;** le prime due sono propedeutiche alla terza). Le *competenze tecnico-professionali* vere e proprie vengono dopo e si basano sul possesso delle competenze di base e di quelle trasversali. Dunque, anche qui, sono considerati prioritari da un lato alcuni saperi minimi (non come semplici conoscenze dichiarative) e da un altro alcune abilità psicosociali di fronteggiamento (si veda la tabella 2).
In un mondo che cambia con velocità quasi incredibile ed è dominato dalle informazioni, la grande portata innovativa di queste proposte sta, quindi, proprio nell'attribuzione crescente di importanza alle abilità e alle competenze che mettono in grado le persone di affrontare i continui cambiamenti (conoscenze procedurali e competenze personali/sociali).

4. Le competenze nella scuola
Se queste sono le elaborazioni centrate sui requisiti necessari per la vita e il lavoro, occorre individuare come la scuola, che è l'istituzione preposta all'apprendimento attraverso le discipline formali, può attrezzarsi per dare una *formazione di base a tutti* e per avviare all'acquisizione delle competenze tecnico-professionali. In altre parole occorre individuare la specificità della scuola rispetto le altre agenzie di formazione nella costruzione dei prerequisiti fondanti.
A partire dall'inizio degli anni Novanta sono stati introdotti, ma quasi sempre come monadi chiuse, alcuni nuovi programmi (i Nuovi orientamenti per la scuola dell'infanzia nel 1991, i Programmi degli IP del 1992 e del 1994, poi in parte revisionati nel 1997, e i Programmi dei 6 progetti assistiti dell'Istruzione tecnica passati ad ordinamento tra il 1994 e il 1997); sono state anche prodotte, a livello istituzionale, molte proposte organiche che riguardano complessivamente almeno un intero ciclo, ma sono rimaste sempre a questo livello o al massimo hanno dato vita a sperimentazioni (il Biennio e il Triennio della Commissione Brocca per la scuola superiore, i Curricoli disciplinari della Commissione dei 250 e gli Indirizzi De Mauro per la scuola di

base, il Biennio dell'Autonomia negli anni iniziali delle superiori, le Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati predisposti per la sperimentazione Moratti).
I soli documenti che, negli stessi anni, testimoniano uno sforzo (necessariamente preliminare alla costruzione di curricoli/programmi e fondante) sui saperi di base o essenziali o irrinunciabili sono quelli della Commissione dei Saggi: *Le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana dei prossimi decenni* (maggio 1997) e *I contenuti essenziali per la formazione di base* (marzo 1998).
I due documenti tentano di individuare *le competenze e le conoscenze che tutti debbono possedere alla fine del percorso scolastico comune a tutti* per essere in grado di orientarsi nel mondo reale, di decodificare e di costruire discorsi, di attribuire significato alle loro esperienze e sulle quali possono innescare, nella formazione successiva, nuovi saperi, formali, non formali, informali (*comprensione del discorso e piacere per la lettura, uso di almeno una lingua comunitaria, linguaggio e metodo delle discipline fisico-naturali, idee e tecniche matematiche, trasformazioni e periodi della storia anche non europea, strumenti delle scienze sociali, idee della filosofica, capacità di fruizione delle arti sonore e visive, dimensioni della tecnica*): potrebbe sembrare una riproposizione, grosso modo, delle 10 discipline oggi presenti nella scuola media, anche se pare davvero inspiegabile l'assenza della geografia (in un mondo globalizzato), compensata solo in parte dall'ingresso delle scienze sociali (tra le quali essa per altro potrebbe essere compresa) e della filosofia. Ma non è così.
Non solo perché, pur con un attenta e doverosa valorizzazione della cultura classica, viene dato giusto spazio al *Novecento* che "non si caratterizza solo per un insieme notevolmente complesso di avvenimenti, ma anche per l'affermarsi di ottiche, teorie, linguaggi assai diversi da quelli adottati dalla scuola" come base delle esperienze contemporanee, come del resto è pratica comune e consolidata negli altri paesi europei. Ma anche perché si sostiene che "le discipline di studio vanno dunque pensate come *campi di significato* che debbono fornire un orizzonte *intersoggettivo* ma anche acquistare un senso *personale* e tradursi in *operatività*": modi diversi di leggere e interpretare il mondo che forniscono strumenti diversi per operare nel mondo.
Oltre che al *cosa,* i Saggi hanno grande attenzione anche al *come*. Il *rinnovamento della metodologia* di insegnamento/apprendimento viene, infatti, considerato la *cosa più importante* per "valorizzare simultaneamente gli *aspetti cognitivi e sociali, affettivi e relazionali* di qualsiasi apprendimento" e per sviluppare nei giovani, attraverso la "qualità dell'esperienze", l'autonomia (imparare a fare da soli), ma anche la capacità di collaborazione con gli altri, la pianificazione della soluzione dei problemi concreti e la realizzazione di progetti: ciò significa abbattere "la tradizionale barriera fra processi cognitivi e emozionali, facendo emergere un'idea di *persona* come sistema integrato" con una componente percettivo-motoria, una logico-razionale, una affettivo-sociale (si veda la tabella 3).

5. Le competenze nella pratica didattica

Se, comunque, è importante il curricolo/programma nazionale, ancora più importante è quello di cui si dota ciascuna singola istituzione scolastica dal momento che, come tutti gli insegnanti sanno fin troppo bene, è la *pratica didattica quotidiana* quella che ha realmente il potere di valorizzare ed esaltare oppure di dimidiare o di distruggere il curricolo/programma nazionale.
Non è, così, affatto indifferente quali sono le conoscenze dichiarative e procedurali sulle quali gli insegnanti decidono di incentrare il lavoro didattico (quale equilibrio tra i contenuti e il potenziamento delle abilità cognitive generali e proprie della singola disciplina), quali sono i supporti che gli insegnanti costruiscono al processo di apprendimento (a quale livello di completezza arriva la progettazione delle esperienze/attività/esercizi di apprendimento), quali sono le scelte relative alle modalità di conduzione del lavoro didattico in classe (mediazione o trasmissione, attività individuali o attività cooperative etc...). Come non è indifferente che gli insegnanti si limitino al solo apprendimento cognitivo o si facciano carico anche di costruire/potenziare le abilità psico-sociali per mettere in grado i giovani, di sentirsi consapevoli delle proprie capacità, di percepire la propria competenza, di governare il proprio comportamento e il proprio apprendimento per autorealizzarsi e per contribuire allo sviluppo della società in cui vivono.
Il problema è allora individuare *quali risorse, messe a disposizione dalle discipline* (saperi essenziali) è opportuno selezionare, a quali competenze mirare, come progettare/organizzare la relazione educativa e come realizzarla a sostegno del processo di apprendimento. Non conta, infatti, la quantità, ma la qualità dei saperi ("poche cose e bene" hanno saggiamente sentenziato i Saggi), il cosa e il come (Domenici 1998), le conoscenze su cui si lavora, i traguardi di apprendimento in termini di potenziamento delle risorse, il tipo di progettazione e le modalità di realizzazione (mediazione) (si veda la tabella 4).
Solo così è possibile rivisitare i programmi/curricoli e trasformarli in curricoli e in moduli di apprendimento (DPR 275/1999 Regolamento dell'Autonomia delle scuole e Decreto 234/2000 Regolamento sui curricoli nell'autonomia).
Alla luce di quanto dicono e ripetono ormai insistentemente i docenti (scarsa motivazione, difficoltà a "tenerli") e di quanto in modo sostanzialmente unanime mettono in evidenza i documenti e le elaborazioni teoriche e tenendo quindi conto dei bisogni cognitivi ed affettivi di cui sono portatori i giovani nella società

contemporanea, si possono individuare *due priorità* parallele che vengono distinte per comodità di ragionamento, come sono distinti i quattro aspetti del cosa e del come, ma che in realtà vivono in perfetta simbiosi.
Si tratta sempre di competenze che possono anche poggiare su propensioni spontanee ma che debbono comunque essere imparate e migliorate attraverso l'apprendimento/insegnamento: si possono acquisire attraverso i curricoli disciplinari e, solo se e quando serve, si possono potenziare attraverso appositi percorsi. La loro acquisizione si mostra nella assunzione consapevole di comportamenti adeguati alle situazioni.

6. Primo punto: *le competenze cognitive o logico-razionali*.
Se le discipline sono, dunque, la materia prima utilizzata dalla scuola per far apprendere e se ciascuna di esse è un campo di conoscenze (ciò di cui si occupa), una struttura concettuale (i concetti che la organizzano), una struttura sintattica (il metodo, le procedure, le regole, gli strumenti e il linguaggio utilizzati da chi opera e fa ricerca nella disciplina), le risorse che esse mettono a disposizione sono davvero tante: si tratta di modalità di vedere le cose materiali e non materiali del mondo e di organizzare e comunicare tale visione che *possono diventare, se appresi con l'esercizio, eseguendo compiti esperti sulle conoscenze disciplinari (dichiarative e procedurali), un possibile strumento di lettura del mondo e di intervento consapevole in esso.*
In particolare, i giovani, se sono opportunamente guidati, attivano i loro operatori cognitivi (le facoltà della mente che consentono di fare operazioni cognitive), imparano a compiere autonomamente operazioni cognitive corrette e ad elaborare informazioni, *imparano ad usare correttamente il pensiero astratto* e a lavorare con il pensiero, imparano ad acquisire modalità di lettura e di organizzazione delle informazioni sulla realtà per decodificarle e non essere subalterni ai tanti messaggi (garanzia democratica) e per poterle usare in risposta ai propri bisogni (uso pratico), imparano ad allontanarsi dall'urgenza dell'immediato presente e a proiettarsi in avanti, a progettare, a monitorare, ad autovalutare le proprie esperienze, soprattutto se l'esercizio cognitivo è potenziato dall'esercizio metacognitivo, in poche parole *imparano ad apprendere* in un mondo dominato dalle informazioni, nel lavoro come nella vita quotidiana, ma contemporaneamente si prepararano anche a svolgere un lavoro sulle informazioni e/o un lavoro in cui aumenta sempre più la parte intellettuale e diminuisce la parte manuale.
Contemporaneamente *imparano a costruire, nella società conoscitiva, le proprie risorse personali* (modalità diverse di analisi lettura della realtà e di risoluzione dei problemi).
Le discipline diventano così strumenti di conoscenze ulteriori e di organizzazione e di attribuzione di significato alle esperienze quotidiane. Non solo.
Lavorare con le risorse che le discipline mettono a disposizione, fare un'esperienza continuata nel tempo e guidata/strutturata di attraversamento delle discipline, almeno dei campi fondamentali dei saperi, è un esercizio potente e ripetutamente verificato per scoprire propensioni interessi e attitudini personali, per capire quale modalità di lettura e di intervento sul mondo incuriosisce e affascina maggiormente perché è più vicina alle proprie caratteristiche e quindi consente di immergersi in essa e di ottenere risultati soddisfacenti e quale, invece, non attrae e non motiva alla dedizione. In questo senso le discipline costituiscono la condizione necessaria e in molti casi anche sufficiente per scoprire e conoscere gradatamente se stessi e quindi un'occasione orientativa di grande impatto (si veda la tabella 5).
Per questi motivi è estremamente delicato per un verso selezionare e ristrutturare in curricoli e moduli l'insieme di conoscenze formali su cui impostare le esperienze di apprendimento e per un altro verso individuare le competenze cognitive prioritarie da costruire. Ma non basta.

7. Secondo punto: *le competenze personali e sociali, psico-sociali, trasversali, vitali, emozionali*
Da tempo ormai è chiaro che a fare la differenza in una prestazione (scolastica o professionale che sia) non sono tanto gli aspetti più evidenti e palesi (l'organizzazione, i ruoli, le tecnologie, etc..) quanto piuttosto le intenzioni, le motivazioni, le attese, gli atteggiamenti, il carattere i sentimenti, le norme implicite di comportamento delle persone, le relazioni interpersonali, in breve il clima del contesto. I continui cambiamenti nella società come nel lavoro richiedono, inoltre, sempre di più flessibilità e capacità di adattarsi e di padroneggiare le operazioni fondamentali che si debbono compiere di fronte un compito.
La stessa ricerca che l'ISFOL sta conducendo, del resto, e che ha prodotto finora alcuni testi di grande interesse curati da Anna Grimaldi, è significativa già nel titolo (*Modelli cognitivo-psicologici nella scelta e nel successo della professione*) e ha dedicato un intero saggio di Gian Piero Quaglino a *Coping, emozioni e autostima: una proposta di strumento per l'orientamento.* Ma già ricerche precedenti dell'ISFOL, del 1993 e del 1998, hanno focalizzato l'attenzione sulle competenze trasversali: "il grado di padronanza, da parte del soggetto, dell'insieme di queste competenze, non solo modula la qualità della sua prestazione attraverso le strategie che è in grado di mettere in atto, ma influisce sulla qualità e sulle possibilità di sviluppo delle sue risorse (conoscenze, cognizioni, rappresentazioni, elementi di identità) attraverso la qualità delle informazioni che è in grado di raccogliere, delle relazioni che sa instaurare, del feed-back che riesce ad ottenere e di come sa utilizzarli per riorganizzare la sua conoscenza".

Si tratta, quindi, di competenze che vengono ritenute fondamentali per il lavoro ma anche per la vita quotidiana (life skills), come l'Organizzazione mondiale della sanità ha già messo in luce ancora nel 1993 e l'Unione europea ha fatto proprie negli anni successivi.
Non esistono più i meccanismi tradizionali di costruzione delle competenze psico-sociali (i giochi nel cortile, la consuetudine di relazione con i genitori, le relazioni famigliari et...): i giovani sono sempre più soli e si relazionano con crescente frequenza più agli strumenti di comunicazione di massa che non ad altre persone (famigliari, gruppi di pari), hanno, quindi, un estremo bisogno di imparare a socializzare e ad avere relazioni interpersonali costruttive e soprattutto hanno sempre più bisogno di avere accanto adulti significativi di riferimento.
Inoltre. Lo stesso processo di apprendimento e il successo scolastico sono ostacolati proprio da carenze psicosociali. A maggior ragione la scuola non può non farsi carico anche della costruzione delle competenze personali e sociali, essenziali per l'apprendimento ma anche per la vita e il lavoro.

Secondo Goleman (1996) le emozioni sono un impulso ad agire in modo irriflessivo, sono tendenze automatiche, un "bagaglio comportamentale innato": "abbiamo due menti, una che pensa, l'altra che sente. Queste due modalità della conoscenza, così fondamentalmente diverse, interagiscono per costruire la nostra vita mentale"; *"il rapporto fra razionale ed emozionale nel controllo della mente varia lungo un gradiente continuo".*
Il problema è l'"appropriatezza dell'emozione e della sua espressione. Il punto è *come portare l'intelligenza nelle nostre emozioni*".
Non solo per "tenerli", come dicono spesso gli insegnanti, ma piuttosto per aiutare i giovani a costruire le condizioni necessarie per l'apprendimento e il successo.
Infatti. "Coloro che non riescono ad esercitare un certo controllo sulla propria vita emotiva combattono battaglie interiori che finiscono per sabotare la loro capacità di concentrarsi sul lavoro e di pensare lucidamente"; quindi non riescono mai a scoprire le aree del loro interesse spontaneo nelle quali possono motivarsi, sapersi concentrare e riscuotere successo tale da sviluppare la passione che può renderli sempre più competenti.
Solo quando c'è il totale assorbimento, la completa *immersione* nell'attimo presente ci sono le prestazioni di più alto livello, quando si supera se stessi in un'attività che si ama (flusso): "riuscire ad entrare nel flusso è la massima espressione dell'intelligenza emotiva, il flusso rappresenta il massimo livello di imbrigliamento e sfruttamento delle emozioni al servizio della prestazione e dell'apprendimento ...si tratta di uno stato in cui la consapevolezza si fonde con le azioni e nel quale gli individui sono assorbiti in ciò che stanno facendo e prestano attenzione esclusivamente al loro compito ...gli individui sono consapevoli solo della ristretta gamma di percezioni immediatamente legate a ciò che stanno facendo e perdono ogni cognizione dello spazio e del tempo...l'individuo si disinteressa di sè ...il puro e semplice piacere dell'atto in se stesso basta a motivarlo".
Per entrare nel *flusso* bisogna concentrarsi (sforzo), ma una volta entrati la concentrazione si autoalimenta.
In genere le persone danno il meglio quando si chiede loro "qualcosa più del solito ed essi sono in grado di darlo", in un sano equilibrio tra l'ansia per il troppo e la noia per il poco. In questo modo "i compiti più difficili sono eseguiti con un dispendio di energia mentale minimo", "l'attenzione è rilassata", si possono esercitare al meglio le proprie capacità e il cervello può essere più efficiente.
Si raggiungono, anzi, livelli di eccellenza proprio quando si è stimolati dall'esperienza di flusso: "la motivazione a fare qualcosa sempre meglio ... consiste, almeno in parte, in uno stato di flusso durante l'esecuzione"; "proprio come il flusso è un prerequisito per raggiungere l'eccellenza in un mestiere, in una professione o in un arte, lo stesso vale anche per l'apprendimento".
Bandura (1996), nello sforzo di cogliere l'insieme di relazioni attraverso le quali avviene il processo di sviluppo della personalità di un soggetto, vede la mente come strumento capace di autoregolamentarsi e di progettare/modificare le azioni per raggiungere precisi obiettivi; le strutture mentali che emergono, si formano e danno vita alla personalità hanno la capacità di elaborare informazioni (mondo interno) e di scambiarle (con il mondo esterno). La mente è considerata *proattiva*, in grado cioè di intervenire su di sé e sul mondo esterno perché è dotata di capacità che sono propedeutiche all'apprendimento.
Tra i meccanismi di autoregolazione il più significativo è il *senso di autoefficacia* che consente al soggetto di essere protagonista, assumendosi la responsabilità di costruire gli eventi della propria vita in modo mirato. Il senso di autoefficacia consiste, appunto, nella *convinzione di possedere capacità adeguate ad affrontare le situazioni per conseguire le mete prefissate, quindi con efficacia*; tale convinzione che regola le azioni umane attraverso processi cognitivi, motivazionali, affettivi, selettivi ha il potere di *motivare* e di portare al *successo.*
L'*ottimismo* e la *speranza* possono essere *appresi,* o, per lo meno, alimentati: "alla base di entrambi c'è una visione che gli psicologi chiamano self-efficacy, ossia la convinzione di avere il controllo sugli eventi della propria vita e di poter accettare le sfide nel momento in cui esse si presentano. Lo sviluppo di una competenza di qualunque tipo rafforza questa sensazione aumentando la disponibilità dell'individuo a correre dei rischi e a tentare imprese sempre più difficili. A sua volta, il superare queste difficoltà aumenta il

senso di self-efficacy. Questo atteggiamento aumenta le probabilità che gli individui facciano il miglior uso delle proprie capacità o che facciano quanto è necessario per svilupparle" (Goleman 1996).
In questo campo (che riguarda i comportamenti) *non basta l'apprendimento intellettuale, occorre l'esperienza diretta*. In altre parole, se è importante il cosa si apprende, è altrettanto importante il *come* si apprende: attraverso quali metodi, attraverso quali esperienze, attraverso quali livelli di mediazione pratica. E di conseguenza diventa fondamentale il modo in cui si progetta e si organizza preventivamente l'esperienza di apprendimento, attribuendo ad essa, nella costruzione dei supporti/artefatti didattici (curricoli e moduli di apprendimento), un ruolo del tutto centrale.
"Il modo in cui un'insegnante gestisce la classe è, infatti, in se stesso un modello, una lezione di fatto, di competenza emozionale o della sua mancanza. Ogni atteggiamento di un insegnante nei confronti di un allievo è una lezione rivolta ad altri venti o trenta studenti"; sicchè è fondamentale porre la massima attenzione al modo con cui si impostano le lezioni in modo che la scuola possa effettivamente essere un luogo essenziale di educazione, un "luogo in cui gli studenti si sentano rispettati seguiti curati e legati ai compagni, agli insegnanti e alla scuola stessa" (Goleman 1996).
"Utilizzando strategie didattiche idonee a rinforzare il senso di autoefficacia, si può incrementare l'apprendimento, migliorando il livello di impegno, la persistenza e la scelta delle attività, creando un circolo virtuoso in cui il senso di efficacia influenza i processi motivazionali e cognitivi": "*per realizzare il compito tipico e tradizionale della alfabetizzazione cognitiva la scuola deve contemporaneamente perseguire anche l'obiettivo irrinunciabile dell'alfabetizzazione emotiva e sociale*" (Boda 2001).
Il padoneggiamento, infatti, di alcune abilità scolastiche non garantisce affatto di avere buoni risultati nella scuola e nella vita in quanto il loro possesso non significa automaticamente capacità di usarle nelle situazioni difficili o particolari o di svolta per affrontare le quali, con successo, invece è determinante la propria convinzione di efficacia, l'essere creativi, flessibili, disponibili al cambiamento. Hamburg, Presidente della Carnegie Corporation, sostiene che, fra le doti principali per avere buoni risultati a scuola, vi è la capacità di "rimandare la gratificazione, di essere socialmente responsabile nei modi opportuni, di mantenere il controllo sulle emozioni e di avere una visione ottimistica", tutte abilità proprie dell'intelligenza emotiva (Goleman 1996) (si veda la tabella 6).

In conclusione. In *tutti* i documenti e nella letteratura sull'apprendimento prodotti dall'inizio degli anni Novanta in poi, pur con alcune sfumature diverse (di linguaggio e di scuola di pensiero), viene affermata sia la *necessità, nella società contemporanea, di padroneggiare* anche competenze psicosociali (personali e sociali) di fronteggiamento, sia, quindi l'*esigenza di costruirle durante il percorso formativo* (cioè *anche nella scuola*), si chiamino esse:
- capacità di fare, di vivere, di essere (Delors 1994 e 1997)
- attitudini sociali (Cresson 1995)
- competenze emozionali personali e sociali (Goleman 1996 e 1998)
- competenze trasversali: senso di responsabilità e di autonomia, capacità di collaborazione con gli altri, di pianificazione per la soluzione di problemi concreti e la realizzazione di progetti necessarie a valorizzare "gli aspetti cognitivi e sociali, affettivi e relazionali di qualsiasi apprendimento" (Saggi 1997 e 1998)
- competenze civiche e sociali, multiculturali, di analisi e di risoluzione dei problemi (OCSE 1998)
- competenze trasversali (diagnosticare, relazionarsi, affrontare) (ISFOL 1998, ma già nel 1993)
- life skill (Boda 2001 ma già l'OMS nel 1993)
- competenze orientative (Pombeni 2001 e 2002).

8. Da ultimo, una serie di interrogativi
In *quanti anni* la scuola può essere in grado di dotare i giovani delle competenze fondamentali e irrinunciabili per gestire in modo efficace la loro vita? è pensabile e soprattutto praticabile nella complessità del mondo contemporaneo il traguardo della *III media* ? cosa dire, poi, di quel tumultuoso e sconvolgente periodo che è l'*adolescenza* che per molti comincia dopo l'ingresso alla scuola superiore (alla quale alcuni accedono, avendo ancora 13 anni), che ha per di più ritmi, collocazione e durata temporale così diversa tra ragazze e ragazzi e palesa bisogni cognitivi e affettivi del tutto peculiari e nuovi rispetto le età precedenti? cosa dire, infine, della *maturità* cioè di quel traguardo in cui una persona diventa adulta, finalmente del tutto autonoma e in grado di vivere accettando se stessa e gli altri, in una società come quella post-moderna in cui gli studiosi esperti di indagini sociologiche stanno continuamente spostando i limiti delle fasce di età e ormai comprendono tra i giovani (non ancora adulti) individui fino ai 34-36 anni ?
Le risposte non potrebbero altro che essere complesse ed esulano dall'intento di questo breve saggio. Al loro posto può, tuttavia, essere utile riflettere su tre questioni tratte da Goleman (1996).

8.1. Le condizioni per il successo
Dal *Rapporto del National Center for Clinical Infant Programs* (T.Berry Brazelton 1992) risulta che le caratteristiche che portano al successo scolastico sono:

- essere sicuri di sè e interessati
- sapere quale tipo di comportamento ci si aspetta da noi e sapere come trattenersi dall'impulso a comportarsi male
- essere capaci di aspettare, di seguire istruzioni e di rivolgersi agli insegnanti per chiedere aiuto ed esprimere le proprie esigenze pur andando d'accordo con altri bambini.

"Quasi tutti gli studenti che vanno male a scuola ...mancano in uno o più di questi elementi dell'intelligenza emotiva".

"Il fatto che un bambino sia più o meno pronto per la scuola dipende dalla più *fondamentale* di tutte le conoscenze, ossia quella di *come imparare*. Il Rapporto elenca i 7 ingredienti fondamentali di questa capacità importantissima, tutti collegati all'intelligenza emotiva":

1 *fiducia* ovvero la sensazione di essere in grado di controllare e padroneggiare il proprio corpo, il proprio comportamento e il proprio mondo, di avere probabilità di riuscire nelle cose che si intraprendono, di poter essere aiutati dagli adulti

2 *curiosità* ovvero la sensazione che apprendere cose nuove porti piacere e quindi sia una cosa positiva

3 *intenzionalità* ovvero la sensazione di essere competenti ed efficaci e quindi la capacità di essere influenti e perseveranti

4 *autocontrollo* ovvero la capacità di controllare e di plasmare le proprie azioni e i propri pensieri

5 *connessione* ovvero la sensazione di essere compresi e di comprendere gli altri e quindi la capacità di impegnarsi con gli altri

6 *capacità di comunicare* ovvero la sensazione di fiducia e di piacere nell'impegnarsi con gli altri (pari e adulti) e quindi il desiderio e la capacità di comunicare verbalmente con gli altri

7 *capacità di cooperare* ovvero il saper equilibrare le proprie esigenze con quelle degli altri in un'attività di gruppo.

8.2. *Le manifestazioni del disagio*

"La situazione difficile dei giovani di oggi si manifesta" maggiormente con queste modalità:

- *chiusura in se stessi o problemi sociali*: preferenza a restare soli, non comunicare, rimuginare in silenzio, essere privi di energia, sentirsi infelici, dipendere eccessivamente dagli altri
- *ansia e depressione*: essere soli, nutrire molte paure e preoccupazioni, avere il bisogno di essere perfetti, non sentirsi amati, sentirsi nervosi o tristi e depressi
- *difficoltà nell'attenzione e nella riflessione:* essere incapaci di fare attenzione o di restare seduti tranquilli, fantasticare a occhi aperti, agire senza riflettere, essere troppo nervosi per concentrarsi, avere risultati scolastici scadenti, essere incapaci di distogliere la mente da un pensiero fisso
- *delinquenza o aggressività:* frequentare ragazzi che si cacciano nei guai, mentire e imbrogliare, litigare spesso, trattare gli altri con cattiveria, pretendere attenzione, distruggere gli oggetti altrui, disobbedire a casa e a scuola, essere testardi e di umore mutevole, parlare troppo, prendere in giro gli altri in maniera eccessiva, avere un temperamento collerico".

Si tratta in tutti i casi di "*impressionanti lacune di competenza emozionale*".

8.3. *Il ruolo della scuola*

I momenti di *transizione* da materna ad elementare e da elementare a media sono "momenti cruciali nel processo adattivo del ragazzo", sono una "sfida emozionale" perchè comportano un cambiamento che provoca insicurezza e bisogno di riavere fiducia. Non solo. Tutto il percorso scolastico segna potentemente le persone. Hamburg, Presidente della Carnegie Corporation, sostiene, infatti, che "*la scuola è un crogiolo e un'esperienza definitoria che influenzerà pesantemente l'adolescenza del ragazzo e anche gli anni successivi. In un bambino il senso del proprio valore dipende sostanzialmente dal rendimento scolastico. Un ragazzo che fallisce a scuola comincia ad assumere quegli atteggiamenti controproducenti che possono oscurare le prospettive di tutta la sua vita*".

Su questo, forse, occorre riflettere davvero a lungo.

Tabella 1

COMPETENZE UE	COMPETENZE OCSE
COMPETENZE FONDAMENTALI L'educazione deve essere organizzata su 4 tipi fondamentali di apprendimento che sono i pilastri della conoscenza (Delors): • essere capaci di usare gli strumenti della comprensione (imparare a *conoscere*) • essere capaci di agire in modo creativo in un contesto (imparare a *fare*) • essere capaci di essere protagonisti e di collaborare con gli altri (imparare a *vivere*) • essere capace di comportamenti consequenziali alle altre 3 acquisizioni (imparare ad *essere*)	
COMPETENZE PER LAVORO • *conoscenze tecniche*: sono le competenze necessarie all'esercizio di una professione • *attitudini sociali*: sono le capacità relazionali "l'attitudine di un individuo al lavoro, la sua autonomia, la sua capacità di adattamento sono legate al modo in cui saprà combinare queste varie conoscenze e farle evolvere. L'individuo diventa il protagonista e l'artefice principale delle proprie qualifiche; egli è capace di combinare le competenze trasmesse dalle istituzioni formali con le competenze acquisite grazie alla sua pratica professionale e alle sue iniziative personali in materia di formazione" (Cresson)	**COMPETENZE DI BASE** Sono l'insieme di abilità e conoscenze necessarie per la vita lavorativa; si possono distinguere in aree: • *competenze comunicative verbali* • *competenze matematiche* • *competenze informatiche e tecnologiche* • *competenze civiche e sociali* • *competenze multiculturali* • *capacità di analisi* • *capacità di risolvere problemi* il periodo migliore per acquisire tali competenze è considerato quello corrispondente alla *scuola media*

Tabella 2

COMPETENZE PER IL LAVORO ISFOL
COMPETENZE DI BASE Sono l'insieme di abilità e conoscenze che consentono di fruire a pieno dei moderni diritti di cittadinanza, consentono di fronteggiare situazioni di cambiamento, sono i saperi minimi *trasversali* a una pluralità di compiti e quindi *trasferibili* e sempre *potenziabili*, sono la base minima per inserirsi nel mondo del lavoro e per usare efficacemente le competenze trasversali, aumentano la probabilità del soggetto di inserirsi/reinserirsi bene in un contesto lavorativo e di fronteggiare situazioni di cambiamento da un ruolo lavorativo ad un altro e da un contesto ad un altro, sono la condizione necessaria per l'esercizio efficace delle altre due tipologie di competenze: • *competenze organizzative (organizzazione aziendale)***:** essere capaci di analizzare un'organizzazione a livello macro e micro (struttura e processi) e una strategia organizzativa • *competenze linguistiche (inglese):* essere capaci di comunicare a livello accettabile in lingua inglese • *competenze informatiche (informatica utente):* essere capaci di usare i programmi più diffusi di comunicazione e di elaborazione • *competenze economiche (economia di base):* essere capaci di usare i concetti fondamentali e di analizzare i rapporti economici • *competenze giuridico-istituzionali (diritto del lavoro e sindacale):* essere capaci di analizzare il contratto di lavoro e di fruire dei diritti sindacali • *competenze di ricerca attiva del lavoro:* essere capaci di padroneggiare le regole di accesso al lavoro e le tecniche di ricerca e di fruire dei servizi esistenti (cultura del lavoro)
COMPETENZE TRASVERSALI (core skills) Sono l'insieme di abilità necessarie per svolgere diversi compiti, dai più semplici ai più complessi, sono utilizzabili in situazioni diverse e quindi sono generalizzabili, implicano insieme processi cognitivi emotivi motori, sono capacità individuali essenziali per determinare un comportamento adeguato in grado di trasformare un sapere in una prestazione efficace (lavorativa e non), sono quindi macro-competenze e fanno riferimento ad operazioni fondamentali, le prime due sono propedeutiche alla terza; queste competenze sono utilizzabili *in tutte le esperienze* che il soggetto fa, non solo in quelle lavorative • *diagnosticare*: saper individuare le caratteristiche della *situazione*, dell'ambiente e del compito da svolgere (individuare rappresentazioni del contesto che influenzano molto i piani di azione del soggetto) e le *caratteristiche di cui si è portatori (competenze e attitudini)*, le risorse che si possono mettere in campo, gli investimenti che si è disponibili a fare per affrontare la situazione • *relazionarsi*: sapersi mettere in relazione adeguata con l'ambiente (persone, cose, regole etc...) per rispondere ad un compito; padroneggiare le abilità di relazione interpersonale utili per il raggiungimento di risultati (saper lavorare in gruppo, saper negoziare) ovvero le competenze sociali intese come "insieme di abilità di natura *socio-emozionale* (espressione e controllo delle emozioni, gestione dell'ansia etc...) e *cognitiva* (leggere in modo adeguato la situazione, percepire correttamente l'altro e le sue richieste etc...) e di *stili di comportamento* messi in atto nell'interazione", tra le competenze relazionali/sociali è centrale la *competenza comunicativa (verbale e non verbale)* che è alla base di qualunque comportamento interpersonale • *affrontare*: insieme di abilità che consentono al soggetto di intervenire in modo efficace e creativo su un problema; sapere, in riferimento ad una situazione o ad un compito o a un problema, cosa fare, come fare, quando fare, perchè fare (progettazione ed esecuzione di una prestazione efficace), sia mentalmente che a livello affettivo e motorio in relazione ad un ambiente o a un compito (scegliere e fare); possedere e arricchire precise strategie di azione finalizzate al raggiungimento di precisi scopi, saper migliorare le proprie strategie di apprendimento e di azione e le proprie prestazioni (comportamento lavorativo)
COMPETENZE TECNICO-PROFESSIONALI conoscenze dichiarative e procedurali (saperi e tecniche operative) proprie delle attività relative a determinati processi lavorativi (processi lavorativi)

Tabella 3

SAPERI DI BASE – ESSENZIALI – IRRINUNCIABILI NELLA SCUOLA
"quadro complessivo di competenze e conoscenze irrinunciabili per tutti coloro che escono dalla formazione scolastica" e in particolare i saperi "che possano risultare comuni a tutti i cittadini … al termine del percorso della scolarità obbligatoria", saperi "essenziali della formazione di base", "saperi di base che tutti i giovani devono solidamente possedere all'uscita della formazione scolastica obbligatoria e sui quali poggiare, con la scolarizzazione successiva ed anche con ogni altra iniziativa di formazione, formale o non formale, quelle capacità di adattamento e di cambiamento che sono sempre più richieste dalle trasformazioni in corso in ogni ambito della vita sociale" per garantire a tutti: • "lo sviluppo di tutte le … potenzialità e la capacità di orientarsi nel mondo in cui" si vive • "lo sviluppo della capacità di comprendere, costruire, criticare argomentazioni e discorsi, per dare significato alle proprie esperienze" nei *Quadri di riferimento*: "considerata la maggiore velocità di trasformazione dei processi strutturali rispetto a quelli culturali, il problema più urgente è di por mano all'impianto *metodologico* della scuola … si tratta allora di utilizzare e valorizzare le forme dell'apprendere proprie del mondo esterno alla scuola, sviluppando il senso di responsabilità e di autonomia che richiede il lavoro, le capacità etiche e intellettuali di collaborazione con gli altri, la pianificazione per la soluzione di problemi concreti e la realizzazione di progetti significativi (competenze di tipo trasversale da promuovere nella scuola e nell'educazione permanente)" nella *Coordinate metodologiche*: "ricorso a metodi di insegnamento capaci di valorizzare simultaneamente gli *aspetti cognitivi e sociali, affettivi e relazionali di qualsiasi apprendimento*"; "elemento cruciale per l'apprendimento e per la motivazione all'apprendimento è dato dalla qualità dell'*esperienze* che insegnanti e studenti realizzano in relazione alle aree di studio"; "*le discipline di studio vanno dunque pensate come campi di significato che debbono fornire un orizzonte intersoggettivo ma anche acquistare un senso personale e tradursi in operatività*"; "sezioni diverse del sistema scolastico hanno livelli e scopi diversi, ma in ognuno di esse la regola dovrebbe essere l'insegnamento di *alcune cose bene e a fondo*" nelle *Aree del sapere*: • comprensione e produzione del *discorso parlato e scritto* e abitudine al *piacere della lettura* (dimensione letteraria) • laboratorio e linguaggio, tappe di sviluppo, prospettiva critica delle *discipline scientifiche* (fisico-naturali) • uso di idee e tecniche di tipo *matematico* nella soluzione di problemi diversi • acquisizione della portata delle grandi trasformazioni e periodizzazioni della *storia* europea ed extraeuropea • comprensione dei meccanismi di fondo dell'agire individuale e collettivo attraverso le *scienze sociali* • valorizzazione della *cultura classica* • rassegna delle idee portanti della *filosofia* e poi degli elementi della disciplina • acquisizione di un *inglese essenziale* e poi di una o più lingue comunitarie • capacità di fruizione (esperienza) delle *arti sonore e visive* (compreso teatro e cinema) e del loro linguaggio • percezione delle dimensioni culturali della *tecnica* per valorizzare la componente operativa (nuove tecnologie dell'informazione) "nessuna riforma culturale del sistema scolastico italiano può lasciare il *Novecento* nell'attuale stato di abbandono o di rimozione. La storia e la cultura recenti devono trovare adeguato spazio negli insegnamenti …il Novecento non si caratterizza solo per un insieme notevolmente complesso di avvenimenti ma anche per l'affermarsi di ottiche, teorie, linguaggi assai diversi da quelli tradizionalmente adottati dalla scuola. La rilevanza scientifica, tecnologica ed epistemologica del Novecento andrà quindi riferita alle dimensioni di crisi e alle tradizioni conflittuali che stanno all'origine delle esperienze contemporanee" "grande importanza va attribuita all'interazione fra i linguaggi della mente e i linguaggi del corpo, che abbatte la tradizionale barriera fra *processi cognitivi e emozioni*, facendo emergere un'idea di persona come sistema integrato, alla cui formazione e al cui equilibrio dinamico concorrono la componente percettivo-motoria, quella logico-razionale e quella affettivo-sociale. Ne consegui un'impostazione della didattica volta a favorire l'integrazione tra le diverse matrici di cui si compone l'esperienza quotidiana, riconoscendo pari dignità al segno della scrittura, all'immagine, al suono, al colore, all'animazione".

Tabella 4

COSA	
conoscenze	abilità capacità competenze
CON	*PER*
DURANTE	*PRIMA*
mediazione	curricoli noduli strumenti
COME	

Tabella 5

ABILITÀ COGNITIVE GENERALI o razionali o logico-matematiche	**ABILITÀ COGNITIVE SPECIFICHE DI UNA SINGOLA DISCIPLINA un esempio: la storia** (Mattozzi)
saper usare in modo appropriato gli operatori cognitivi, le facoltà della mente razionale di elaborare informazioni e di produrre inferenze: • riconoscere, selezionare, tematizzare, • classificare, ordinare, organizzare, raggruppare, • quantificare, rappresentare dati, rielaborare dati, • collegare, confrontare, comparare, gerarchizzare, • localizzare, temporalizzare, contestualizzare, • concettualizzare, modellizzare, • problematizzare, ipotizzare, spiegare, • produrre inferenze si tratta di abilità in parte trasversali a tutti i saperi, in parte proprie di una specifica area di saperi formali esperti o di una specifica disciplina servono anche a organizzare i saperi informali e non formali	• *operazioni di tematizzazione:* individuazione del fatto storico costituzione di insiemi di informazioni costituzione di mappe di conoscenze • *operazioni di organizzazione temporale*: distinzione tra passato presente futuro successione contemporaneità periodo/periodizzazione, ciclo, congiuntura distinzione di durate cronologia, datazione • *operazioni di organizzazione spaziale:* localizzazione estensione distanza distribuzione territoriale • *operazioni di organizzazione di intreccio:* individuazione di permanenze individuazione di mutamenti individuazione di eventi problematizzazioni spiegazioni • *operazioni di formazione del testo*: descrizione narrazione argomentazione

Tabella 6

LIFE SKILL competenze di vita	**COMPETENZE EMOZIONALI intelligenza emozionale personale e sociale/relazionale**	**COMPETENZE ORIENTATIVE**
abilità che mettono in grado di affrontare con efficacia le esigenze e i cambiamenti della vita di ogni giorno con comportamenti efficaci (OMS)	capacità della mente razionale di riconoscere e governare le emozioni involontarie, i sentimenti e i pensieri, le condizioni psicologiche e biologiche, le propensioni (innate, tendenzialmente automatiche) ad agire per impulso (collera, tristezza, paura, gioia): "un insieme di tratti che qualcuno potrebbe definire carattere" e che garantisce le condizioni per l'apprendimento	"insieme di caratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali che sono necessari al soggetto per gestire con consapevolezza ed efficacia la propria esperienza formativa e lavorativa, superando positivamente i momenti di snodo" (Pombeni); si possono individuare tre macro-aree /capacità: • riconoscere, utilizzare, potenziare le proprie risorse personali • conoscere il mondo circostante e sapersi muovere in esse • scegliere, progettare, realizzare
• *problem solving:* saper affrontare e risolvere in modo positivo i problemi di tutti i giorni • *pensiero critico e pensiero creativo:* saper analizzare la situazione, saper individuare più strategie, saper individuare quella migliore o più praticabile • *comunicazione efficace*: saper esprimere la propria posizione a livello verbale e non verbale in modo appropriato alla situazione e all'interlocutore • *efficacia personale e collettiva*: convincimento di essere in grado di realizzare le azioni che servono per affrontare le diverse situazioni di vita e convincimento di un gruppo di essere in grado di realizzare obiettivi comuni • *gestione delle emozioni* e dello stress: riconoscere e controllare le proprie emozioni • *empatia:* leggere, riconoscere, condividere le emozioni degli altri	• *autoconsapevolezza*: avere una continua attenzione ai propri processi interiori, essere in grado di conoscere e distinguere le proprie emozioni e i propri processi mentali, di saperli riconoscere sul nascere e di saperli monitorare momento per momento (metacognizione e metaemozione) • *autocontrollo*: saper resistere agli impulsi, saper dominare e controllare le proprie emozioni e i propri pensieri in modo che siano appropriati alla situazione • *motivazione*: saper attendere rimandare, per raggiungere un obiettivo, la soddisfazione di un bisogno, sapersi concentrare su un obiettivo, sapersi immergere totalmente in un'azione senza pensare ad altro • *empatia:* saper riconoscere le emozioni e i pensieri degli altri, saperli distinguere sul nascere, capire i bisogni e i desideri degli altri • *competenze sociali o relazionali:* essere in grado di intessere e gestire relazioni interpersonali positive e costruttive, essere in grado di collaborare di negoziare di gestire il conflitto	• *competenze orientative generali:* possedere "competenze di base nel processo di orientamento personale, trasferibili da una sfera di vita ad un'altra, propedeutiche allo sviluppo di competenze specifiche" (Pombeni), apprese attraverso esperienze informali e non formali oppure attraverso esperienze intenzionali (didattica orientativa) • *competenze orientative specifiche* (per gestire il processo di orientamento) *di monitoraggio*: essere in grado di tenere monitorato l'andamento delle esperienze in corso quando in assenza di decisioni importanti da prendere • *competenze orientative specifiche* (per gestire il processo di orientamento) *di sviluppo:* essere in grado di affrontare positivamente decisioni importanti della propria vita, situazioni di transizione e di evoluzione della propria storia

Bibliografia

Ivo Mattozzi, *Morfologia della conoscenza storiografica e didattica* in *La cultura storica: un modello di costruzione* (a cura di Ivo Mattozzi), Faenza Editrice, Faenza (RA), 1990
World Health Organization, *Life skills education in schools*, Geneva 1993
Gabriella Di Francesco, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo: le abilità di base del lavoro che cambia*, Franco Angeli, Milano 1993
Jacques Delors, *Crescita, competività, occupazione*, Unione Europea, Bruxelles 1994
E. Cresson, *Insegnare e apprendere: verso una società conoscitiva*, Unione Europea, Bruxelles 1995
Renato Di Nubila, *La valenza formativo orientativa del sapere disciplinare* in *Orientamento e scuole superiori Atti del Convegno del 1992* (a cura di Flavia Marostica), IRRSAE Emilia Romagna, Bologna 1995
Daniel Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996
A.Bandura, *Il senso di autoefficacia*, Erickson, Trento 1996
Jacques Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'Educazione per il Ventesimo secolo, Armando editore, Roma 1997
Gabriella Di Francesco, *Unità capitalizzabili e crediti formativi*, ISFOL, Franco Angeli, Milano 1998
OCSE *Esami delle politiche dell'Istruzione* – Italia, Armando editore, Roma 1998
Daniel Goleman. Lavorare con intelligenza emotiva, Rizzoli, Milano 1998
Flavia Marostica *Curricoli e moduli di apprendimento* in *Autonomia flessibilità scelta del curricolo* (a cura di Anna Bonora e Paolo Senni), IRRSAE ER, Bologna 1998, ripubblicato con gli stessi titoli nel 1999 a Bologna da Cappelli editore
Gaetano Domenica *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Editori Laterza, Bari 1998
Elena Bertonelli e Giaime Rodano, *Il laboratorio della riforma: verso i nuovi curricoli,* Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione n.2, Le Monnier, Firenze 2000
Claudia Montedoro (a cura di), *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento: modelli, metodi e strategie didattiche*, ISFOL, Franco Angeli, Milano 2001
Giovanna Boda, *Life skill e peer education*, La Nuova italia, Firenze, 2001
Paola Vanini *Il metodo Feuerstein: una strada per lo sviluppo del pensiero*, IRRRSAE ER, Bologna 2001
Maria Luisa Pombeni, *La consulenza nell'orientamento: approcci metodologici e buone pratiche*, in Professionalità 2001
Anna Grimaldi (a cura di) *Modelli e strumenti a confronto: una rassegna sull'orientamento*, Franco Angeli, Milano 2002
Anna Grimaldi (a cura di) *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto,* Franco Angeli, Milano 2002
Maria Luisa Pombeni, *Finalizzare le azioni e differenziare le professionalità*, in Orientamento...a cura di Anna Grimaldi, 2002

Pubblicato su *Innovazione educativa* n:4/2003

CONTESTO EUROPEO

Sintesi di alcune norme e alcuni documenti della UE
a cura di Flavia Marostica
per il sito: www.orientamentoirreer.it

Legge 454 del 3 novembre 1992
Ratifica ed esecuzione del Trattato sull'Unione europea (con 17 protocolli allegati e con atto finale che contiene 33 dichiarazioni) siglato a Maastricht il 7 febbraio 1992

La ponderosa norma di ratifica contiene, oltre a quelle comuni e finali, disposizioni che creano la **Comunità europea,** modificando il trattato che istituisce la Comunità economica europea**,** quello che istituisce la Comunità europea del carbone e dell'acciaio, quello che istituisce la Comunità europea dell'energia atomica; contiene, inoltre, disposizioni relative alla politica estera e alla sicurezza comune e relative alla cooperazione nei settori della giustizia e degli affari interni.
A parte il generico impegno per la qualità della istruzione e della formazione, la norma riserva ben tra pagine all'istruzione e alla formazione professionale.
L'art.123 prevede che, per migliorare la possibilità di occupazione dei lavoratori e per contribuire al miglioramento del tenore di vita, è istituito un **Fondo sociale europeo** con l'obiettivo di promuovere la possibilità di occupazione e la mobilità geografica e professionale e per facilitare l'adeguamento alle trasformazioni del mondo del lavoro attraverso la formazione e la riconversione professionale.
Agli artt.126 e 127 sono previsti **obiettivi e azioni** specifiche per la istruzione e per la formazione professionale molto simili tra loro e così schematizzabili:

OBIETTIVI delle AZIONI	ISTRUZIONE	FORMAZIONE PROFESSIONALE
	La Comunità contribuisce con delibere di incentivazione e raccomandazioni allo sviluppo dell'istruzione: ■ incentivando la cooperazione tra Stati ■ sostenendo e integrando la loro azione per quanto riguarda: • il contenuto dell'insegnamento • l'organizzazione del sistemi.	La Comunità attua, adottando le misure atte a contribuire alla realizzazione degli obiettivi, una politica di formazione professionale che rafforza e integra le azioni degli Stati membri.
sviluppare la diffusione delle lingue degli stati membri	•	
favorire la mobilità di studenti e operatori, promuovendo il riconoscimento dei titoli di studio	•	•
promuovere la cooperazione tra gli istituti	•	
sviluppare lo scambio di informazioni e di esperienze	•	•
favorire gli scambi di giovani e di operatori	•	
incoraggiare lo sviluppo dell'istruzione a distanza	•	
facilitare l'adeguamento alle trasformazioni industriali		•
migliorare la formazione professionale e la formazione permanente		•
stimolare la cooperazione tra istituti e imprese	•	•

Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente
Documento di lavoro dei servizi della Commissione delle Comunità Europee
30 0ttobre 2000

Il lungo documento è composto da un' Introduzione, 4 parti e 2 Allegati.
Nell'Introduzione, sulla base delle conclusioni del Consiglio europeo di Lisbona del marzo 2000, si afferma che "il buon esito della transizione ad un'economia e una società basate sulla conoscenza deve essere accompagnato da un orientamento verso l'istruzione e la formazione permanente" (*lifelong learning* ovvero lungo l'intero arco della vita) e si individua l'obiettivo del Memorandum nel "dare l'avvio ad un dibattito su scala europea su una strategia globale di attuazione dell'istruzione e della formazione permanente sia individuale che istituzionale" ("ogni attività di apprendimento finalizzata, con carattere di continuità, intesa a migliorare conoscenze qualifiche e competenze").
Nella prima parte intitolata *La formazione lungo l'intero arco della vita: è il momento di agire* vengono esplicitati i motivi della necessità di attuare l'istruzione e la formazione permanenti anche in riferimento alla promozione della cittadinanza attiva e dell'occupabilità (acquisire le competenze necessarie per affrontare le sfide del cambiamento, per mantenere la competitività economica, per superare l'esclusione sociale).
Nella seconda parte intitolata *La creazione di un Europa dei cittadini tramite l'istruzione e la formazione permanente* viene presa in considerazione l'ampiezza delle attuali trasformazioni sociali ed economiche che impone un approccio del tutto nuovo all'istruzione della formazione permanente.
Vengono approfondite in particolare tre questioni:

- *La società della conoscenza: la sfida del cambiamento*
- *La continuità dell'apprendimento lungo l'intero arco della vita* in sui si distinguono tre aspetti dell'apprendimento per altro tra loro complementari:
  - ⇒ **apprendimento formale** che si svolge negli istituti di istruzione e formazione
  - ⇒ **apprendimento non formale** che si svolge sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi della società civile
  - ⇒ **apprendimento informale** che si svolge nella vita quotidiana, non è necessariamente intenzionale e quindi può non essere riconosciuto
- *Un'azione comune per fare della formazione continua una realtà.*

Nella terza parte intitolata *Adozione di misure nel campo della formazione permanente* sono elencati 6 messaggi chiave che possono essere di supporto al dibattito e aiutare a chiarire i campi di azione prioritaria così sintetizzabili:

Messaggi	Obiettivi
1 Nuove **competenze di base** per tutti	Garantire un accesso universale e permanente alle azioni d'istruzione e formazione per consentire l'acquisizione o l'aggiornamento delle competenze necessarie ad una partecipazione attiva ai progressi della società della conoscenza
2 Maggiori investimenti nelle **risorse umane**	Assicurare una crescita visibile dell'investimento nelle risorse umane per rendere prioritaria la più importante risorsa dell'Europa, la sua gente
3 Innovazione nelle tecniche d'**insegnamento** e di apprendimento	Sviluppare contesti e metodi efficaci d'insegnamento e di apprendimento per un'offerta ininterrotta di istruzione e di formazione lungo l'intero arco della vita e in tutti i suoi aspetti (mediazione)
4 Valutazione dei risultati dell'**apprendimento**	Migliorare considerevolmente il modo in cui sono valutati e giudicati la partecipazione e i risultati delle azioni di formazione, in particolare nel quadro dell'apprendimento non formale e informale
5 Ripensamento dell'**orientamento**	Garantire a tutti un facile accesso alle informazioni e ad un orientamento di qualità sulle opportunità d'istruzione e formazione in tutta l'Europa e durante tutta la vita (mediazione)
6 L'apprendimento sempre **più vicino** casa	Offrire opportunità di formazione permanente il più possibile vicine agli utenti della formazione, nell'ambito delle loro comunità e con il sostegno, qualora opportuno,

	di infrastrutture

In particolare al punto 5 viene affrontato il problema dell'adeguamento dell'**orientamento** alle necessità reali di chi oggi può avere bisogno in diversi momenti della vita e talora in modo del tutto imprevedibile di informazioni e di consigli "per valutare le diverse alternative e adottare una decisione" "sulla strada da prendere": "il cambiamento diventa parte integrante della pianificazione e dell'attuazione permanente di un progetto di vita". L'orientamento deve, quindi, diventare un "servizio accessibile a tutti in permanenza, **senza più distinguere tra orientamento scolastico, professionale e personale"** e rivolgersi ad un pubblico nuovo.
"Il compito dell'orientatore consiste …nell'accompagnare le persone in questo viaggio individuale attraverso la vita, motivandoli, fornendo loro informazioni pertinenti e facilitandone le scelte. Questo compito implica un approccio più attivo che consiste nel cercare volontariamente un contatto con la persona, invece di aspettare che sia lei a chiedere consiglio e nel seguirne personalmente i progressi realizzati. Esso implica, inoltre, azioni per prevenire l'abbandono scolastico e perseguire il rientro di chi lo ha vissuto."
I sevizi di orientamento, in prospettiva, debbono essere in grado di soddisfare bisogni e utenze assai diversificati ed essere localmente accessibili e integrati in rete con altri servizi alla persona presenti sul territorio.
L'ultima parte intitolata *Mobilitazione delle risorse a favore dell'istruzione e della formazione permanente* mostra come azioni realizzate a livello europeo possono implementare le diverse azioni degli stati membri.
Nell'Allegato I ci sono *Esempi di buone prassi nel campo dell'istruzione e della formazione permanente*
Nell'Allegato II è riportato un *Quadro per la determinazione di indicatori e parametri di comparazione in materia di formazione permanente.*

Il testo integrale di 42 pagine in formato PDF si trova in:
http://members.xoom.virgilio.it/eduadu/ (normativa – memorandum – scarica)

Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea
Presidenti del Parlamento europeo, del Consiglio e della Commissione
Nizza, 7 dicembre 2000

I diritti sono raggruppati in sei grandi capitoli che contano complessivamente 54 articoli: dignità, libertà, eguaglianza, solidarietà, cittadinanza, giustizia.

Nel capitolo **libertà**:

Art.14 Diritto all'istruzione
Ogni individuo ha il diritto all'istruzione e all'accesso alla formazione professionale e continua.
Questo diritto comporta la facoltà di **accedere gratuitamente all'istruzione obbligatoria**.
La libertà di creare istituti di insegnamento nel rispetto dei principi democratici, così come il diritto dei genitori di provvedere all'educazione e all'istruzione dei loro figli secondo le loro convinzioni religiose, filosofiche e pedagogiche, sono rispettati secondo le leggi nazionali che ne disciplinano l'esercizio.

Art.15 Libertà professionale e diritto di lavorare
Ogni individuo ha il diritto di lavorare e di esercitare una professione liberamente scelta o accettata.
Ogni cittadino dell'Unione ha la libertà di cercare un lavoro, di lavorare, di stabilirsi e di prestare servizi in qualunque stato membro.
I cittadini dei paesi terzi che sono autorizzati a lavorare nel territorio degli Stati membri hanno diritto a condizioni di lavoro equivalenti a quelle di cui godono i cittadini dell'Unione.

Art.16 Libertà d'impresa
È riconosciuta la libertà d'impresa, conformemente al diritto comunitario e alle legislazioni e prassi nazionali.

Nel capitolo **Uguaglianza**:

Art.23 Parità tra uomini e donne

La parità tra uomini e donne deve essere assicurata in tutti i campi, compreso in materia di occupazione, di lavoro e di retribuzione.
Il principio della parità non osta al mantenimento o all'adozione di misure che prevedano vantaggi specifici a favore del sesso sottorappresentato.

Art.24 Diritti del bambino

I bambini hanno diritto alla protezione e alle cure necessarie per il loro **benessere**. Essi possono esprimere liberamente la propria opinione; questa viene presa in considerazione sulle questioni che li riguardano in funzione della loro età e della loro maturità.
In tutti gli atti relativi ai bambini, siano essi compiuti da autorità pubbliche o da istituzioni private, l'interesse superiore del bambini deve essere considerato preminente.

Nel capitolo **Solidarietà**:

Art.27 Diritto dei lavoratori all'informazione e alla consultazione nell'ambito dell'impresa

Ai lavoratori o ai loro rappresentanti devono essere garantite, ai livelli appropriati, l'informazione e la consultazione in tempo utile nei casi e alle condizioni previsti dal diritto comunitario e dalle legislazioni e prassi nazionali.

Art.28 Diritto di negoziazione e di azione collettive

I lavoratori e i datori di lavoro, o le rispettive organizzazioni, hanno, conformemente al diritto comunitario e alle legislazioni e prassi nazionali, il diritto di negoziare e di concludere contratti collettivi, ai livelli appropriati, e di ricorrere, in caso di conflitti di interessi, ad azioni collettive per la difesa dei loro interessi, compreso lo sciopero.

Art.29 Diritto di accesso ai servizi di collocamento

Ogni individuo ha il diritto di accedere a un servizio di collocamento **gratuito**.

Art.30 Tutela in caso di licenziamento ingiustificato

Ogni lavoratore ha il diritto alla tutela contro ogni licenziamento ingiustificato, conformemente al diritto comunitario e alle legislazioni e prassi nazionali.

Art.31 Condizioni di lavoro giuste ed eque

Ogni lavoratore ha diritto a condizioni di lavoro sane, sicure e dignitose.
Ogni lavoratore ha diritto a una limitazione della durata massima del lavoro e a periodi di riposo giornalieri e settimanali e a ferie annuali retribuite.

Art.32 Divieto del lavoro minorile e protezione dei giovani sul luogo di lavoro

Il lavoro minorile è vietato. L'età minima per l'ammissione al lavoro non può essere inferiore all'età in cui termina la scuola dell'obbligo, fatte salve le norme più favorevoli ai giovani ed eccettuate deroghe limitate.

Relazione del Consiglio (istruzione) per il Consiglio europeo sugli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione

Consiglio dell'Unione europea
14 febbraio 2001

Sono stati individuati alcuni **obiettivi prioritari** comuni e gli **obiettivi generali** affidati all'istruzione e alla formazione (sviluppo dell'individuo, della società, dell'economia).

Le **sfide** che i veloci mutamenti pongono e il fatto che economia e società sono sempre più basate sull'informazione e la conoscenza pongono le seguenti sfide:

- mutamenti nell'ambito della vita lavorativa → nuove competenze e apprendimento lungo tutto l'arco della vita
- società, demografia e migrazione → necessità dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, "necessità di fornire alle persone informazioni e orientamenti professionali nonché istruzione e formazione continua nel corso di una vita più lunga e attiva", necessità di "servire una popolazione più eterogenea e multilinguistica"
- pari opportunità e inclusione sociale
- allargamento imminente.

Gli **obiettivi per i prossimi 10 anni**:

1. migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione

- migliorare l'istruzione e la formazione degli insegnanti e dei formatori
- sviluppare le capacità per la società della conoscenza:
  incrementare l'alfabetizzazione
  garantire a tutti un livello operativo di alfabetizzazione
  aggiornare la definizione delle competenze di base
  mantenere la capacità di apprendimento
- garantire a tutti l'accesso alle nuove tecnologie informatiche della comunicazione:
  attrezzare le scuole e i centri di insegnamento
  coinvolgere gli insegnanti e i formatori
  utilizzare reti e risorse: "l'utilizzazione di reti di istituti scolastici si sviluppa rapidamente"
- incentivare le candidature a livello di studi scientifici e tecnici
- sfruttare al meglio le risorse:
  migliorare i sistemi di garanzia della qualità
  garantire un uso efficace delle risorse

2. facilitare l'accesso a tutti i sistemi di istruzione e formazione:

- un ambiente di apprendimento aperto: "**orientamento e consulenza** devono diventare più rapidamente disponibili e si devono utilizzare maggiormente metodi alternativi per personalizzare i percorsi di apprendimento. Vanno concepiti **sistemi flessibili di orientamento e informazione**, da adattare alle esigenze locali in una prospettiva di apprendimento lungo tutto l'arco della vita"; "questo richiede che si vada verso una cultura di **responsabilità condivise**, di impegno delle parti sociali, di compartecipazione tra pubblico e privato e di accordi di cofinanziamento per partecipare all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita."
- rendere l'apprendimento più attraente
- sostenere la cittadinanza attiva, le pari opportunità e la coesione sociale

3. aprire al mondo esterno i sistemi di istruzione e formazione

- rafforzare i collegamenti tra vita lavorativa e ricerca e società in generale
- sviluppare lo spirito di impresa
- migliorare l'apprendimento delle lingue straniere
- aumentare la mobilità e gli scambi
- rafforzare la cooperazione a livello europeo.

"È necessario che i sistemi d'istruzione e di formazione possano essere adattati e sviluppati in modo da fornire le capacità e le competenze di cui tutti hanno bisogno nella società della conoscenza, rendere l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita attraente e valido, **raggiungere tutti coloro che fanno parte della società**, anche se si considerano lontani dall'istruzione e dalla formazione, utilizzando sistemi per svilupparne le competenze e sfruttarle in modo ottimale".

"Il Consiglio ha sottolineato la necessità di un approccio coerente delle azioni a livello comunitario e di un quadro strutturato per il dibattito politico e le attività dei prossimi anni".

"Se la società della conoscenza deve diventare realtà, tutti gli attori del processo d'istruzione e di formazione devono essere pronti ad imparare e l'apprendimento reciproco fra Stati membri, implicito nel <<metodo aperto di coordinamento>>, costituisce un sistema per migliorare la qualità del servizio offerto ai cittadini."

Rapporto nazionale sul processo di consultazione relativo al Memorandum su istruzione e formazione permanente – Italia **novembre 2001**

Il lungo documento è composto da 6 parti.
Le prime due comprendono la *Descrizione del processo di consultazione* e *Considerazioni generali sul Memorandum*.

La larga consultazione avvenuta sul Memorandum ha consentito di accumulare larghi apprezzamenti per gli stimoli alla riflessione indotti e di condividere alcuni intenti come la centralità degli investimenti sulle risorse umane, la necessità della costruzione di un sistema a rete che colleghi gli apprendimenti formali non formali e informali, la constatazione dell'aumento degli investimenti nella formazione da parte delle imprese, la opportunità di ricercare una sinergia tra i sistemi formativi attraverso la "progettazione di percorsi integrati personalizzati e flessibili", la necessità di "rafforzare il dialogo tra mondo della scuola dell'extra scuola e del lavoro rendendo effettiva una continuità tra i diversi contesti di apprendimento del nostro pese, sviluppando una cultura dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita". Sono anche presenti alcune osservazioni critiche, tra le quali la constatazione che "sul team della valutazione dei risultati della formazione si tende a sottolineare gli aspetti legati al prodotto (i diplomi, gli attestati, le qualifiche) e non al processo formativo".

La parte più corposa del rapporto consiste ne *I contributi sui sei messaggi chiave*.
Le osservazioni più interessanti contenute nei cinque punti che riguardano le competenze di base e l'apprendimento possono essere così sintetizzate:

- viene avvertita l'esigenza di riportare nell'ambito dell'istruzione anche l'acquisizione delle **conoscenze minime** (culturali, linguistiche, giuridiche, economiche, matematiche e di lingua straniera) propedeutiche per l'accesso non solo alle competenze legate alle nuove tecnologie informatiche e della comunicazione di base (TIC), ma anche a quelle tecnico-professionalizzanti più specificatamente connesse al mondo del lavoro
- viene sottolineata l'opportunità, basata sulla convinzione che la formazione non sia solo uno strumento per l'inserimento professionale ma anche una occasione equilibratrice della vita di un soggetto sul piano familiare e sociale, di realizzare **piani formativi di tipo individualizzato** per rispondere ai reali bisogni del singolo soggetto
- viene auspicata una radicale revisione dei curricoli rivolti agli adulti, dando ad essi carattere di essenzialità e di progressività "attraverso l'individuazione degli elementi essenziali, dei **nuclei costitutivi delle discipline** su cui poi innestare ulteriori sviluppi e approfondimenti che garantiscano un patrimonio di conoscenze/competenze consolidate e stabili nel tempo"(imparare ad imparare)
- viene chiarito che per garantire effettivamente il diritto di ogni persona ad acquisire le competenze di base sono indispensabili alcuni prerequisiti come "la **libertà dal bisogno**, la possibilità di accesso ad Internet universale e gratuita, almeno per le fasce più deboli o emarginate della popolazione, la creazione di **motivazione** per queste ultime fasce, tali da incoraggiare all'apprendimento delle abilità richieste per l'accesso"
- viene auspicato "il riconoscimento di quella autonomia didattica, organizzativa e finanziaria che potrebbe consentire credibilità e visibilità" ai Centri Territoriali Permanenti con la loro trasformazione in **Centri autonomi** deputati all'educazione permanente e capillarmente presenti sul territorio, con la partecipazione di tutti i soggetti pubblici e privati
- viene affermato che "il diritto alla formazione continua ed al relativo investimento non dovrebbe però ricadere sulla sola responsabilità individuale o sull'etica dei datori di lavoro, ma contemplarsi all'interno di leggi valide per tutti, contrattate tra le parti sociali" e che quindi vanno previsti **investimenti pubblici a sostegno dell'educazione permanente** adeguati ai bisogni concreti esistenti
- viene sottolineata la necessità nella formazione continua di "promuovere l'utilizzo delle **nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione** per andare incontro all'esigenza di individualizzazione della formazione, di organizzazione del lavoro, di disponibilità di spazio nell'impresa e di flessibilità", incrementando la FAD, preparando apposite figure di appoggio (tutor) e trasformando il ruolo dei formatori (mediatori e consulenti)

Il quinto messaggio riguarda in specifico l'**orientamento**.
Viene affermato che l'orientamento deve ormai essere inteso come una "misura di accompagnamento per tutto l'arco della vita di un individuo, non soltanto per le fasce deboli" e che esso "sia **connaturato all'essenza stessa dell'atto formativo**, identificandosi con la nascita e lo sviluppo dell'identità personale e del senso di sé". Una risposta in questo senso può venire dall'integrazione tra i sistemi di istruzione e formazione e i centri per l'impiego che possono insieme mettere a disposizione "in modo permanente un servizio accessibile a tutti a

livello locale in funzione dei loro bisogni", soprattutto se verranno dotati di "risorse umane specialistiche per un'efficace attività di accoglienza e di conseguente orientamento" e in grado di dare fiducia e rassicurare.

Le ultime due parti riguardano *Aspetti importanti, non trattati dal Memorandum, da inserire nel piano d'azione sull'istruzione e la formazione permanente* e *Sviluppo di una strategia in materia di istruzione e formazione.*
Vengono messi in luce alcuni aspetti non contenuti nel Memorandum, ma ritenuti fondamentali per la definizione delle strategie ottimali sull'educazione permanente; tra queste sono di particolare interesse l'attenzione proposta anche per le **competenze tecniche** e professionali e per le **competenze sociali**, la sottolineatura della necessità di realismo e di concretezza nella individuazione delle risorse finanziarie realmente necessarie, la consapevolezza della necessità di "incentivare la motivazione e la responsabilizzazione degli stessi soggetti beneficiari nella partecipazione ad attività di istruzione e formazione".
Nell'ultimo paragrafo, oltre ad un dettagliata e interessante analisi di tutte le principali innovazioni legislative adottate in Italia a partire dal 1993 e soprattutto dal 1996 e in qualche modo collegate con l'educazione permanente ci sono alcune osservazioni di grande rilievo legate entrambe al tema dell'integrazione:

- **integrazione tra formazione iniziale e formazione permanente** per fare in modo che "quest'ultima non sia volta soltanto al recupero, ma ad un miglioramento continuo delle conoscenze e competenze individuali, professionali e sociali, a qualsiasi livello d'istruzione"
- **integrazione tra tutti i soggetti istituzionali** per la realizzazione dei percorsi e soprattutto potenziamento della rete delle strutture per l'**orientamento** presenti sul territorio
- **integrazione tra individui collettività e contesto economico**, tenuto conto anche del ruolo che il mondo del lavoro sta acquisendo quale "centrale educativa, punto di riferimento per l'apprendimento non formale e informale".

IRRE E.R.

Didattica orientativa
Azioni di orientamento
in tutti i cicli del sistema scolastico

Sul sito dell'istituto **(www.irreer.org)**

andando dall'INDICE a ***Documenti su saperi, competenze, curricoli*** si trovano i link (e quindi l'accesso diretto) ai Documenti più rilevanti prodotti su questi temi dall'inizio degli Anni Novanta

andando dal Gufo SITI SATELLITI si accede al ***Sito tutto dedicato all'orientamento nel sistema scolastico***, appena aperto all'interno dei Progetti RIRO 1 e 2 finanziati dalla Regione Emilia Romagna e promossi dall'Agenzia Emilia Romagna Lavoro e ancora in via di allestimento; al sito si può accedere anche direttamente **(www.orientamentoirreer.it).**

ALLEGATO

RELAZIONE DEL CONSIGLIO (ISTRUZIONE)

PER IL CONSIGLIO EUROPEO

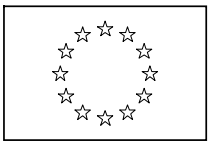
SUGLI OBIETTIVI FUTURI E CONCRETI
DEI SISTEMI DI ISTRUZIONE E DI FORMAZIONE

"Le risultanze di questo processo saranno oggetto di una nuova relazione del Consiglio (Istruzione) al Consiglio europeo che si terrà nella primavera del 2002. Il Consiglio "Istruzione" intende riferire in seguito, a intervalli regolari, al Consiglio europeo in merito all'esecuzione del mandato ricevuto dal Consiglio europeo di Lisbona, in modo da contribuire attivamente alla realizzazione degli obiettivi strategici fissati in detto mandato.

Parallelamente, si devono esaminare le modalità di integrazione dell'istruzione e della formazione nei processi di Lussemburgo e Cardiff, l'attuazione dell'Agenda sociale e la relazione annuale di sintesi della Commissione.

Bisognerà inoltre esaminare in che modo si possano includere nei programmi di lavoro risultanti dalla presente relazione i risultati delle consultazioni sull'apprendimento lungo tutto l'arco della vita avviate dalla Commissione.

Il Consiglio (Istruzione) sottolinea che le disposizioni degli articoli 149 e 150 si applicano a questi settori, e si applicano quindi a qualsiasi lavoro svolto al loro interno ai fini dell'attuazione del "metodo aperto di coordinamento".



COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE

Bruxelles, 20.11.2002
COM(2002) 629 definitivo

COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE

Parametri di riferimento europei per l'istruzione e la formazione: seguito al Consiglio europeo di Lisbona

INDICE

COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE Parametri di riferimento europei per l'istruzione e la formazione: seguito al Consiglio europeo di Lisbona 3

SOMMARIO 4

1. INTRODUZIONE 6

1.1. Seguito alle conclusioni di Lisbona nel settore dell'istruzione e della formazione 6

1.2. Il metodo di coordinamento aperto nel settore dell'istruzione e della formazione 7

1.3. Fissazione di parametri di riferimento europei per i sistemi d'istruzione e formazione 8

2. PARAMETRI DI RIFERIMENTO EUROPEI PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE 9

2.1. Investimenti in istruzione e formazione 9

2.2. L'abbandono scolastico 12

2.3. Laureati in matematica, scienze e tecnologia 13

2.4. Studenti che portano a termine l'istruzione secondaria superiore 16

2.5. Competenze fondamentali 17

2.6. Partecipazione all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita 19

3. CONCLUSIONI 20

Allegato 1 19

Allegato 2 28

COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE

Parametri di riferimento europei per l'istruzione e la formazione: seguito al Consiglio europeo di Lisbona

SOMMARIO

1. Nella presente comunicazione la Commissione invita il Consiglio ad adottare dei parametri di riferimento europei per i sistemi d'istruzione e formazione in settori di cruciale importanza per la realizzazione dell'obiettivo strategico fissato nel marzo 2000 dal Consiglio europeo di Lisbona: fare dell'Europa, entro il 2010, "l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale".

2. Per rispondere a questa sfida, i capi di Stato e di governo hanno concordato alcuni obiettivi concreti comuni per i sistemi d'istruzione e formazione in Europa, nel quadro dell'obiettivo complessivo dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, al fine di:

   - aumentare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione nell'UE;
   - facilitare l'accesso di tutti ai sistemi di istruzione e formazione;
   - aprire al mondo esterno i sistemi di istruzione e formazione.

   Il Consiglio europeo di Barcellona, tenutosi nel 2002, ha sottolineato l'importanza dell'istruzione e della formazione nell'ottica di conseguire gli ambiziosi obiettivi fissati a Lisbona, istituendo un nuovo obiettivo generale consistente nel "rendere entro il 2010 i sistemi d'istruzione e di formazione dell'UE un punto di riferimento di qualità a livello mondiale".

3. Il programma di lavoro dettagliato congiunto sugli obiettivi relativi ai sistemi d'istruzione e formazione adottato dalla Commissione e dal Consiglio stabilisce in che modo il metodo di coordinamento aperto sarà applicato facendo uso di indicatori atti a misurare i progressi, parametri di riferimento per fissare obiettivi concreti e scambi di esperienze ed esami di esperti per imparare dalle buone prassi. I progressi saranno monitorati sulla scorta di indicatori espressi in livelli medi di risultato di (1) i 15 Stati membri dell'UE e (2) i tre Stati membri che hanno registrato i migliori risultati. I parametri di riferimento europei saranno utilizzati laddove ciò sia fattibile e adottati dal Consiglio.

4. Nella presente comunicazione il termine "parametro di riferimento" (*benchmark*) è riferito a obiettivi concreti, raggruppati in sei settori:

   – investimenti per istruzione e formazione;
   – abbandono scolastico;
   – laureati in matematica, scienze e tecnologia;
   – popolazione che ha portato a termine la propria istruzione secondaria superiore;
   – competenze fondamentali;
   – apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

5. Come chiarito dagli articoli 149 e 150 del trattato CE, gli Stati membri hanno piena responsabilità per quanto riguarda il contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione dei rispettivi sistemi d'istruzione e formazione. Pertanto, sono anzitutto gli Stati membri a dover adottare azioni per dare un seguito alle conclusioni del Vertice di Lisbona.

6. La Commissione invita il Consiglio ad adottare i seguenti parametri di riferimento europei:

- **entro il 2010, tutti gli Stati membri dovranno almeno dimezzare il tasso degli abbandoni scolastici precoci rispetto al tasso registrato nel 2000, al fine di arrivare a una media UE pari o inferiore al 10%;**

- **entro il 2010, gli Stati membri dovranno almeno dimezzare il livello della disparità fra i sessi tra i laureati in matematica, scienze e tecnologia, garantendo allo stesso tempo un sensibile incremento complessivo del numero totale di laureati rispetto al 2000;**

- **entro il 2010, gli Stati membri dovranno garantire che la percentuale media UE della popolazione di età compresa fra i 25 e i 64 anni che ha assolto almeno l'istruzione secondaria superiore raggiunga o superi l'80%;**

- **entro il 2010, la percentuale di quindicenni con livelli bassi di capacità di lettura e di nozioni matematiche e scientifiche dovrà essere almeno dimezzata in tutti gli Stati membri;**

- **entro il 2010, il livello medio UE di partecipazione all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita raggiungerà almeno il 15% della popolazione attiva adulta (fascia d'età fra i 25 e i 64 anni); in nessun paese la partecipazione sarà al di sotto del 10%.**

La Commissione invita gli Stati membri a continuare a contribuire al raggiungimento dell'obiettivo di Lisbona consistente nell'ottenere incrementi annui sostanziali degli investimenti pro capite per le risorse umane e, a tal fine, a fissare parametri di riferimento trasparenti da comunicare poi al Consiglio e alla Commissione, come stabilito dal programma di lavoro dettagliato sugli obiettivi.

7. La Commissione invita il Consiglio ad adottare i parametri proposti nella presente comunicazione entro e non oltre maggio 2003, in modo che se ne possa tener conto nella relazione intermedia sull'attuazione del programma di lavoro dettagliato sugli obiettivi relativi ai sistemi d'istruzione e formazione in Europa che il Consiglio europeo ha chiesto alla Commissione e al Consiglio di presentare al Vertice europeo di primavera del 2004. Inoltre, gli Stati membri (come stabilito dal programma di lavoro dettagliato congiunto) comunicheranno, su base volontaria, quali sono i parametri di riferimento nazionali fissati nel settore.

1. INTRODUZIONE

"Le persone sono la principale risorsa dell'Europa e su di esse dovrebbero essere imperniate le politiche dell'Unione"[1]

8. In una "società della conoscenza", l'istruzione e la formazione si trovano fra le principali priorità strategiche. L'acquisizione e il continuo aggiornamento e potenziamento di un alto livello di conoscenze, qualifiche e competenze sono un prerequisito per lo sviluppo personale di tutti i cittadini e la loro partecipazione a tutti gli aspetti della società, dalla cittadinanza attiva al loro pieno inserimento sul mercato del lavoro. Il concetto di "apprendimento lungo tutto l'arco della vita" (o "permanente") è il fondamento delle diverse strategie perseguite negli Stati membri per aiutare i cittadini ad affrontare tali sfide[2].

1.1. Seguito alle conclusioni di Lisbona nel settore dell'istruzione e della formazione

9. Il Consiglio europeo di Lisbona (marzo 2000) ha fissato l'obiettivo strategico per cui l'Europa deve diventare entro il 2010 "l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale". Esso ha sottolineato il ruolo centrale dell'istruzione e della formazione nel rispondere alle sfide aperte da tale obiettivo. I capi di Stato e di governo inoltre hanno invitato i ministri dell'Istruzione a stabilire obiettivi concreti per i sistemi d'istruzione e formazione. In base a una proposta della Commissione[3], nel febbraio 2001 il Consiglio ha adottato una relazione su "Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione"[4].

10. La relazione sugli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione è stata presentata al Consiglio europeo di Stoccolma del marzo 2001. Essa definisce i tre obiettivi strategici seguenti per i sistemi d'istruzione e formazione:

- aumentare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e di formazione nell'Unione europea;
- facilitare l'accesso di tutti ai sistemi di istruzione e di formazione;
- aprire al mondo esterno i sistemi di istruzione e formazione.

11. Nel quadro di questi tre obiettivi strategici, la relazione definiva tredici obiettivi concreti e determinava per ciascuno una serie di questioni fondamentali da affrontare, nonché un elenco orientativo di indicatori per misurarne l'attuazione mediante il "metodo di coordinamento aperto" (cfr. sezione 1.2 più sotto). L'importanza di dare un seguito alle conclusioni di Lisbona nel settore dell'istruzione e della formazione è ulteriormente sottolineata dalle iniziative adottate

---

1 Consiglio europeo di Lisbona: Conclusioni della Presidenza, punto 24.

2 Commissione europea, Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente (COM (2001) 678 def.).

3 Comunicazione dalla relazione della Commissione - Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi d'istruzione (COM (2001) 59 def.).

4 Documento del Consiglio 6365/02 del 14/2/2001.

con gli orientamenti per l'occupazione[5], nella strategia per lo sviluppo di uno spazio europeo della ricerca e nel quadro degli indirizzi di massima di politica economica.

12. Il Consiglio europeo di Stoccolma ha chiesto che sia presentato un programma di lavoro dettagliato al Vertice europeo di primavera 2002 per dare un seguito alla relazione sugli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione.

13. In base a un'altra proposta della Commissione, il Consiglio ha adottato il programma di lavoro[6], poi approvato dal Consiglio europeo di Barcellona del marzo 2002. Il Consiglio di Barcellona ha anche sottolineato l'importanza di istruzione e formazione nell'ottica di conseguire l'obiettivo di Lisbona, istituendo un nuovo obiettivo generale: "rendere entro il 2010 i sistemi d'istruzione e di formazione dell'UE un punto di riferimento di qualità a livello mondiale". Infine, il Consiglio europeo ha invitato il Consiglio e la Commissione a presentare al Vertice europeo di primavera del 2004 una relazione intermedia congiunta sull'attuazione del programma di lavoro.

1.2. Il metodo di coordinamento aperto nel settore dell'istruzione e della formazione

14. Il metodo di coordinamento aperto dev'essere applicato come strumento per lo sviluppo di una strategia coerente ed esaustiva per quanto riguarda l'istruzione e la formazione nel quadro degli articoli 149 e 150 del trattato. Il metodo di coordinamento aperto è descritto come "*strumento per diffondere la migliore pratica e conseguire una maggiore convergenza verso le finalità principali dell'UE*". Le conclusioni del Consiglio di Lisbona indicano che "*Un'impostazione totalmente decentrata sarà applicata [...] mediante diverse forme di partenariato*" e che tale metodo è "*concepito per assistere gli Stati membri nell'elaborazione progressiva delle loro politiche*".

15. I mezzi di attuazione del metodo di coordinamento aperto comportano strumenti quali indicatori e parametri di riferimento, nonché scambi di esperienze, analisi di esperti e divulgazione delle buone prassi.

16. Il programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi d'istruzione e formazione in Europa fa uso degli indicatori esistenti, e adotta il seguente formato standard, da utilizzare nella misurazione dei progressi.

Modello da utilizzare nel monitoraggio dei progressi relativi a istruzione e formazione nell'ambito del metodo di coordinamento aperto

	Livelli attuali			Progressi		Parametri di riferimento	
Indicatore	Media (UE)	Media dei 3 migliori risultati (UE)	USA e Giappone	*Fino al 2004*	*Fino al 2010*	*Per il 2004*	*Per il 2010*

[5] La strategia europea per l'occupazione contiene un orientamento orizzontale relativo all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e orientamenti specifici incentrati sugli aspetti occupazionali di istruzione e formazione.

[6] Programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa (2002/C 142/01).

17. Gli indicatori da utilizzare in questo processo di monitoraggio rispetto ai singoli obiettivi vanno analizzati insieme ad altri indicatori selezionati, al fine di valutare i progressi compiuti in direzione degli obiettivi specifici. Dove necessario, gli indicatori applicati saranno disaggregati per genere. Il Gruppo permanente sugli indicatori istituito dalla Commissione contribuirà a raffinare e sviluppare gli indicatori applicabili, ricorrendo alle sinergie con altri gruppi, come il gruppo indicatori del comitato per l'occupazione e il comitato di politica economica. Tale lavoro si svolgerà in cooperazione con Eurostat, Eurydice e il Cedefop, nonché con organizzazioni internazionali quali l'OCSE.

18. Il programma di lavoro descrive chiaramente come saranno monitorati e misurati i progressi relativi a istruzione e formazione: "Sulla base degli indicatori scelti per ciascun obiettivo sarà effettuata una valutazione dei progressi in una relazione intermedia prevista per il 2004 e nella relazione finale prevista per il 2010. Se del caso, il Consiglio fisserà parametri su scala europea. Inoltre i criteri di riferimento (parametri) per il 2004 e il 2010 saranno comunicati dagli Stati membri su base volontaria. Il processo di attuazione richiederà la disponibilità di dati statistici nazionali in base agli indicatori prescelti"[7].

1.3. Fissazione di parametri di riferimento europei per i sistemi d'istruzione e formazione

19. Diversi documenti strategici della Comunità fissano finalità e obiettivi relativamente a istruzione e formazione. Tali obiettivi si trovano nel piano d'azione e-Learning e nei piani d'azione e-Europe 2002 e 2005[8], nella comunicazione sull'apprendimento lungo tutto l'arco della vita[9] e nel piano d'azione per le competenze e la mobilità[10], nonché nella comunicazione "Più ricerca per l'Europa - Obiettivo: 3% del PIL"[11]. La Commissione ha fissato altri obiettivi in altri settori, come la padronanza delle lingue straniere o la mobilità a fini d'istruzione, oppure in connessione con la dimensione di genere nelle politiche comunitarie.

20. Nella presente comunicazione il termine "parametro di riferimento" (*benchmark*) è riferito a obiettivi concreti, in relazione ai quali è possibile misurare i progressi. Il termine "analisi comparativa" (*benchmarking*) è utilizzato laddove siano presentati dati comparativi al fine di individuare il livello relativo di risultato dei singoli paesi dell'UE o, più in generale, in Europa. Ove possibile, si farà il confronto con un "mondo esterno" rappresentato dagli USA e dal Giappone, utilizzando per ciascun indicatore dati 1) per la media dei 15 Stati membri dell'UE e 2) per la media dei tre Stati membri che hanno ottenuto i migliori risultati.

21. I sei settori nell'ambito dei quali sono discussi i parametri di riferimento europei di cui alla presente comunicazione sono stati scelti perché a livello UE sono stati fissati

---

7 Idem.

8 Comunicazione della Commissione Piano d'azione eLearning - Pensare all'istruzione di domani (COM(2001) 172 def. (28.03.2001).

9 Comunicazione della Commissione Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente (COM(2001) 678 def. (21.11.2001).

10 Comunicazione della Commissione Piano d'azione della Commissione per le competenze e la mobilità COM(2002) 72 (08.02.2002).

11 Comunicazione della Commissione Più ricerca per l'Europa - Obiettivo: 3% del PIL, COM(2002) 499 def. (11.09.2002).

esplicitamente dal Consiglio europeo finalità e obiettivi quantificati (ad es. per quanto riguarda gli investimenti per l'istruzione o l'abbandono scolastico), e perché sono di importanza fondamentale per gli obiettivi strategici stabiliti dalla relazione sugli obiettivi e nell'ottica del principio complessivo dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Gli indicatori di base analizzati nella presente comunicazione sono stati scelti fra quelli definiti dal "Programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa".

22. Inoltre, individuando i tre paesi coi migliori risultati[12] conformemente al modello adottato dal Consiglio, le analisi contenute nella presente comunicazione sostengono il lavoro relativo allo scambio di esperienze e agli esami di esperti attualmente in fase di lancio nel quadro del metodo di coordinamento aperto. Esso consiste nell'individuare paesi e gruppi di paesi che mostrano livelli particolarmente promettenti di risultato e sviluppi in ciascuno dei sei settori prescelti[13].

23. La Commissione ha esaminato la possibilità di trasformare i parametri di riferimento europei qui proposti in parametri nazionali, in particolare per tener conto delle ampie variazioni nei risultati dei diversi Stati membri, illustrate dagli allegati al presente documento. Per ragioni di sussidiarietà, ma anche nella convinzione che tutti gli Stati membri dovrebbero attivarsi per realizzare gli ambiziosi obiettivi fissati dal Consiglio europeo, la Commissione al momento ha scelto di non procedere in questa direzione. È però ovvio che gli Stati membri con un livello basso di risultati dovranno compiere sforzi notevolmente maggiori degli altri per rispettare i parametri di riferimento comuni europei. È anche chiaro che gli Stati membri che hanno già ottenuto risultati elevati in un settore dovranno a propria volta compiere sforzi ragguardevoli per ottenere risultati ancor migliori.

2. PARAMETRI DI RIFERIMENTO EUROPEI PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE

2.1. Investimenti in istruzione e formazione

24. Le conclusioni del Consiglio di Lisbona auspicano "*un sostanziale aumento annuale degli investimenti pro capite in risorse umane*", e segnalano che il futuro dell'economia europea dipende in larga misura dalle qualifiche dei cittadini, le quali a propria volta necessitano di un continuo aggiornamento, com'è tipico delle società della conoscenza.

25. In tutti i paesi, gli investimenti per l'istruzione sono "investimenti per il futuro" altamente prioritari, per cui rappresentano una grossa voce di spesa nei bilanci pubblici. Nella maggior parte dei paesi OCSE, la spesa pubblica per l'istruzione è cresciuta di più del 5% nel periodo 1995-1999, e la sua percentuale sul bilancio pubblico è aumentata nello stesso periodo dal 12 al 12,7%. Nell'Unione europea, circa l'11,20% della spesa pubblica è assorbito dall'istruzione (1999)[14]. In

---

12 Nella presente comunicazione si persegue l'obiettivo di individuare i tre paesi coi migliori risultati mediante il criterio del risultato medio, facendo uso di tutti i dati disponibili per ciascun paese e per l'UE dei Quindici nel periodo 1991-2001.

13 All'Allegato si possono trovare informazioni e grafici statistici dettagliati per ciascuno dei sei settori.

14 Commissione Europea (2002) Le cifre chiave dell'istruzione in Europa, 2002 Eurydice e Eurostat, Lussemburgo.

Danimarca, la quota dedicata all'istruzione della spesa pubblica è salita dal 13,1% del 1995 al 14,9% del 1999, in Svezia dall'11,6 al 13,6% e nei Paesi Bassi dal 9,1 al 10,4%. In Grecia, Irlanda e Portogallo l'aumento è stato addirittura superiore al 15%. Ciononostante, il reddito nazionale, espresso in termini di PIL, è cresciuto ancor più rapidamente durante lo stesso periodo[15].

26. Questo indicatore dà un quadro incompleto della situazione, dal momento che non tiene conto delle spese private di aziende (ad es. per la formazione sul posto di lavoro) e famiglie, che sono importantissime per lo sviluppo delle risorse umane. Gli investimenti privati per l'istruzione ammontano a percentuali diverse degli investimenti complessivi per l'istruzione, e si collocano fra meno del 10% (Portogallo, Svezia, Danimarca, Austria, Francia, Paesi Bassi e Irlanda) e il 22% (Germania) delle spese complessive per l'istruzione e la formazione dei vari Stati membri (1999, tutti i filoni dell'istruzione).

27. Visti i considerevoli mutamenti demografici avvenuti in molti paesi, è particolarmente utile osservare lo sviluppo del fattore "investimenti per studente". Si nota allora che, nell'istruzione e nella formazione non terziaria, le spese per studente sono cresciute fra il 1995 e il 1999 di più del 20%, ad esempio in Grecia, Portogallo e Spagna, mentre le spese complessive di istruzione terziaria per studente (in media il 35% corrisponde a investimenti per la ricerca) sono cresciute di più del 20%, ad esempio in Irlanda, Grecia e Spagna nello stesso periodo.

28. Le indicazioni di cui sopra sembrano in linea con l'obiettivo fissato dal Consiglio europeo, ma un esame più dettagliato delle tendenze di spesa in percentuale del PIL induce a valutazioni più prudenti. Anche se i dati (cfr. allegato 1) non sono completi per gli anni più recenti, risultano comunque, in media e fino al 1999, livelli relativi di spesa pubblica per l'istruzione in percentuale del PIL in leggero calo. Se questa tendenza al decremento dovesse essere confermata per gli anni più recenti e continuare nei prossimi anni, il livello medio dell'UE-15 arriverebbe a circa il 4% del PIL nel 2010, mentre è oggi al 5,0 %, cioè pari all'attuale livello degli USA e superiore a quello del Giappone, fermo al 3,5%.

29. I tre paesi coi migliori risultati, secondo questo indicatore, sono scandinavi, vale a dire la Svezia, la Danimarca e la Finlandia, paesi in cui l'investimento pubblico per l'istruzione e la formazione supera il 6% del PIL. In Svezia e Danimarca si segnalano tendenze alla crescita che, se mantenute fino al 2010, porterebbero a un livello di investimenti pubblici per l'istruzione pari al 9% del PIL. La Finlandia invece mostra una tendenza al calo.

Indicatore di base per monitorare i progressi relativamente alla spesa pubblica per l'istruzione in percentuale del PIL (1999)[16].

---

15 OCSE (2002) Education at a Glance, Parigi.

16 Dati per USA e Giappone (1998). F: Le cifre sulla spesa per l'istruzione non comprendono i DOM (Dipartimenti d'Oltremare). UK: Stime basate sui dati relativi all'anno finanziario britannico, compreso fra il 1° aprile e il 31 marzo. L: Dati non pervenuti.

	Media UE	Media dei 3 paesi coi migliori risultati (UE)	USA	Giappone
Investimenti pubblici per l'istruzione in percentuale del PIL	5,0%	7,4%	5,0%	3,5%

Fonte: statistiche sull'istruzione di Eurostat.

30. I dati di cui sopra non consentono di trarre conclusioni chiare in questa fase, ma forniscono dei motivi per essere prudenti e per prestare particolare attenzione allo sviluppo della spesa pubblica in percentuale del PIL, in linea con l'obiettivo di Lisbona consistente nel garantire "un sostanziale aumento annuale degli investimenti pro capite in risorse umane". Il calo della spesa pubblica indica in effetti che il settore pubblico sta lasciando sempre più responsabilità agli investimenti privati per l'istruzione e la formazione (famiglie e imprese) per rispondere alle sfide lanciate dalla società della conoscenza. Anche se è chiaro che saranno necessari sforzi significativi da parte di tutti, il declino della spesa pubblica potrebbe compromettere il modello sociale europeo, caratterizzato da un uguale accesso per tutti all'apprendimento durante tutta la vita e dalla garanzia di un'istruzione e formazione di qualità[17].

31. Vista la natura provvisoria e incompleta dei dati disponibili, la Commissione non raccomanda un parametro di riferimento specifico in questo settore. Tuttavia, gli Stati membri dovrebbero riconoscere la propria responsabilità nel garantire che la spesa totale per l'istruzione e la formazione, sia pubblica che privata, risponda in modo appropriato agli obiettivi di Lisbona; essi pertanto dovrebbero agire in base a parametri di riferimento trasparenti e pubblicamente riconosciuti, nel rispetto del Patto di stabilità e crescita.

La Commissione invita gli Stati membri a continuare a contribuire al raggiungimento dell'obiettivo di Lisbona consistente nell'ottenere incrementi annui sostanziali degli investimenti pro capite per le risorse umane e, a tal fine, a fissare parametri di riferimento trasparenti da comunicare poi al Consiglio e alla Commissione, come stabilito dal programma di lavoro dettagliato sugli obiettivi.

32. Allo stesso tempo, la Commissione sottolinea che, nonostante una certa quantità di investimenti sia un prerequisito necessario per un apprendimento coronato da successo, l'esperienza dimostra che l'aumento degli investimenti in istruzione e formazione da solo non ne migliora necessariamente la qualità. Per quanto riguarda

[17] Il modello sociale europeo è citato al paragrafo 22 delle conclusioni di Barcellona, e definito come segue: "Il modello sociale europeo si basa su buoni risultati economici, elevato livello di protezione sociale, istruzione e dialogo sociale".

l'istruzione obbligatoria, una rianalisi dei dati TIMSS[18] mostra che i sistemi educativi più costosi non necessariamente danno migliori risultati in termini di riuscita dei discenti. È dunque assolutamente fondamentale indirizzare i fondi verso i settori col più alto tasso di ricaduta in termini qualitativi. Sono necessarie nuove modalità d'investimento per garantire l'acquisizione dei nuovi tipi di conoscenze e competenze richieste dalla società basata sulla conoscenza, sia da parte dei (potenziali) discenti che dei mediatori di apprendimento. Dev'essere elaborata una vasta gamma di incentivi all'apprendimento per tutti i cittadini, prestando un'attenzione particolare alla dimensione di genere, all'interno e all'esterno del mercato del lavoro.

2.2. L'abbandono scolastico

33. Le conclusioni di Lisbona[19] contengono alcuni obiettivi quantificati per i sistemi d'istruzione e formazione in Europa, poi introdotti negli orientamenti per l'occupazione del 2001. A tale riguardo è stato fissato un obiettivo specifico: dimezzare, entro il 2010, il numero dei giovani fra i 18 e i 24 anni che hanno assolto solo il ciclo d'istruzione secondaria inferiore e non continuano gli studi né intraprendono altro tipo di formazione. Il livello dell'abbandono scolastico (il cosiddetto "tasso di abbandono") è sempre stato una preoccupazione centrale ed è stato utilizzato come indicatore strategico di cruciale importanza non soltanto in relazione al processo di Lussemburgo sul coordinamento delle politiche occupazionali, ma anche nell'elenco degli indicatori strutturali utili per dare un seguito al processo di Lisbona. L'attuale tendenza del tasso di abbandono scolastico lancia alcuni messaggi positivi per quanto riguarda i livelli medi UE, ma occorreranno grandi sforzi da parte degli Stati membri, nei prossimi anni, per raggiungere i relativi obiettivi di Lisbona.

34. Per raggiungere un comune parametro di riferimento europeo relativo all'abbandono scolastico, gli Stati membri con livelli di risultato relativamente bassi dovranno compiere uno sforzo significativamente più elevato di altri affinché i parametri europei comuni possano essere realizzati, come definito al paragrafo 23.

Indicatore di base per monitorare i progressi relativi al fenomeno dell'abbandono scolastico (2001)

	Media UE	Media dei 3 paesi coi migliori risultati (UE)
Giovani che hanno lasciato la scuola e non frequentano ulteriori corsi d'istruzione o	19,4%[e]	10,3%

[18] *Third International Maths and Science Study* ("Terzo studio internazionale sulla matematica e le scienze"); Ludger Wössmann, Schooling Resources, Educational Institutions and Student Performances: The International Evidence Kiel Working Papers n. 983, Kiel Institute for World Economics, maggio 2000.

[19] Paragrafo 26.

[20] IRL: dati non pervenuti. Eurostat non ha dati comparabili per il Regno Unito, dove i GCSE (*General Certificate of Secondary Education*) sono considerati titoli di istruzione secondaria superiore e non risultano pertanto confrontabili coi titoli degli altri paesi. In ragione della particolare situazione socioeconomica e geografica del Lussemburgo (in particolare per l'alta percentuale di studenti iscritti

formazione[20]		

[e] = *stime. Non sono disponibili dati comparabili per USA e Giappone.*
Fonte: Eurostat, Indagine sulle forze di lavoro.

35. Le tendenze attuali mostrano in generale livelli chiaramente decrescenti nel tasso di abbandono scolastico dei vari Stati membri. In Spagna, Italia, Grecia, Francia, Belgio e Finlandia, un'estrapolazione delle tendenze in corso indica che il livello di abbandono scolastico sarà almeno dimezzato prima del 2010. In Spagna e Italia nel 2010 i livelli saranno così discesi dagli oltre 35 punti percentuali registrati all'inizio degli anni Novanta a meno dei livelli attualmente riscontrabili nei tre paesi coi risultati migliori (cioè sotto il 10%).

36. Altri Stati membri, in particolare i tre con la migliore situazione in questo settore (Svezia, Finlandia e Austria), mostrano cali meno impressionanti nei loro livelli di abbandono scolastico, poiché partivano da quote già basse. Le tendenze attuali indicano livelli stabili in Danimarca e nei Paesi Bassi, mentre si nota un leggero incremento di abbandoni in Svezia. In Germania, il tasso di abbandono scolastico negli ultimi tempi è fortemente aumentato, in particolare a causa di mutamenti nella composizione della popolazione dovuti ai recenti movimenti migratori (con l'arrivo di un numero consistente di giovani che hanno lasciato la scuola).

37. La media totale UE per quanto riguarda i livelli di abbandono scolastico è in discesa e, se le attuali tendenze continueranno fino al 2010, si attesterà sul 15% circa di giovani fra i 18 e i 24 anni "che hanno lasciato la scuola", ma tale riduzione non sarà sufficiente a raggiungere l'obiettivo fissato dalle conclusioni di Lisbona consistente nel dimezzare il numero degli abbandoni scolastici. Diversi Stati membri dovranno compiere sforzi considerevoli per consentire all'UE di realizzare l'obiettivo stabilito.

– **La Commissione invita il Consiglio ad adottare il seguente parametro di riferimento europeo per il calo dei livelli di abbandono scolastico negli Stati membri:**

– **entro il 2010, tutti gli Stati membri dovranno almeno dimezzare il tasso degli abbandoni scolastici precoci rispetto al tasso registrato nel 2000, al fine di arrivare a una media UE pari o inferiore al 10%.**

2.3. Laureati in matematica, scienze e tecnologia

38. L'Europa deve fare di più per incoraggiare i bambini e i giovani a interessarsi maggiormente alle scienze e alla matematica, nonché per garantire a chi già lavori nel campo scientifico e della ricerca carriere, prospettive e compensi sufficientemente interessanti da mantenerli nella branca. Motivare più giovani a scegliere studi e carriera nei campi scientifico e tecnico in una prospettiva di breve e medio termine, e garantire un equilibrio fra i sessi in tali settori, sono due obiettivi essenziali della strategia di Lisbona. L'Unione europea, in effetti, vanta già risultati relativamente elevati nel numero di laureati in matematica, scienze e tecnologia in

all'istruzione superiore al di fuori del paese e per l'elevatissima percentuale di non residenti che lavorano nel Granducato), i dati di questo indicatore non sono comparabili con quelli degli altri Stati membri.

confronto con gli USA o il Giappone, anche se la situazione si fa meno netta se si considera la popolazione relativa.

39. Questo impressionante risultato europeo non si traduce però in un maggior numero di ricercatori sul mercato del lavoro. Il numero totale dei laureati che lavorano come scienziati e ingegneri nella ricerca in Europa è all'incirca del 25% inferiore a quello degli Stati Uniti, anche se del 33% superiore a quello del Giappone. Malgrado il fatto che i laureati di alto livello in Europa portano le proprie competenze e qualifiche ad altri segmenti del mercato del lavoro, l'economia non sembra ricorrere in modo sufficiente al loro potenziale di ricerca. Quest'aspetto diventerà particolarmente importante man mano che l'UE si avvicinerà a raggiungere l'obiettivo del 3% del PIL dedicato alla ricerca.

Numero di laureati (ISCED 5 e 6) in matematica, scienze e tecnologia e numero di ricercatori e ingegneri nell'UE, negli USA e in Giappone (2000/1999)[21]

Paesi	Laureati	Ricercatori e ingegneri
UE (15)	555 647	919 796
USA	369 391	1 219 407
Giappone	236 670	658 910

Fonte: DG RTD, Terza relazione europea sugli indicatori S&T (di prossima pubblicazione) - Fonte dei dati: statistiche sull'istruzione di Eurostat.

40. Per rispondere a queste sfide, occorre migliorare a livello europeo il contesto in cui poter assumere laureati nei vari settori, tenendo conto dei fattori che influiscono su ricerca e sviluppo e su un migliore funzionamento del mercato del lavoro, nonché della carriera e della gratificazione personale. Anche gli Stati membri comunque dovrebbero rispondere a queste sfide, garantendo che una percentuale maggiore di studenti delle università europee sia incoraggiata a laurearsi in matematica, scienze o tecnologia, e che una percentuale maggiore di laureati sia incoraggiata a iniziare la propria carriera in laboratori di ricerca europei, pubblici o privati, anche sostenendo la strategia comunitaria volta a sviluppare uno spazio europeo della ricerca.

41. Vi è una larga disparità fra Stati membri per quanto riguarda la proporzione di laureati in matematica, scienze e tecnologia su 1000 abitanti (di età compresa fra i 20 e i 29 anni): l'Irlanda è di gran lunga più avanti rispetto agli altri paesi (il suo risultato è del 23,9 per il 2000), mentre paesi come l'Italia, l'Olanda, l'Austria, il Portogallo e il Lussemburgo si trovano sotto agli 8 per 1000 (2000)[22]. Se l'andamento attuale non cambierà, le differenze fra i paesi continueranno, e potrebbero persino aumentare. Gli Stati con una percentuale di laureati relativamente elevata nel settore, ad esempio la Francia, l'Irlanda, la Finlandia e il Regno Unito, in caso di mantenimento delle tendenze attuali entro il 2010 avranno raggiunto un livello superiore ai 20 laureati in matematica, scienze e tecnologia per 1000 abitanti. Altri paesi, attualmente sotto quota 10, hanno registrato livelli molto stabili

[21] Laureati (2000), ricercatori e ingegneri (1999). Per il numero dei laureati, non vi sono dati per la Grecia. Riguarda i laureati in scienze, matematica, informatica e ingegneria.

[22] Per il Belgio, la Grecia e il Lussemburgo sono disponibili serie di dati molto limitate rispetto a questo indicatore.

nell'ultimo decennio, come è il caso della Germania e dei Paesi Bassi. Nel caso della Danimarca, il numero relativo di laureati in matematica, scienze e tecnologia conosce un calo costante, ed è attualmente a quota 8,2 (1999), mentre era vicino a 10 all'inizio degli anni Novanta. Se tale andamento continuerà, nel 2010 la Danimarca avrà meno di 5 laureati in matematica, scienze e tecnologia su 1000 abitanti. Gli ultimi dati per il 1998 e il 1999 mostrano però una stabilizzazione del livello un poco al di sopra dell'8 per mille. In Spagna, Portogallo, Austria, Italia e Svezia il numero relativo di laureati in matematica, scienze e tecnologia è aumentato in modo considerevole.

Aumento del numero di laureati in matematica, scienze e tecnologia fra il 1993 e il 2000 (cifre arrotondate)

	B	DK	D	E	F	IRL	I	NL	AT	P	FIN	S	UK
Donne laureate	6%	7%	-3%	152%	27%	83%	74%	-10%	55%	94%	41%	134%	25%
Totale	-7%	-23%	-25%	128%	23%	43%	74%	-11%	77%	72%	10%	68%	6%

Fonte: statistiche sull'istruzione di Eurostat.
Non vi sono dati disponibili per Grecia e Lussemburgo.

42. Un modo particolarmente importante di rispondere alle sfide connesse con l'aumento del numero di laureati in questi settori è, come molti Stati membri hanno fatto in questi ultimi anni, affrontare la questione della motivazione, più bassa fra le donne, ad impegnarsi in studi e carriere aventi a che fare con matematica, scienze e tecnologia. L'equilibrio fra i sessi è un impegno di particolare importanza in questo settore. Le donne che scelgono di conseguire una laurea in matematica, scienze o tecnologia sono relativamente meno numerose degli uomini, e ancor più basso è il numero delle donne che affrontano una carriera nella ricerca. È però chiaro che la maggior parte dell'aumento complessivo dei laureati in tali settori è conseguenza, in numerosi paesi, di un incremento delle laureate, com'è in particolare il caso di Spagna, Svezia, Portogallo e Irlanda. I laureati di sesso maschile in matematica, scienze e tecnologia comunque superano ancora di gran lunga il numero delle laureate: gli uomini sono più del doppio rispetto alle donne a laurearsi in questi settori in Belgio, Danimarca, Germania, Spagna, Francia, Paesi Bassi, Austria, Finlandia e Regno Unito (2000). L'80% dei laureati in materie tecnologiche quali ingegneria, ingegneria industriale e costruzioni è costituito da uomini.

Proporzione relativa di laureati maschi/femmine in matematica, scienze e tecnologia (2000)

Apprendimento lungo tutto l'arco della vita - Partecipazione degli adulti a istruzione e formazione

Percentuale della popolazione fra i 25 e i 64 anni che ha seguito un qualunque tipo di istruzione o formazione nelle 4 settimane precedenti la settimana di riferimento dell'indagine

	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
UE	(:)	(:)	(:)	(:)	5.7e	5.8e	(:)	8,2	8.5e	8.4e
B	2,3	2,7	2,7	2,8	2,9	3,0	4,4	6,9	6,8	7,3
DK	16,2	15,6	15,1	16,8	18,0	18,9	19,8	19,8	20,8	17,8
D	(:)	(:)	(:)	(:)	5,7	5,4	5,3	5,5	5,2	5,2
EL	1,2	1,1	1,0	0,9	0,9	0,9	1,0	1,2	1,1	1,4
E	3,4	3,5	3,9	4,3	4,4	4,5	4,3	5,1	5,1	4,9
F	2,9	3,0	2,9	2,9	2,7	2,9	2,7	2,6	2,8	2,7
IRL	3,4	3,5	3,9	4,3	4,8	5,2	(:)	(:)	(:)	(:)
I	2,9	3.4b	3,7	4,0	4,4	4,9	4,8	5,5	5,5	5,1
L	2,9	2,6	3,3	2,9	2,9	2,8	5,1	5,3	4,8	5,3
NL	15,1	14,3	13,6	13,1	12,5	12,6	12,9	13,6	15,6	16,3
A	(:)	(:)	(:)	7,7	7,9	7,8	(:)	9,1	8,3	8,2
P	3,6	3,2	3,5	3,3	3,4	3,5	3.0b	3,2	3,3	3,3
FIN	(:)	(:)	(:)	(:)	16,3	15,8	16,1	17,6	19,6	19,3
S	(:)	(:)	(:)	(:)	26,5	25,0	(:)	25,8	21,6	17,5
UK	12,5	10,8	11,5	(:)	(:)	(:)	(:)	19,2	21,1	21,7

Fonte: Eurostat, Indagine sulle forze di lavoro.
(:) = Dati non disponibili.
b= interruzione nelle serie.

e= stime.

Allegato 2

Criteri per individuare i tre paesi coi migliori risultati

Il programma di lavoro dettagliato per l'attuazione degli obiettivi concreti per i sistemi d'istruzione e formazione in Europa contiene indicatori per misurare i progressi nell'ambito di ciascuno dei settori interessati dagli obiettivi. Il programma di lavoro specifica che i dati sulla "media UE-15" e i "livelli medi dei tre paesi coi migliori risultati" saranno usati per il monitoraggio dei progressi. La presente comunicazione pertanto utilizza questi indicatori di progresso nell'ambito dei sei settori presi in esame. Il Consiglio però non ha definito chiaramente come individuare i tre paesi coi migliori risultati. L'alternativa consiste o nell'individuare tali paesi concentrandosi sul periodo più recente (l'ultimo anno per cui sono disponibili dei dati) o nel basare l'analisi su un periodo più lungo. La tabella che segue contiene analisi effettuate in base a tre metodi diversi di calcolo.

I "3 paesi coi migliori risultati" in base a criteri alternativi di calcolo

Settori	Criteri alternativi per individuare i 3 paesi coi migliori risultati in ciascun settore		
	Ultimo anno con dati disponibili	Media degli anni 1996 – 2001 (media dei dati disponibili)	Media degli anni 1991-2001 (media degli anni disponibili)
Investimenti per istruzione e formazione	Svezia Danimarca Austria	Danimarca Svezia Austria	Danimarca Svezia Finlandia
Abbandono scolastico	Svezia Austria Finlandia	Svezia Austria Finlandia	Svezia Austria Finlandia
Laureati in matematica, scienze e tecnologia (totale)	Irlanda Francia Finlandia	Irlanda Francia Finlandia	Irlanda Francia Finlandia
Popolazione che ha portato a termine la propria istruzione secondaria superiore	Germania Svezia Regno Unito	Germania Danimarca Svezia	Germania Danimarca Svezia
Partecipazione all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita	Regno Unito Finlandia Danimarca	Svezia Regno Unito Danimarca	Regno Unito Svezia Danimarca

Nella presente comunicazione si è cercato di individuare i tre paesi coi migliori risultati utilizzando il criterio del risultato medio nel periodo 1991-2001, facendo ricorso a tutti i dati disponibili per ciascun paese.