

ASSESSORATO ISTRUZIONE, FORMAZIONE, LAVORO,
POLITICHE PER LA SICUREZZA SUL LAVORO
DELLA PROVINCIA DI BOLOGNA

STUDI E RICERCHE / 6

Il testo è disponibile sul sito Internet di Carocci editore

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore
via Sardegna 50,
00187 Roma,
telefono 06 / 42 81 84 17
fax 06 / 42 74 79 31

Visitateci sul nostro sito Internet:
<http://www.carocci.it>



Unione europea
Fondo sociale europeo



**MINISTERO DEL LAVORO
E DELLE POLITICHE SOCIALI**

Ufficio Centrale per l'Orientamento e
la Formazione Professionale dei Lavoratori

Regione Emilia-Romagna



SPORTELLO VALUTAZIONE

Assessorato Istruzione, Formazione, Lavoro,
Politiche per la sicurezza sul lavoro
della Provincia di Bologna

Il biennio integrato

Esiti del monitoraggio e della valutazione
su due anni di attività formative
nella provincia di Bologna.
Elementi per la riflessione nel sistema integrato

Atti del convegno
Bologna 6 ottobre 2005

A cura di Massimo Marcuccio



Carocci editore

RIF. P.A. 3007/04 approvato con Determinazione dirigenziale n. 31/2004
CR 42 del 31.12.04.

Lo Sportello per la Valutazione del Servizio Scuola e Formazione della Provincia di Bologna ringrazia tutti gli istituti scolastici e i centri di formazione professionale coinvolti nel biennio integrato per la collaborazione offerta durante l'intero svolgimento delle attività di monitoraggio e valutazione.

1^a edizione, febbraio 2006
© copyright 2006 by
Provincia di Bologna

Finito di stampare nel febbraio 2006
dagli Stabilimenti Tipografici Carlo Colombo S.p.A.
via Roberto Malatesta, 296 – 00176 Roma

ISBN 88-430-3858-3

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia,
anche per uso interno
o didattico.

Indice

Premessa di <i>Paolo Rebaudengo</i>	II
---	----

Introduzione ai lavori <i>Paolo Rebaudengo</i> <i>Cristina Bertelli</i> <i>Paolo Marcheselli</i>	2I
--	----

Parte prima
L'esperienza bolognese
e l'azione di monitoraggio e valutazione

Il progetto culturale dell'esperienza bolognese e il percorso realizzato. La cultura del dato e lo Sportello per la Valutazione di <i>Anna Del Mugnaio</i>	4I
--	----

Piano di monitoraggio e valutazione del biennio integrato: impostazione metodologica e principali risultati delle rilevazioni	51
di <i>Maria Lucia Giovannini</i> e <i>Massimo Marcuccio</i>	

Le linee strategiche del monitoraggio del biennio integrato	51
I primi esiti del monitoraggio: caratteristiche e opinioni degli studenti	59
Le opinioni degli insegnanti	72
Gli altri attori	78
I flussi degli studenti	82
Gli esiti scolastici	84

Parte seconda

I risultati al servizio del miglioramento: parlano gli “addetti ai lavori” del sistema provinciale bolognese

Tavola rotonda	89
La “complessità” del biennio integrato	117
di <i>Nadia Simoni</i>	
Dalle classi integrate al sistema integrato	123
di <i>Giancarlo Sacchi</i>	

Conclusioni

Un protocollo condiviso per il miglioramento dei percorsi integrati	139
di <i>Anna Del Mugnaio</i>	

Premessa

di *Paolo Rebaudengo**

L'esperienza del biennio integrato giunta al termine della sua prima tappa può essere sintetizzata in questa espressione: un tentativo di rendere concreto, in un contesto di profondi cambiamenti, un diritto fondamentale: il *diritto all'istruzione*.

I processi legati allo sviluppo delle nuove tecnologie informatiche e della comunicazione, alle trasformazioni sociali, alla globalizzazione economica, politica e culturale e, non ultima, alla secolarizzazione, stanno modificando da alcuni decenni i contesti in cui crescono le nuove generazioni. Il fenomeno è reso ancor più complesso dalla difficoltà con cui il “mondo degli adulti” e delle sue istituzioni è tuttora alla ricerca di una sempre più chiara delimitazione dei confini di questi processi.

Da un lato, quindi, rapidi cambiamenti in atto e dall'altro una non ancora chiara definizione dei loro confini. Nel mezzo i sistemi scolastici alla disperata ricerca di una loro ricollocazione, nel quadro di sempre più consistenti esigenze di istruzione di massa.

*Assessore all'Istruzione, Formazione, Lavoro, Politiche per la sicurezza sul lavoro della Provincia di Bologna.

È normale quindi assistere nella scuola a reazioni di profondo *disorientamento* e a conseguenti atteggiamenti che vanno da posizioni di conservazione del passato sino a dichiarazioni di impotenza passiva e rassegnata. In questa situazione la tradizione, “rivestita” ancora dagli indumenti accidentali del passato, non è in grado di far valere la sua vera essenza per far fronte a nuovi bisogni, più o meno espliciti, e alle nuove legittime richieste. D’altro lato il nuovo non è ancora così chiaro nelle sue forme e nelle sue conseguenze: l’affidarsi ad esso *in toto* sembra comportare di essere risucchiati inesorabilmente dalle sabbie mobili del consumismo educativo¹.

Rifiutandoci di stare a guardare mentre tutto ci scorre davanti, abbiamo optato per un “tuffo” nella complessità, consapevoli della necessità di procedere a un’attenta osservazione e a un vaglio critico delle possibilità. Si è scelta la strada dell’*azione propositiva* guidata da una *prudenza* giustificata da una *responsabilità condivisa*.

L’*azione propositiva* nel contesto di trasformazioni sopra delineato si è concretizzata nella promozione e nel supporto di percorsi innovativi realizzati in integrazione tra istituti scolastici e centri di formazione professionale nel primo triennio che, in vista della futura attuazione della riforma del sistema scolastico secondario di secondo grado, costituiscono un’innovazione istituzionale, organizzativa, curricolare e didattica di rilievo. Per questo il vivo interesse con cui sono attesi gli esiti del monitoraggio di tali percorsi innovativi, non solo nel territorio bolognese, ma anche a livello regionale e nazionale.

1. Cfr. B. Vertecchi, *Per una critica del consumismo educativo*, in “Cadmo”, 1, 1, aprile 1993.

La *prudenza* che ha guidato la nostra azione propositiva non è stata una pura forma di cautela; né un calcolo del rischio per ottenere, senza troppe perdite, un risultato utile. Piuttosto si è trattato di una tensione alla scelta di mezzi capaci di rispettare il valore di tutti i soggetti coinvolti per il raggiungimento di un bene personale e sociale: la promozione del diritto all'istruzione.

In questa prospettiva deve essere interpretata in primo luogo l'adozione di alcuni principi di fondo che hanno caratterizzato tutta l'impostazione dei percorsi formativi, soprattutto il principio di non cedere a facili sconti agli studenti, convinti che i giovani "preferiscono le cose difficili purché siano altrettanto interessanti"². In secondo luogo la scelta di affiancare lo sviluppo dei percorsi di biennio integrato con due iniziative di riconosciuta alta professionalità: da un lato l'intervento di azione di *supporto alla progettazione*, che ha preceduto l'avvio dei percorsi formativi; dall'altro l'azione di *monitoraggio e valutazione*, che ha affiancato come "autorità indipendente" tutto il percorso.

Nella complessa trama degli interventi attivati, la Provincia ha promosso e favorito costantemente l'ampia partecipazione e coinvolgimento di tutti gli attori del sistema lungo tutte le fasi dei percorsi formativi, nel pieno riconoscimento e promozione di una responsabilità collettiva diffusa e condivisa tra i diversi attori sul territorio. L'organizzazione della giornata rispecchia appieno questa scelta e può essere assunta come "immagine" della

2. S. Papert, *Does Easy Do It? Children, Games, and Learning*, in "Game Developer Magazine", giugno 1998, p. 88.

strategia politica provinciale sui temi dell'istruzione e della formazione.

Nota del curatore

Con il convegno del 6 ottobre 2005 si giunge al terzo incontro pubblico con il sistema scolastico e formativo bolognese e regionale promosso e realizzato dallo Sportello per la Valutazione del Servizio Scuola e Formazione della Provincia di Bologna sui temi della cultura del dato e della valutazione. Dopo aver affrontato i temi della valutazione di istituto (2002) e della valutazione dei progetti (2004), quest'anno si è scelto quale argomento di confronto tra gli operatori il monitoraggio e la valutazione del biennio integrato.

Il sottotitolo dell'evento, *Elementi per la riflessione nel sistema integrato*, riassume lo spirito con cui è stata organizzata la giornata: non un momento in cui soggetti esterni compiono una eteroriflessione “sul” biennio integrato, ma attori coinvolti in prima persona “nella” realizzazione di percorsi formativi che auto-leggono la propria esperienza attraverso lo *specchio* dei dati del monitoraggio e la commentano in una prospettiva tesa al miglioramento. Tutti gli attori che a vario titolo hanno reso possibile lo sviluppo dei percorsi di biennio integrato sono stati protagonisti attivi della giornata: decisori pubblici, dirigenti di istituti scolastici e formativi, insegnanti e tutor della scuola e della formazione, genitori, responsabili degli interventi di supporto, responsabile e referenti per gli interventi di monitoraggio e valutazione. Ciascuno di loro ha contribuito a disegnare un quadro dell'esperienza che i diversi attori del sistema formativo potranno guardare per valutarlo a loro

volta traendo spunto per l'elaborazione di future decisioni. Qui vi è lo spazio solo per anticipare i punti principali toccati.

Nell'*Introduzione ai lavori*, Paolo Rebaudengo – Assessore all'Istruzione, Formazione, Lavoro, Politiche per la sicurezza sul lavoro della Provincia di Bologna –, Cristina Bertelli – responsabile del Servizio Politiche per l'Istruzione e per l'Integrazione dei Sistemi Formativi della Regione Emilia-Romagna e Paolo Marcheselli – dirigente del Centro Servizi Amministrativi di Bologna – delineano la cornice a livello nazionale, regionale e territoriale all'interno della quale si è collocata, e si colloca tuttora, l'innovazione dei bienni integrati e presentano, nel contempo, le iniziative promosse per il proseguimento delle iniziative progettuali.

Anna Del Mugnaio, dirigente del Servizio Scuola e Formazione della Provincia di Bologna, apre la prima parte dei lavori ripercorrendo le tappe del cammino compiuto dall'amministrazione provinciale sui temi del monitoraggio e della valutazione e sottolineando la funzione strategica del ruolo della Provincia nella promozione degli interventi a supporto di questo ambito quali l'Osservatorio sulla scolarità e lo Sportello per la Valutazione.

A Maria Lucia Giovannini, direttore del Centro Interdipartimentale di Ricerche Educative dell'Università di Bologna, è affidato il compito sia di illustrare le scelte strategiche e le caratteristiche dell'impianto dell'intervento di monitoraggio e valutazione attuato, sia di presentare alcuni dei primi esiti dell'attività realizzata seguita in questo da Massimo Marcuccio, consulente della Provincia di Bologna.

La seconda parte degli Atti ospita la *tavola rotonda*, "cuore" del convegno, coordinata da Cristina Bertelli. La

dirigente regionale, attraverso le parole degli operatori, guida la ricostruzione del «quadro qualitativo, emozionale e di prospettiva» dei percorsi di biennio integrato toccando alcuni degli aspetti più rilevanti emersi dalla restituzione dei dati. I primi contributi vertono principalmente sugli aspetti pedagogico-didattici. Massimo Peron, progettista dell'Ente di formazione professionale CIOFS-FP ER di Bologna, pone l'accento sia sulla rilevanza della progettazione condivisa a livello provinciale tra insegnanti e formatori sia sull'integrazione di approcci, strategie e prassi metodologico-didattiche diversi. Luciana Lenzi, insegnante dell'Istituto scolastico "Manfredi-Tanari" di Bologna, evidenzia come il biennio integrato si sia innestato su un rapporto tra scuola e formazione professionale che già da alcuni anni offre risultati positivi.

Dalla voce di due genitori emerge la piena soddisfazione per questo percorso grazie al quale hanno riscontrato maggiori coinvolgimento e motivazione dei propri figli nelle attività scolastiche. Diana Suriano, insegnante-tutor dell'Istituto scolastico "Giordano Bruno" – sede di Molinella, si sofferma sulle iniziative di accoglienza e accompagnamento rivolte agli studenti in fase iniziale e durante l'anno scolastico ponendo l'accento sull'importanza dell'area delle competenze comunicative, relazionali e affettivo-emozionali e dell'interdisciplinarietà.

Gli ultimi tre interventi toccano invece aspetti organizzativi e di sistema. Adriano Masini, direttore dell'Ente di formazione professionale ENAIP di Bologna, illustra le soluzioni organizzative adottate dalla formazione professionale per rispondere in modo flessibile alle esigenze di gestione di percorsi integrati con gli istituti scolastici. Daniela Aureli, dirigente dell'Istituto scolastico "Caduti della Diret-

tissima” di Castiglione de’ Pepoli sottolinea il carattere innovativo del biennio integrato soprattutto per la logica del monitoraggio e della valutazione che lo sottende e per l’«intenzionalità di una ricerca del successo formativo» tesa a offrire una risposta alle modalità di vivere la realtà scolastica delle nuove generazioni e a trovare una soluzione al problema “fuorilegge” dell’abbandono e della dispersione scolastica. Giacomo Sarti, referente per il Gruppo di coordinamento e per il team integrato dell’Ente di formazione professionale CEFAL, pone in evidenza come l’esperienza del biennio integrato sia caratterizzata da un’integrazione che si è sviluppata su più livelli: tra i centri di formazione, tra gli operatori della scuola e della formazione in fase di progettazione, tra gli insegnanti e i formatori all’interno delle aule.

La seconda parte del convegno termina con due contributi che hanno cercato di portare a sintesi quanto emerso negli interventi precedenti rileggendoli in chiave politico-strategica. Nadia Simoni, Assessore della Provincia di Ravenna e referente della VII Commissione Istruzione e Formazione Professionale dell’UPI Emilia-Romagna, sottolinea come il cambiamento di paradigma del biennio integrato rispetto alle precedenti esperienze di integrazione tra istruzione e formazione professionale non possa più essere invertito se si intende rimanere in Europa. Giancarlo Sacchi, componente del Comitato tecnico-scientifico della Regione Emilia-Romagna e referente per la progettazione curricolare dei bienni integrati della Provincia di Bologna, sottolinea come il sistema provinciale, da un lato, abbia favorito una reale integrazione territoriale tra i sistemi formativi, dall’altro sia stato capace, grazie al monitoraggio, anche di un’autoriflessione scevra dai rischi di una autore-

ferenzialità e di una autoregolazione. Da qui la proposta di far diventare le attività realizzate un sistema con la capacità di permanere nel tempo.

Anna Del Mugnaio conclude i lavori del convegno annunciando la prossima elaborazione di un protocollo per il miglioramento che sarà sottoposto alla firma di tutti gli attori coinvolti nei percorsi di biennio integrato e costituirà il punto di partenza per il rilancio delle esperienze future.

La numerosa e sentita partecipazione al convegno ha suggerito di tentare di riprodurre in questi atti, almeno in parte, il “clima” di quella giornata. Per questo il testo degli interventi è stato rivisto salvaguardandone il tono originario, così come si evince dagli intercalari che accompagnano i vari contributi.

Va tuttavia aggiunto che la ricchezza degli elementi emersi non poteva essere raccolta tutta in questo volume. Perciò abbiamo pensato di dare alle pagine di questi atti la veste di “portale cartaceo” aperto alla rete per consentire a tutti coloro che sono interessati ai temi dell’integrazione tra istruzione e formazione professionale di addentrarsi nel mondo del biennio integrato a seconda degli interessi di approfondimento. A tal scopo sono stati inseriti al termine di questa nota due riquadri in cui sono riportati i riferimenti delle persone a cui rivolgersi per eventuali comunicazioni e/o richieste e gli indirizzi dei siti internet da cui è possibile accedere a una ricca documentazione tra cui quella richiamata in questi atti.

Riferimenti e contatti

Assessorato Istruzione, Formazione, Lavoro, Politiche per la sicurezza sul lavoro – Servizio Scuola e Formazione – Provincia di Bologna – via Malvasia 4, 40131 Bologna

Sito internet: www.integrazioneonline.it - Sezione Biennio Integrato

Dirigente: Anna Del Mugnaio

Coordinamento provinciale percorsi integrati: Tiziana Di Celmo tel. 051.6598402; Stefania Sabella tel. 051.6598124

Referente per la progettazione curricolare: Giancarlo Sacchi

Referente per il Gruppo di coordinamento e per il team integrato: Giacomo Sarti tel. 051.489661-489611

Responsabile scientifica per le attività di monitoraggio e valutazione: Maria Lucia Giovannini

Referente per lo Sportello per la Valutazione: Francesca Baroni tel. 051.6598906

Per saperne di più

www.integrazioneonline.it – Sezione Biennio Integrato. È il sito ufficiale del Servizio Scuola e Formazione della Provincia di Bologna dedicato agli operatori del settore. All'interno è possibile reperire informazioni, materiali e strumenti relativi alle principali aree di attività. In particolare:

- la scheda informativa con i dati di sintesi dei percorsi del biennio integrato (finalità, linee guida, istituti e CFP coinvolti);
- il *masterplan* con le progettazioni dei percorsi curriculari integrati;
- le slide utilizzate durante il convegno per la presentazione del contesto e dei dati del monitoraggio;
- il rapporto di monitoraggio distribuito in cartelletta durante i lavori del convegno.

www.carocci.it – Sito della casa editrice Carocci di Roma. Dalle pagine del servizio *pressonline*, accessibile dalla homepage, è possibile scaricare in formato informatizzato tutte le pubblicazioni curate dal Servizio Scuola e Formazione della Provincia di Bologna.

www.csc-er.it – Portale per l'innovazione e l'integrazione tra scuola e formazione della Regione Emilia-Romagna, in cui sono presenti tutti i materiali e i documenti prodotti a livello regionale in tema di integrazione.

Introduzione ai lavori

Paolo Rebaudengo*

Buongiorno a tutti e grazie per essere intervenuti così numerosi. Una partecipazione ampia è di grande soddisfazione per noi perché dimostra un interesse davvero significativo per le esperienze e le valutazioni sul biennio integrato. L'Assessore Mariangela Bastico, che non ha potuto essere presente questa mattina, mi ha pregato di portare non solo il saluto ma anche il segno del suo profondo interesse per questo nostro incontro che precede di qualche giorno il convegno a livello regionale sulle esperienze di biennio integrato che si sono svolte sul territorio.

Ringrazio Paolo Marcheselli che porta le valutazioni delle esperienze di biennio integrato in veste di rappresentante territoriale del ministero dell'Istruzione, valutazioni a cui noi teniamo molto.

Ringrazio anche i diversi consiglieri provinciali, la cui presenza testimonia anche un interesse politico complessivo per la valutazione di questa esperienza.

Oltre a porgervi i saluti, mi fa piacere anche proporvi alcune osservazioni sintetiche, perché questo deve es-

*Assessore all'Istruzione, Formazione, Lavoro, Politiche per la sicurezza sul lavoro della Provincia di Bologna.

sere un incontro tecnico di studio e di vera riflessione valutativa.

Il biennio integrato è un'esperienza partita con alcuni pregiudizi. È stata valutata da qualcuno come una sorta di anticipazione della riforma Moratti, da qualcun altro, al contrario, come la possibilità di iniziare una controriforma. In realtà credo che oggi sia proprio l'occasione per fare una valutazione scevra da schemi ideologici e soprattutto di verificare le modalità con cui sono state effettuate le esperienze di integrazione dei percorsi dell'istruzione con i percorsi della formazione professionale. Credo che da questo punto di vista, in qualche modo, il biennio integrato possa effettivamente costituire un elemento che ci può far guardare in avanti rispetto a un modello di scuola secondaria di secondo grado che deve trovare un nuovo assetto. Non è quello – diciamo noi – che è stato indicato nel decreto che oggi è bloccato e rinviato a tempi più lontani. Tuttavia un'organizzazione diversa da quella attuale deve essere individuata. Del resto che l'assetto attuale abbia molti difetti lo dimostra anche, complessivamente, l'alto insuccesso scolastico. L'abbiamo registrato quest'anno in modo particolare! Ci sono stati dati piuttosto preoccupanti: più della metà degli studenti non ha superato in modo pieno e immediato il passaggio da un anno all'altro. Se sommiamo i bocciati e quelli che hanno passato l'anno con debiti formativi ci troviamo con il dato del 50%. Intanto vediamo che per i ragazzi e le ragazze che hanno frequentato il biennio integrato questo dato è molto ridimensionato. Secondo me è ancora piuttosto alto, ma è decrescente e quindi dimostra che ci sono possibilità di migliorare il livello di successo formativo. Questo è uno degli elementi più importanti da valutare questa mattina, considerato che

il nostro sistema scolastico è complessivamente considerato nelle classifiche mondiali tra quelli che più peccano per mancanza sia di valutazione sia di indici sui risultati. Quindi il fatto che ci si muova sul nostro territorio regionale con approcci legati anche alla possibilità di fissare obiettivi, di effettuare misurazioni e dare giudizi sui risultati fa sì che il nostro sistema, per lo meno nelle parti in cui riusciamo a intervenire, si avvicini ai modelli di tipo europeo.

L'altro aspetto importante che oggi dovrà essere analizzato è legato alla possibilità di revisione complessiva della metodologia didattica, dell'assetto curricolare e degli apporti positivi della formazione professionale all'istruzione e viceversa, cioè la positività dell'interscambio. Questi due sistemi, queste due logiche che vivono in modo troppo separato, devono poter trovare, attraverso l'integrazione, una reciproca valorizzazione perché ciascuno dei due ha elementi positivi che possono arricchire l'altro. Non in astratto, ma per raggiungere risultati concreti, avendo sempre gli allievi e le allieve come riferimento centrale. Non è solo ai programmi, ma agli studenti e al loro successo scolastico che dobbiamo guardare!

Cristina Bertelli*

L'Assessore Rebaudengo ha già parlato della disponibilità e dell'interesse espresso dall'Assessore Bastico, che oggi è impegnato a Roma nella commissione di coordinamento interregionale con gli altri Assessori regionali.

Sulla scia dell'interesse e dell'attenzione della Regione a questa iniziativa, intendo sottolineare brevemente alcuni aspetti. Il primo è che credo sia molto importante e significativo che ci si trovi qui oggi, dopo due anni dalla partenza ufficiale dei bienni integrati, il che è già un segno dell'attuazione della legge regionale 12/2003 all'interno della quale è stata prevista, normata, regolamentata questa opportunità. E sottolineo opportunità perché è bene sgombrare il campo ancora una volta dal sospetto che con l'articolo 27 della suddetta legge l'Emilia-Romagna sia voluta intervenire sugli ordinamenti del sistema di istruzione. Tutti voi che siete qui sapete bene, come certamente la maggior parte dei presenti che sta lavorando sui bienni integrati, che non si tratta di una rivoluzione ordinamentale, ma di intervenire sugli ordinamenti esistenti con una modalità, con un'innovazione didattica profonda – secondo noi – che

* Responsabile del Servizio Politiche per l'Istruzione e per l'Integrazione dei Sistemi Formativi della Regione Emilia-Romagna.

facendo tesoro dell'esperienza, della metodologia, del sistema della formazione professionale, cerca una strada nuova per corrispondere sostanzialmente a due obiettivi. Il primo è certamente – mi ricollego al quadro dei risultati del sistema di istruzione italiano cui accennava l'Assessore Rebaudengo – quello di elevare i livelli di sapere per tutti. E per me sapere è sapere, saper fare e sapere stare al mondo in generale. Il secondo – che è naturalmente correlato al primo – è quello di fare in modo che per raggiungere maggiori livelli di sapere, i giovani continuino, proseguano e portino a termine il più possibile il proprio percorso formativo. Il biennio integrato e l'integrazione fra i sistemi sono una strategia, sono una strada che stiamo intraprendendo insieme in direzione di questi due macro-biettivi.

Anch'io non anticipo nulla dei risultati della valutazione del biennio della Provincia di Bologna. Dico solo che in novembre avverrà la presentazione del secondo rapporto regionale di monitoraggio di valutazione di tutto il pacchetto dei percorsi integrati e che ci saranno sicuramente degli elementi nuovi rispetto al report che abbiamo presentato circa un anno fa. È evidente che allora si trattava di fare la fotografia di un primo anno, mentre quest'anno riportiamo i dati di due anni. E l'anno scolastico trascorso, cioè l'anno 2004-2005, è stato molto importante perché ha visto la continuazione e l'approfondimento del lavoro congiunto e integrato dei docenti delle istituzioni scolastiche e degli organismi di formazione professionale che operano insieme. Soprattutto è molto importante perché ha visto anche alcuni studenti delle classi seconde che hanno cominciato a capire la peculiarità del percorso che stavano seguendo, hanno cominciato a crederci e a rendersi conto

che un'utilità – rispetto alla loro maturazione, al loro orientamento, alle loro scelte – questa opportunità formativa ce l'aveva.

Ancora due brevi osservazioni. L'attuazione del biennio integrato in Emilia-Romagna è accompagnata, come alcuni di voi sanno perché ne sono anche direttamente toccati, da tre azioni di sistema che la Regione sta realizzando in accordo e in collaborazione con le amministrazioni provinciali oltre che con l'amministrazione scolastica. Si tratta di tre azioni di sistema che mi piace sottolineare per dare il senso di un'attuazione del biennio integrato che non è una sperimentazione in cui ogni partenariato lavora per conto proprio o abbandonato a se stesso, cercando di applicare o di interpretare delle indicazioni scritte su delibere o su atti regolamentari che noi possiamo produrre. Il nostro intento, attraverso appunto la messa in atto delle azioni di sistema, è proprio quello di *fare sistema*, ovvero di fare in modo che nessun partenariato lavori nel chiuso di un Consiglio di classe piuttosto che di un'istituzione scolastica, ma operi in un contesto di scambi, di interazione con altre scuole ed enti di formazione professionale che almeno a livello provinciale vivono la stessa esperienza; perché è proprio dallo scambio delle esperienze, di quello che sta succedendo, dei problemi, delle soluzioni che si trovano via via, che non solo si diffonde questa esperienza, ma può radicarsi e crescere di più una cultura dell'integrazione.

La *prima azione* di sistema riguarda il sostegno al processo dell'integrazione, quindi dalla progettazione, alla valutazione, alla certificazione. Quest'anno, in particolare, stiamo proprio lavorando sulla parte valutazione e certificazione dei percorsi integrati e degli studenti. Naturalmente

sapete che stiamo ragionando in termini di competenze e naturalmente di crediti per completare il quadro del percorso integrato con quello che è il punto davvero più importante e – secondo me – la sfida più alta che stiamo affrontando, ovvero riuscire ad assicurare ai ragazzi – attraverso il sistema del riconoscimento delle competenze e dei crediti all'interno del percorso integrato – la possibilità di continuare il proprio percorso formativo fino ai più alti livelli possibili. La *seconda azione* di sistema riguarda il monitoraggio e la valutazione. La *terza* concerne la formazione congiunta dei docenti del sistema dell'istruzione e del sistema della formazione professionale, impegnati nei percorsi integrati. A questo proposito mi piace ricordare che attraverso una convenzione tra l'Istituto Regionale della Ricerca Educativa (IRRE) e il consorzio SINFORM è stato costituito un Centro di servizi e consulenza (CSC) rivolto alle istituzioni scolastiche e agli enti di formazione che svolgono l'integrazione proprio in tema di formazione dei formatori. Inoltre sono lieta di comunicarvi che è quasi sulla linea di partenza un portale che il CSC ha realizzato per consentire a tutti gli attori dei percorsi integrati – ovviamente *in primis* i docenti dei due sistemi, ma l'ambito dei soggetti interessati è molto più vasto – per consentire l'acquisizione di tutti i materiali già predisposti sul tema dei percorsi integrati, ivi comprese alcune progettazioni realizzate dai partenariati di tutto il territorio regionale che rappresentano una documentazione, a nostro avviso, di grande interesse ai fini della diffusione dell'integrazione e della cultura della reciproca interazione.

Chiudo con un augurio, ovvero che l'esperienza che stiamo conducendo abbia uno sviluppo sempre migliore. Sappiamo che iniziative come quella di oggi e come quella

che faremo anche a livello regionale hanno l'obiettivo del miglioramento, perché la valutazione e l'autovalutazione, in sostanza, servono proprio a capire dove e come intervenire per migliorare le performance e raggiungere meglio gli obiettivi. Credo che nel percorso che abbiamo intrapreso, che è costato molti sforzi e molto impegno, siano state messe in campo certamente forse più risorse umane che finanziarie. Di questo devo sinceramente ringraziare i rappresentanti del sistema della scuola e della formazione professionale, perché hanno veramente dimostrato una grande partecipazione e un notevole interessamento, cresciuti via via, e nel tempo hanno imparato, lavorando insieme, a conoscersi e a rispettare le reciproche missioni, rispetto che sta evidentemente alla base di una vera e condivisa collaborazione. Grazie.

Paolo Marcheselli*

Utilizzerò qualche minuto del nostro tempo per esprimere alcune valutazioni sul biennio integrato, precisando che per me è la prima volta che intervengo in un'occasione pubblica su un aspetto così specifico della nostra vita scolastica.

Non penso neppure io, convenendo con l'Assessore Rebaudengo, che il biennio integrato possa mettersi in una qualche contrapposizione o divenire antagonista a qualcosa. È un'esperienza utile che secondo la mia opinione deve essere tenuta a riferimento nell'ambito della discussione sulla riforma della secondaria superiore. Questo sì, perché se nella nostra Provincia, nella nostra Regione c'è un modello organizzativo, metodologico e didattico innovativo, se questo modello dà risultati positivi, perché ignorarlo? Ciò detto, desidero portare a tutti voi, convenuti qui così numerosi, a conferma di quanto alto sia l'interesse su questo progetto, il mio saluto personale e quello del direttore dell'Ufficio scolastico regionale che per sopraggiunti e inderogabili motivi istituzionali non è a Bologna. Cercherò di spiegare, con i miei limiti, come ho visto i due anni trascorsi questa esperienza e quali sono le convinzioni che

* Dirigente del Centro Servizi Amministrativi di Bologna.

ho maturato. Si tenga conto, tuttavia, che quanto sosterrò è una mia opinione personale che non riveste alcun valore istituzionale e che, quindi, non intende condizionare nessuno.

Innanzitutto dico subito che considero importante questo convegno perché partendo dalle esperienze biennali intende ribadire e confermare la validità del biennio integrato che peraltro poggia sulle solide basi rappresentate dalla legge regionale 12/2003, dal Protocollo di intesa tra ministero del Lavoro, Regione Emilia-Romagna e da ultimo dall'accordo tra Regione Emilia-Romagna e Ufficio scolastico regionale. Quindi tutto ciò che si è realizzato in questi due anni trova intese e riferimenti molto precisi. Una prima considerazione riguarda la qualità del lavoro svolto, che ha coinvolto nella Provincia di Bologna dieci istituti secondari superiori con 550 studenti e undici centri di formazione professionale. Nel corso dell'anno passato si è registrato un positivo aumento nelle prime e nelle seconde classi di studenti partecipanti. Ciò sta a confermare il crescente interesse dei giovani. E non mi pare poco che i giovani siano interessati a questa proposta. Un dato molto significativo riguarda la percentuale di promossi in tali classi: siamo al 74,8%, mentre gli studenti dei medesimi istituti appartenenti a classi tradizionali sono stati promossi nella misura del 68,8%. Questa differenza del 6% sta a significare una maggiore capacità di questi percorsi nell'utilizzare al meglio le capacità di ciascuno. Andando a vedere poi all'interno del dato dei bocciati e degli abbandoni, troviamo un 3,6% di bocciati e un 2,6% di abbandoni in meno. Quindi questi dati, seppure non eclatanti, confermano che effettivamente e concretamente i percorsi integrati stanno perseguendo le finalità individuate attraverso

un'offerta formativa il più diversificata possibile in grado di rispondere alle differenti esigenze degli studenti nel loro cammino formativo.

Non è possibile non mettere in relazione i dati globali degli studenti bocciati o promossi con i debiti formativi. Molto opportuno è stato il passaggio dell'Assessore Rebaudengo su questo aspetto. Complessivamente nella nostra Provincia sono più di ottomila gli studenti bocciati o promossi con debiti formativi. Cioè sono più di ottomila gli studenti che non raggiungono il minimo degli obiettivi. Non c'è dubbio che questo dato – credo – dovrà ulteriormente essere analizzato. Proprio in questa direzione ho avuto ieri la piena disponibilità dei dirigenti scolastici della Provincia di Bologna ad approfondire serenamente questo tema e questo dato all'interno della prossima conferenza di servizio.

È molto significativo anche il fatto che la progettazione del lavoro abbia visto coinvolte insieme le istituzioni scolastiche e gli enti di formazione professionale che hanno messo da parte alcune vecchie incomprensioni iniziali per guardare esclusivamente a un futuro migliore per ciò che riguarda la formazione delle nostre giovani generazioni che sono il patrimonio più importante e significativo di cui noi disponiamo.

Inoltre vorrei sottolineare che la qualità della sperimentazione è testimoniata anche dal fatto che è stato previsto un monitoraggio di cui oggi verranno approfonditi gli esiti, gestito da un ente terzo e molto qualificato, quale l'Università di Bologna, a riprova di quanto i risultati di tale lavoro siano importanti proprio perché possono dare indicazioni sia metodologiche sia didattiche anche per ciò che riguarda l'attuazione di una riforma della scuola secondaria.

ria superiore che metta veramente al centro i bisogni e le speranze dei nostri giovani e delle nostre famiglie in questo particolare e nuovo contesto sociale.

È anche questo il motivo per cui so che molte Regioni guardano con interesse all'esperienza in atto in Emilia-Romagna, per il forte impegno a favore della qualità del sistema scolastico. Si è portati a pensare ai bienni integrati come a una modalità rivolta a studenti con percorsi scolastici difficili, per rimotivarli allo studio, prevenire la dispersione, attivare percorsi individualizzati: in sostanza un biennio integrato che ha come obiettivo primario quello di evitare il più possibile l'abbandono scolastico. Credo che oggi, a due anni di distanza, siano presenti le condizioni per ampliare questa concezione, che pure mantiene una sua validità, e ribadire che le modalità attuate del biennio integrato – attività pratiche, contatti con il mondo del lavoro, gruppi di lavoro, didattica con approccio pratico-laboratoriale, codocenza, tutoraggio, rapporto stretto con il territorio attraverso gli stage – autorizzano a parlare del biennio integrato come percorso innovativo che consente un ampliamento e un approfondimento delle opportunità di apprendimento e di integrazione fra il sapere e il saper fare per rafforzare la motivazione allo studio degli allievi. In questa logica il biennio integrato non va più pensato come percorso rivolto ai ragazzi difficili ma come una possibilità per tutti gli studenti e per tutti gli indirizzi di studio. In sostanza, il biennio integrato va visto come valore aggiunto e non solo come risposta ai bisogni delle fasce più deboli.

L'esperienza peraltro fa emergere un fenomeno interessante: dopo il biennio, molti ragazzi rientrano nei percorsi tradizionali, dimostrando che la motivazione al riorienta-

mento verso la scuola incentiva i ragazzi a proseguire nei percorsi di studio facendo vedere gli integrati come una risorsa della scuola e non come una semplice passerella verso la formazione professionale. In relazione poi al decreto legislativo 76/2005 sul diritto-dovere che prevede il proseguimento dell'obbligo formativo con il conseguimento di una qualifica triennale, i percorsi di biennio integrato possono costituire il primo o i primi due anni di un percorso triennale di formazione professionale e allo stesso tempo possono essere i primi anni di un percorso scolastico rinviando di fatto una scelta che potrebbe essere troppo precoce e a maggior rischio di insuccesso.

Gli integrati possono quindi rappresentare una grande risorsa, anche per l'inserimento degli alunni stranieri, proprio per la loro struttura che vede una maggiore quantità di risorse umane e finanziarie che consentono personalizzazioni e supporto alla didattica, oggi sicuramente necessari, visto che abbiamo in questo momento la presenza di quindicenni che non hanno ancora conseguito la licenza media. In particolare vi sono studenti stranieri che per età vanno inseriti nelle secondarie superiori utilizzando gli strumenti dell'integrazione, compresa quella data dall'alfabetizzazione linguistica dei Centri territoriali permanenti (CTP).

Questi risultati dei bienni derivano anche da un'alta formazione in servizio di tutti gli operatori, condotta in stretta collaborazione con l'amministrazione provinciale attraverso la costituzione dei team.

Altro aspetto importantissimo è quello dei monitoraggi, curati sia dall'amministrazione provinciale sia dal Comitato tecnico-scientifico regionale. Queste azioni, che indubbiamente potranno avere delle ulteriori evoluzioni, vedono la necessità di rendere affidabili le operazioni di rac-

colta e inserimento dei dati. Questo ci fa proporre l'organizzazione di corsi di formazione per responsabili dei monitoraggi. In ciascuna delle scuole coinvolte dovrebbe esserci una funzione strumentale incaricata della raccolta e dell'inserimento dei dati abbinata stabilmente a una figura di personale non docente.

Dal punto di vista professionale, i curricoli dei bienni integrati hanno delle figure professionali di riferimento che rispecchiano ancora la realtà del mercato del lavoro locale. Il tavolo che a breve costituiremo in perfetta sintonia con l'Assessore Paolo Rebaudengo, aperto a tutte le associazioni imprenditoriali e del lavoro della nostra provincia, sul grande tema dell'orientamento scolastico, ci consentirà di dare un assetto più organico anche a questa dimensione dell'esperienza.

Intendo infine rivolgere un augurio a tutti coloro che in questi anni hanno lavorato con passione e con convinzione al biennio integrato affinché il lavoro da loro intrapreso possa dare contributi significativi e forieri di ulteriori sviluppi. È di questa linfa che la scuola ha bisogno per affrontare le grandi sfide che il mondo, oggi molto più di prima, ci pone davanti in termini di gestione del disagio giovanile, dell'ingresso in un mondo del lavoro e della produzione sempre più globalizzata.

Grazie e buon lavoro.

Paolo Rebaudengo

Grazie a Cristina Bertelli e a Paolo Marcheselli, perché da loro ci sono venute preziose considerazioni che ci hanno portato subito, in modo concreto, all'interno del tema del biennio integrato.

La giornata prevede tre momenti che vogliamo sviluppare in modo operativo e sintetico. Il primo momento è metodologico e valutativo. Oltre al Servizio Scuola e Formazione della Provincia, il contributo essenziale a questa parte iniziale della mattinata sarà dato dal Centro Interdipartimentale di Ricerche Educative dell'Università di Bologna il cui direttore, la professoressa Maria Lucia Giovannini, è qui con noi. Il secondo momento sarà costituito da una tavola rotonda che vedrà la partecipazione delle diverse figure che sono intervenute nell'organizzazione del biennio integrato sul fronte della scuola e su quello della formazione professionale. Infine, il momento conclusivo sarà riservato a una sintesi che intende essere un rilancio dell'iniziativa supportato dall'individuazione di alcune linee di intervento condivise per il miglioramento delle esperienze.

Grazie. La parola ad Anna Del Mugnaio.

Parte prima
L'esperienza bolognese
e l'azione di monitoraggio e valutazione

Il progetto culturale dell'esperienza bolognese e il percorso realizzato. La cultura del dato e lo Sportello per la Valutazione di *Anna Del Mugnaio**

Buongiorno a tutti. Inizio rivolgendo alcuni ringraziamenti. Non c'è dubbio che questo seminario si colloca al termine di un percorso biennale molto intenso che ha avuto come caratteristica il fatto di avere mobilitato un'intera comunità professionale di insegnanti, di dirigenti scolastici, di docenti della formazione professionale e tutor e altre figure educative che sono presenti all'interno del sistema. È soprattutto a loro che vanno oggi la nostra riconoscenza e il nostro pensiero, perché senza una comunità professionale che si mobilita attorno a un obiettivo e che lo condivide, processi di innovazione didattica così profondi non possono essere messi in moto.

I ringraziamenti vanno anche a chi ci ha accompagnato in questo percorso in modo sapiente, con grande competenza e professionalità. In modo particolare al professor Giancarlo Sacchi, consulente scientifico, che ha coordinato e reso possibile un impianto metodologico, scientifico, didattico e curricolare che è stato la traccia sulla quale si è lavorato per mesi al fine di mettere in pratica e migliorare continuamente la proposta formativa del biennio in-

* Dirigente del Servizio Scuola e Formazione della Provincia di Bologna.

tegrato. Ancora un ringraziamento va al supporto organizzativo, assolutamente da non sottovalutare, che è stato gestito dal Centro di formazione professionale CEFAL e, in particolare, da Giacomo Sarti che ha garantito soprattutto la tenuta di quella dimensione provinciale che noi abbiamo voluto valorizzare a tutti i costi. Il nostro è un progetto “di territorio”, non è un insieme di progetti di singole scuole che per proprio conto cercano di interpretare al meglio il disegno; è un progetto “comunitario”, “di rete”, e questa rete noi l’abbiamo alimentata non solo tramite la sapiente regia scientifica e la progettazione iniziale, ma anche, *in itinere*, attraverso un Comitato di pilotaggio che ha avuto compiti istituzionali, attraverso un “team provinciale” e il lavoro di supporto organizzativo che ha garantito l’ente CEFAL. Infine abbiamo dato vita a una struttura di monitoraggio, la nostra “autorità indipendente”. Ha ben sottolineato questo aspetto il dottor Marcheselli. Noi abbiamo fatto una scelta abbastanza ovvia in certi contesti, non sempre così ovvia in altri, ossia quella di affidare il progetto scientifico del monitoraggio a una struttura esterna – in particolare alla società Feedback che gestisce lo Sportello per la Valutazione della Provincia di Bologna e all’Università di Bologna, nella persona della professoressa Maria Lucia Giovannini – proprio per essere certi che il monitoraggio e la valutazione che effettuavamo partissero da presupposti coerenti e rigorosi così da produrre continuamente – sulla base dei feedback ricevuti – un “vantaggio” per il sistema e, nel contempo, favorire il trasferimento delle conoscenze raccolte a tutti gli attori interessati.

Fatti questi ringraziamenti, passo a una breve introduzione che ci aiuterà a collocare in una dimensione processuale-strategica l’appuntamento di oggi. Intanto, noi sia-

mo al terzo seminario che ha al centro i temi della valutazione, del monitoraggio e della cultura del dato organizzato dalla Provincia di Bologna. Riteniamo che la dimensione valutativa sia una dimensione strategica per lo sviluppo e il miglioramento del sistema dell'istruzione e della formazione. Questa dimensione strategica la Provincia di Bologna l'ha assunta sino in fondo scegliendo di collocarla all'interno delle proprie scelte programmatiche per questo sessennio di progettazione del Fondo sociale europeo e dei fondi connessi, in particolare dei fondi dell'obbligo formativo. Tale dimensione strategica si è poi declinata anche in scelta organizzativa. Abbiamo deciso di dotarci per questo sessennio di un nostro Sportello per la Valutazione interno al Servizio Scuola¹. Esso ha svolto in questi anni un'attività permanente all'interno del sistema, svolgendo sia attività di valutazione e di monitoraggio su segmenti delle attività finanziate, sia di assistenza tecnica e di diffusione di buone prassi e di strumenti di autovalutazione all'interno del sistema integrato scuola e formazione professionale. Questo Sportello – che ha avuto la possibilità di lavorare per il forte supporto di professionalità presenti al suo interno – ha avuto un grande valore aggiunto: non è mai stato uno sportello e basta! Ha orientato l'attività del monitoraggio e della valutazione dei percorsi integrati scuola/formazione, ne ha valutato via via l'utilità e ha riorientato i programmi e i progetti di valutazione.

Crediamo adesso di trovarci a una tappa significativa. Abbiamo incontrato una certa resistenza ad assumere un

1. Lo Sportello per la Valutazione si avvale per le sue attività anche di un sito web: <http://www.integrazioneonline.it>

approccio valutativo all'interno del sistema di istruzione e formazione professionale? Affermava prima l'Assessore Rebaudengo che sul tema della valutazione in Europa siamo abbastanza criticati per avere poca dimestichezza con gli approcci valutativi, soprattutto in campo di istruzione e di formazione. Io trovo – come osservazione da fare al termine di questo primo viaggio – che la resistenza a un approccio valutativo all'interno del sistema sia una resistenza che viene meno nel momento in cui la cultura del dato e della valutazione viene fatta propria dal sistema stesso e dalle sue singole componenti, quando cioè diventa cultura degli insegnanti, dei dirigenti e degli attori del sistema. Quando, dunque, l'approccio valutativo non è calato dall'alto, ma si costruisce all'interno della comunità professionale. Questa resistenza all'approccio valutativo viene meno nel momento in cui il monitoraggio e la valutazione si sganciano da un'ottica meramente sanzionatoria o ispettiva, che è quella alla quale in Italia siamo maggiormente abituati, cioè quella di essere monitorati per venire premiati o puniti, per essere collocati in graduatorie più o meno vantaggiose, normalmente abbastanza svantaggiose; viene meno quando ci si sgancia da questa esclusiva finalità del monitoraggio e della valutazione e si rientra in una dimensione in cui essi sono strumenti di automiglioramento, per scoprire i propri punti di forza e di debolezza e per essere poi orientati al miglioramento continuo. Io credo che noi siamo riusciti in piccola parte a trasferire all'interno del sistema dell'istruzione e della formazione quest'approccio al tema della cultura del dato e della valutazione. Quindi un approccio che un po' alla volta ha fatto diventare questo tema uno strumento in mano alla comunità degli operatori dell'istruzione e della formazione pro-

fessionale come proprio strumento di miglioramento continuo. Questa è la premessa culturale che mi piace fare in un momento come questo perché per noi rappresenta in qualche modo non tanto la chiusura di un ciclo, ma una tappa molto significativa di qualcosa al quale abbiamo creduto con molta forza e sul quale abbiamo investito notevole energia.

Scorro velocemente le slide, per richiamare brevemente il contesto di partenza e il perché abbiamo intrapreso questo percorso. La prima è una slide molto vecchia, che ho usato anche in convegni del 2000, però stranamente è ancora attuale, perché nonostante i tanti cambiamenti, “riforma sì, riforma no”, legge n. 9 abrogata, questo contesto è ancora quello di riferimento, cioè è il contesto del federalismo amministrativo e dell'autonomia delle istituzioni scolastiche. È un contesto nel quale ci sono attualmente tanti diversi punti di responsabilità e di decisione attorno al sistema dell'educazione e della formazione, in particolare rappresentati da Comuni e dalle autonomie scolastiche. Il nostro contesto di riferimento, dunque, è nato nel 2000 ma è ancora attuale. E mi pare molto appropriato sottolineare questo elemento di continuità. Il nostro obiettivo infatti è stato, ed è tuttora, quello di creare le condizioni affinché questo esercizio diffuso di responsabilità attorno agli esiti del sistema dell'istruzione e della formazione possa diventare una pratica concreta. Quando siamo partiti, ci siamo posti l'interrogativo di come, concretamente, fosse possibile che questo sistema così ampio di soggetti imparasse a esercitare le proprie nuove responsabilità, di come ciascun soggetto potesse fare la propria parte. E come, soprattutto, questo insieme di gradi diversi di responsabilità potesse diventare un luogo di condivisione di obiettivi da

perseguire. Se ciascun soggetto avesse perseguito un proprio obiettivo andando per la propria strada il sistema non sarebbe mai decollato e non ci sarebbero stati miglioramento, innalzamento degli standard e successo formativo. Abbiamo adottato, quindi, in “anticipo” una scelta strategica che poi è diventata scelta legislativa regionale, istituendo le *Conferenze territoriali per il miglioramento dell’offerta formativa* quando ancora la legge regionale n. 12 non esisteva. Però c’era già una sintonia diffusissima a livello delle autonomie locali sulla necessità di costruire luoghi di governo condiviso sul territorio. Questa è stata la scelta politica, che crediamo di aver anticipato, perché anche a livello regionale sussistevano quel clima e quella intenzione che ci portavano in quella direzione. Adesso esiste una legge regionale che definisce i luoghi del governo condiviso del sistema dell’istruzione e della formazione a livello regionale, provinciale e anche territoriale.

Abbiamo scelto due opzioni sul piano tecnico: una che è quella di andare verso la costruzione dell’*Osservatorio sulla scolarità*, la seconda che è quella di dotarci dello *Sportello per la Valutazione*. Dell’*Osservatorio sulla scolarità* non parliamo oggi, ma io voglio tenere questi due elementi sempre in grande connessione perché oggi noi siamo in grado, rapidamente e ancora di più nei prossimi mesi grazie al protocollo d’intesa che abbiamo firmato, di poter tenere sotto controllo i processi della scolarità nel nostro territorio. Quando dico questo intendo dire non solo gli elementi più ovvi della crescita demografica, della direzione delle scelte dei ragazzi che escono dalla terza media, ma anche tutti i fenomeni connessi al successo, all’abbandono e alla dispersione. Paolo Marcheselli faceva riferimento all’applicazione delicatissima del decreto sul diritto-do-

vere all'istruzione che ci impone una vigilanza assolutamente nuova, rispetto al passato, sui giovani che escono dalle scuole medie senza avere conseguito il titolo di studio di terza media. Noi siamo già in condizione, in questo momento, di avere i nomi e i cognomi di tutti i ragazzi e le ragazze che sono usciti dalla terza media senza avere conseguito la licenza. Siamo anche in grado di seguire il percorso di questi ragazzi. Questo è solo un esempio per dire che quando si parla di cultura del dato, si intende innanzitutto la conoscenza di fenomeni reali, cioè che cos'è la scolarità nel nostro territorio, che cos'è la dispersione, cosa sono i ritardi, le bocciature. La bocciatura è un numero, ma dietro a quella bocciatura ci sono decine e decine di ragazzi che non sappiamo dove vanno, in quale scuola proseguono o non proseguono i loro studi. Questi sono fenomeni che noi possiamo osservare solo avendo una struttura con le caratteristiche di complessità di un vero e proprio osservatorio.

L'altra scelta è stata quella di accompagnare il dato numerico dei percorsi con un'attività permanente di monitoraggio e di valutazione che ci servisse a promuovere all'interno del sistema una capacità continua di apprendere dall'esperienza, dai successi, dagli insuccessi, dai punti di eccellenza, ma anche dai risultati negativi. In sintesi la cultura del dato come ricerca del senso e del valore aggiunto delle azioni realizzate.

E qui in particolare sta il tema dell'integrazione scuola-formazione professionale, così come noi abbiamo cercato di affrontarlo fin dall'inizio, cioè in un'ottica di "valore aggiunto", ossia del vantaggio per il sistema nel costruire questa nuova sintesi tra gli approcci metodologici didattici della scuola e quelli della formazione professio-

nale, mettendo al centro lo studente, ma partendo anche dal miglioramento che l'insieme del sistema poteva introdurre dal punto di vista organizzativo, dei ruoli e delle funzioni.

Arriviamo quindi al biennio integrato e qui mi fermo perché inizia la storia il cui andamento sino ad ora ci racconterà la professoressa Maria Lucia Giovannini. Dentro a questo percorso logico, a questa "idea" dell'integrazione, le finalità del biennio non potevano che essere quelle di arricchire e migliorare l'offerta formativa, potenziare le capacità di scelte da parte dei ragazzi, accompagnare tutti al successo formativo, assicurando il passaggio tra indirizzi e sistemi. L'integrazione nel nostro approccio non si presentava come opzione per chi ha difficoltà, ma come modalità formativa mediante la quale tutti imparano meglio e di più. La scommessa del biennio integrato è stata questa, ma lo sosteneva già bene Paolo Marcheselli, lo diceva l'Assessore e non ci ritorno. Vi presento solo una "sintesi" tecnica di quello che abbiamo messo in campo. Due approcci – l'approccio logico-sistematico della scuola, l'approccio empirico-problematico della formazione professionale – e la costruzione di un nuovo impianto didattico, una dimensione formativa nuova che fosse in grado di valorizzare le diverse attitudini, forme di intelligenza, stili cognitivi e di apprendimento. Il biennio integrato dunque non si prospetta come una dimensione formativa fatta per i più deboli oppure che abbassa le proprie pretese a un punto tale che tutti ci "possono arrivare". Niente di tutto questo! Si tratta di un'innovazione didattica in grado di intercettare diversi stili di apprendimento, differenti modalità di imparare e quindi di garantire più chance di successo formativo.

Come vi dicevo prima, adesso c'è una struttura di governo regionale di questa esperienza e una struttura di governo provinciale, costituita dalla rete di punti di supporto e di assistenza che hanno consentito a questo progetto così complesso e così diversificato di compiersi nel miglioramento continuo. Adesso questo percorso è giunto a una tappa importante, a un primo momento di verifica.

Lo stile che abbiamo voluto dare a questo seminario è quello di passare rapidamente da un'illustrazione dei dati, da parte della professoressa Maria Lucia Giovannini e di Massimo Marcuccio, a una tavola rotonda alla quale teniamo veramente moltissimo. Ringrazio tutti quelli che hanno accettato di parteciparvi poiché non è una cosa facile parlare di quello che si è fatto, non soltanto a nome di se stessi ma anche a nome di altri che hanno condiviso il percorso. Una tavola rotonda che rappresenta la restituzione di questi dati e di queste "sensazioni" a chi i bienni li ha costruiti dal basso. Nello stesso tempo questo confronto ha lo scopo di validare e di trarre delle conclusioni insieme a tutti gli attori del sistema su quello che questo monitoraggio ci dice. Per noi la tavola rotonda è il cuore di questo seminario.

A seguire avremo due interventi – ai quali teniamo molto – che "logicamente" dovranno chiudere il cerchio: il primo dell'Assessore della Provincia di Ravenna Nadia Simoni – che ringrazio per avere accolto il nostro invito – che rappresenta anche l'Unione delle Province d'Italia (UPI) regionale, nel cui ambito si occupa di istruzione e formazione. A lei abbiamo chiesto di offrirci un punto di vista più ampio, ma sempre legato all'ambito provinciale, della realtà nella quale stiamo lavorando; il secondo di Giancar-

lo Sacchi, colui che ha iniziato con noi il percorso e a cui ora chiediamo di aiutarci a concludere questa prima tappa e di ripartire nella fase di miglioramento e di rilancio dei bienni integrati.

Piano di monitoraggio e valutazione del biennio integrato: impostazione metodologica e principali risultati delle rilevazioni

di *Maria Lucia Giovannini**
e *Massimo Marcuccio***

Le linee strategiche del monitoraggio del biennio integrato

Buongiorno a tutti. Grazie della vostra partecipazione. Ci tengo molto a cominciare il mio intervento dalla considerazione che non parlo di integrazione soltanto a proposito del biennio integrato. Uso il termine integrazione anche rispetto all'integrazione tra monitoraggi. Il dottor Marcheselli diceva che non dobbiamo parlare "del monitoraggio" ma "dei monitoraggi". Bene, i monitoraggi potrebbero essere anche in qualche modo slegati e indipendenti. Io credo che nel caso del monitoraggio della Provincia di Bologna vada proprio sottolineato il fatto che si è cercato di integrarsi strettamente con il monitoraggio regionale che – per dimensione e peculiarità – non può essere posto sullo stesso piano di un monitoraggio provinciale.

* Direttore del Centro Interdipartimentale di Ricerche Educative dell'Università di Bologna.

** Consulente del Servizio Scuola e Formazione della Provincia di Bologna.

Il presente intervento è il risultato della stretta collaborazione tra i relatori che hanno condiviso l'impostazione e i contenuti. A Maria Lucia Giovannini vanno attribuite le pp. 51-74; a Massimo Marcuccio le pp. 75-86.

Sottolineo anche un'altra dimensione dell'integrazione, già evidenziata in precedenza ma che mi sembra importante portare all'attenzione a mia volta: l'integrazione tra soggetti diversi coinvolti nell'intervento di monitoraggio. A questo proposito devo anche ringraziare la Provincia, in particolare, perché ha dato la possibilità a me e al gruppo che ha contribuito alla realizzazione di questo monitoraggio – ne approfitto per ringraziare i dottorandi e gli assegnisti che collaborano con me e per mezzo del cui lavoro è stato possibile realizzare questa raccolta molto ampia di dati – di operare in piena indipendenza. Io non ho mai sentito in questo biennio, e durante quest'anno in particolare, il “dover fare” certe cose, il dover sottostare in qualche modo a certe idee e a certi input che mi venivano dati. Quindi da questo punto di vista credo vada sottolineato l'aver potuto realizzare un monitoraggio e una valutazione in qualche modo da esterno. Sappiamo bene come in Italia, soprattutto attualmente, a livello nazionale, le valutazioni vengano condotte da enti interni. E questo – a mio avviso – è un aspetto che non va a vantaggio dei risultati della cultura del dato e del miglioramento. Anna Del Mugnaio parlava di autorità indipendente. Il fatto di aver avuto indipendenza non significa però che io abbia lavorato con il mio gruppo in modo separato. Vi è stata, infatti, una dimensione collettiva del coinvolgimento nelle attività di monitoraggio, rispetto sia allo Sportello per la Valutazione sia ai centri di formazione professionale e agli istituti scolastici.

L'odierna presentazione dei dati è stata resa possibile grazie al fatto che tutti i soggetti coinvolti – che adesso richiamerò – hanno contribuito a dare i dati. E a questo proposito credo vada sottolineata anche l'importanza de-

gli studenti stessi. A tutti rivolgo il mio più vivo ringraziamento.

Un ulteriore punto forte del monitoraggio e della valutazione attuati tocca la finalità di un tale intervento: comprendere e promuovere l'autovalutazione e l'automiglioramento piuttosto che classificare per poter dire: "Questo centro è meglio dell'altro" o "Il centro è meglio della scuola" o "Questo istituto è meglio dell'altro". Ciò è fuori dalle nostre convinzioni e dalle nostre rappresentazioni.

Pur all'interno di una cornice di autovalutazione e automiglioramento, non posso non sottolineare come nell'intervento di monitoraggio e valutazione del biennio integrato realizzato nella Provincia di Bologna vi sia stata una chiara distinzione tra i destinatari delle restituzioni dei dati.

In primo luogo un monitoraggio come sostegno all'autovalutazione e all'automiglioramento dei singoli istituti e centri di formazione professionale che hanno lavorato in integrazione rispetto ai quali c'è stata un'attenzione particolare fin dall'inizio dell'anno scolastico. In questo caso la restituzione alle singole scuole dei dati in entrata – avvenuta il prima possibile – è stata effettuata cercando di presentare il loro specifico dato rispetto al dato complessivo provinciale, proprio perché non ci interessava divulgare ad altri i dati individuali. Soltanto così, a nostro avviso, si può parlare di monitoraggio come sostegno all'automiglioramento.

Rispetto a questo devo anche sottolineare un ulteriore aspetto metodologico. Se si fosse privilegiato l'obiettivo di promuovere un'autovalutazione e un automiglioramento del "biennio integrato" nel suo complesso, sarebbe stato sufficiente operare solo con un campione rappresentativo senza raccogliere i dati su un'intera popolazione, cosa sicura-

mente molto più gravosa. Nella misura in cui noi abbiamo voluto privilegiare anche un obiettivo legato alle singole scuole abbiamo scelto di raccogliere dati sull'intera popolazione e non su un campione specifico. Fin dall'avvio dell'anno scolastico abbiamo cercato di porre attenzione a una restituzione ai singoli team integrati di dati iniziali più legati alle caratteristiche degli studenti, al loro modo di imparare, alle loro strategie, ai loro stili. Anna Del Mugnaio diceva con grande chiarezza che un carattere forte di questa innovazione didattica è appunto il pensare a percorsi che possano rispondere agli stili e alle strategie dei diversi studenti proprio perché gli stili e le strategie di apprendimento non sono gli stessi per tutti. Questa di oggi è una restituzione al sistema e pertanto non faremo riferimento a questa dimensione del monitoraggio. Ma come ben sanno gli insegnanti a cui sono stati inviati gli esiti dell'indagine in entrata, abbiamo cercato di raccogliere dati sugli aspetti sopra richiamati, proprio perché dovevano esserci dei "fatti" che in qualche modo potevano costituire un sostegno effettivo per l'automiglioramento delle scuole. Le "chiacchiere" per un pedagogista sperimentale non rappresentano molto. C'è un ulteriore aspetto che abbiamo cercato di prendere in considerazione e attuare: quello di non limitarci a considerare le classi prime e seconde del biennio integrato, quanto di prendere in considerazione anche classi parallele. Questo al fine di poter fare confronti rispetto a determinate classi dello stesso istituto e poter analizzare quali fossero le caratteristiche degli studenti delle classi del biennio integrato e delle classi che invece non possiamo includere sotto questa espressione.

Dall'altro lato c'è appunto – e non possiamo non pen-

sarvi – un monitoraggio come leva strategica a sostegno dell'autovalutazione e dell'automiglioramento del sistema provinciale nel suo insieme che si è posto l'obiettivo di trasferire al decisore politico e alla comunità territoriale le informazioni raccolte per superare l'autoreferenzialità anche a livello provinciale. Il convegno di oggi va in questa direzione.

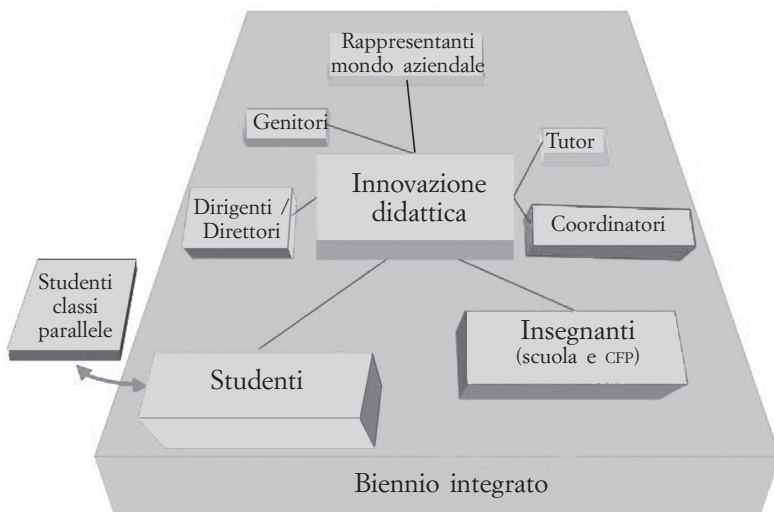
Il monitoraggio ha cercato di dare voce a vari soggetti al fine di raccogliere diverse prospettive sul fenomeno dell'innovazione didattica nei percorsi di biennio integrato. Uso l'espressione "innovazione didattica" non in senso troppo restrittivo. Il concetto di "didattica" racchiude aspetti non soltanto strettamente legati all'imparare ma anche un contesto che richiama aspetti organizzativi. I soggetti a cui noi abbiamo cercato di dare voce anche molto estesa sono in qualche modo delineati nella FIG. 1.

Intendo richiamare l'attenzione solo su alcuni aspetti: 1. la presenza degli studenti delle classi parallele; 2. il fatto che gli studenti e gli insegnanti siano stati evidenziati maggiormente rispetto agli altri soggetti. Data l'importanza del tener conto del modo di imparare, di rispondere e di trovare percorsi operativi effettivi i quali rispondano alle diverse modalità dell'imparare dei diversi soggetti, in fase di apprendimento, ci è sembrato che gli studenti e gli insegnanti fossero quelli più coinvolti, quindi ci siamo rivolti all'intera popolazione; 3. dall'altro lato abbiamo cercato di dare voce anche a dirigenti, genitori, direttori, rappresentanti del mondo aziendale oltre che ai tutor e ai coordinatori.

La FIG. 2 non fa altro che riproporre in modo diverso quella precedente. Ci tengo tuttavia a presentarla perché raffigura i diversi soggetti non con forme geometriche ma

FIGURA 1

Ambito di indagine e soggetti coinvolti nell'intervento di monitoraggio e valutazione del biennio integrato

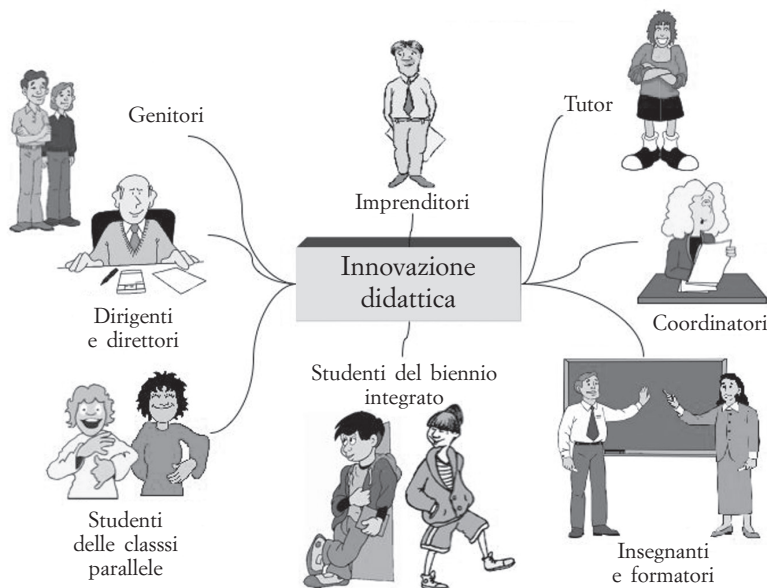


con rappresentazioni che intendono richiamarci soggetti con una testa pensante, soggetti non soltanto in grado di esprimere il loro punto di vista ma coinvolti nel biennio integrato e che operano quotidianamente in questa realtà. Quindi tutto quello che è emerso è stato raccolto proprio grazie alla collaborazione e al contributo di tutti questi soggetti. Mi limito a dare voce a questi soggetti e a non interferire con considerazioni che in qualche modo possono essere legate a miei punti di vista.

Diversi soggetti, quindi prospettive diverse, “triangolazioni” in senso molto articolato che hanno consentito di vedere lo stesso fenomeno da diversi punti di vista e co-

FIGURA 2

Ambito di indagine e soggetti coinvolti nell'intervento di monitoraggio e valutazione del biennio integrato



gliere meglio la complessità del fenomeno e dei diversi ruoli dei soggetti che sono in esso coinvolti.

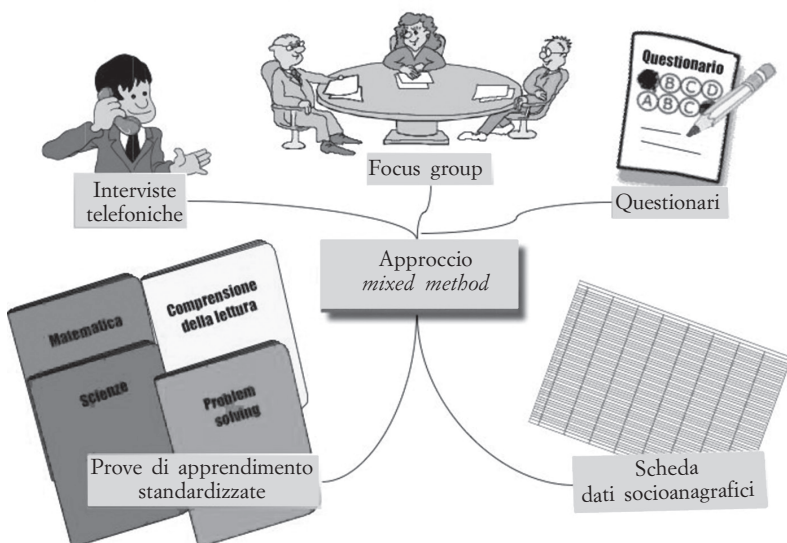
Da un punto di vista metodologico, per rispondere alle finalità dell'intervento, agli oggetti da indagare e alle informazioni che si volevano raccogliere si è scelto di rilevare dati sia di tipo quantitativo – attraverso l'uso di strumenti strutturati quali schede, questionari e prove di apprendimento all'interno dei quali, tuttavia, abbiamo utilizzato domande aperte – sia di tipo qualitativo – adoperando strumenti atti a far esprimere i punti di vista senza filtri determinati a priori. In questo caso sono stati utilizzati i "focus group" che hanno coinvolto i tutor, i coordinato-

ri, i dirigenti, i direttori e gli insegnanti. Per quanto riguarda i genitori degli studenti che sono entrati o usciti durante il percorso abbiamo utilizzato le interviste telefoniche. Si è trattato di un approccio *mixed method* che oggi viene considerato il più funzionale (FIG. 3).

Due puntualizzazioni a questo proposito. La prima riguarda la scheda per la raccolta dei dati socioanagrafici degli studenti, che è stata predisposta in modo tale da integrarsi con quella utilizzata per la raccolta dei dati a livello regionale e nel contempo per raccogliere degli approfondimenti più specifici.

Un secondo aspetto peculiare relativo agli strumenti impiegati per il monitoraggio nella Provincia di Bologna è

FIGURA 3
Strumenti e procedure utilizzati nell'intervento di monitoraggio e valutazione del biennio integrato



stato l'uso di prove di apprendimento per raccogliere dati anche sulle abilità di base di tipo scolastico degli studenti e sulla capacità di utilizzare tali abilità. Va subito chiarito bene che nostra intenzione non era pronunciarsi sulle competenze che gli studenti hanno acquisito durante il biennio integrato – questo è un compito che spetta alle scuole e agli insegnanti – quanto quello di interrogarci sulle caratteristiche degli studenti, non soltanto per quanto riguarda il genere, la provenienza, il titolo di studio dei genitori, ma anche per quanto attiene le abilità da cui oggi come oggi, nella società della conoscenza, non si può prescindere. La domanda che ci ha guidato è stata: quale tipo di abilità, anche di partenza, hanno gli studenti che entrano nel biennio integrato rispetto a quelle che a livello europeo sono ritenute imprescindibili? Che caratteristiche presentano a questo proposito? Poi, più che soffermarci su questo aspetto isolato, ci siamo interessati ad analizzare se il loro modo di concepire il biennio o il loro modo di essere dentro al biennio integrato fosse, in qualche modo, legato anche all'essere più o meno bravi. Io credo che questo legame e questo incrocio offrano poi la possibilità di dare indicazioni di tipo operativo agli stessi insegnanti. E gli insegnanti sanno che abbiamo fin dall'inizio dato loro queste indicazioni.

I primi esiti del monitoraggio: caratteristiche e opinioni degli studenti

Non mi soffermo su alcuni aspetti di contesto relativi ai dieci istituti scolastici e agli undici centri di formazione professionale coinvolti di cui il dottor Marcheselli ha già parlato. Preciso solo che i percorsi coinvolti sono stati nove

professionali e due tecnici e che le classi parallele sono state otto (cinque nei percorsi del primo anno, tre in quelli del secondo).

Per quanto concerne gli studenti, un primo dato riguarda il genere. Abbiamo una percentuale maggiore di maschi rispetto alle femmine. Quel che tengo a sottolineare è che non ci sono delle diversità fra gli studenti del primo e quelli del secondo anno (TAB. 1).

TABELLA 1

Gli studenti iscritti al biennio integrato suddivisi per genere e classi: confronto tra classi del biennio integrato e corrispondenti classi parallele (valori percentuali)

Genere	Classi 1 ^e integrate*	Classi 1 ^e parallele	Classi 2 ^e integrate*	Classi 2 ^e parallele
Maschio	79,5	80,5	76,6	83,1
Femmina	20,5	19,5	23,4	16,9
<i>Totale</i>	100,0 (N = 112)	100,0 (N = 123)	100,0 (N = 47)	100,0 (N = 71)

* Con il termine “classi prime integrate” e “classi seconde integrate” si fa riferimento alle classi integrate di un istituto scolastico nel quale sono disponibili i dati di confronto su corrispondenti classi parallele.

Per quanto riguarda la *nazionalità* degli studenti iscritti al biennio integrato, abbiamo ovviamente una percentuale elevatissima di studenti di nazionalità italiana, ma non possiamo dimenticare che sta sempre più aumentando il numero degli alunni di nazionalità straniera. Questo dato ci deve portare a riflettere con attenzione sulla difficoltà della comprensione e della produzione della lingua italiana che sicuramente, in qualche modo, costituisce un elemento che non può essere disconosciuto né dimenticato all'interno del contesto didattico, anche se non tutti gli studenti di nazionalità straniera non conoscono la lingua italiana (TAB. 2).

TABELLA 2

Gli studenti iscritti al biennio integrato suddivisi per nazionalità e classi: confronto tra classi del biennio integrato e corrispondenti classi parallele (valori percentuali)

Nazionalità	Classi 1 ^e integrate	Classi 1 ^e parallele	Classi 2 ^e integrate	Classi 2 ^e parallele
Italiana	76,8	71,5	68,1	67,6
Straniera	23,2	28,5	31,9	32,4
– Straniero senza difficoltà nella lingua italiana	9,8	12,2	17,0	19,7
– Straniero con difficoltà nella lingua italiana	13,4	16,3	14,9	12,7
<i>Totale</i>	100,0 (N = 112)	100,0 (N = 123)	100,0 (N = 47)	100,0 (N = 71)

Abbiamo tra gli iscritti anche una percentuale di studenti disabili che oscilla dal 4,3 delle classi seconde al 5,4 delle classi prime (TAB. 3).

Rispetto a questo che cosa potremmo pensare? Lo diceva anche il dottor Marcheselli: «Nella mia convinzione le classi del biennio integrato erano classi con studenti di

TABELLA 3

Gli studenti iscritti al biennio integrato in situazione di disabilità certificata suddivisi per classi: confronto tra classi del biennio integrato e corrispondenti classi parallele (valori percentuali)

	Classi 1 ^e integrate	Classi 1 ^e parallele	Classi 2 ^e integrate	Classi 2 ^e parallele
Studenti in situazione di disabilità certificata	5,4	4,1	4,3	2,8
– Italiano	3,6	4,1	4,3	2,8
– Straniero con difficoltà nella lingua italiana	0,9	0,0	0,0	0,0
– Straniero senza difficoltà nella lingua italiana	0,9	0,0	0,0	0,0
	(N = 112)	(N = 123)	(N = 47)	(N = 71)

“ultima serie”». Io credo che rispetto a questo non si possa dire – anche se qualcuno lo pensava e lo pensa – che le classi del biennio integrato siano classi “ghetto” nel senso che accolgono i “residui” delle altre classi, quelli che non riescono ad andare da nessuna parte, che non riescono da nessun’altra parte. Infatti, se confrontiamo i dati con quelli delle classi parallele, sia in relazione alla nazionalità sia alla condizione di disabilità, non possiamo dire che sono in qualche modo delle classi ghetto. Addirittura – qui non ho riportato la tabella ma vi do il dato solo a voce – se andiamo a vedere la percentuale degli studenti in ritardo nelle prime è maggiore nelle classi parallele rispetto alle classi del biennio integrato.

Questi dati mi sembra che in qualche modo debbano portare coloro che sono legati a un’immagine di emarginazione e di ghettizzazione del biennio integrato a rivedere e a riconfigurare la propria rappresentazione. Quindi, da questo punto di vista, sono i dati che ci devono portare a dire: «Non è così!».

Si è affermato prima che il biennio integrato deve essere un contesto che favorisce un cambiamento nella direzione non soltanto di una maggiore collaborazione e integrazione fra scuola e formazione professionale ma anche della “positività”. La definizione di *innovazione* è proprio questa: un cambiamento positivo. Bene, allora il capire e il partire dalle convinzioni degli studenti, dal significato che loro attribuiscono alla scuola, all’istruzione, alla pratica, sono interrogativi che noi ci siamo posti, e qui cerchiamo di esemplificare quanto è emerso in relazione a tali interrogativi facendo riferimento alle risposte date dagli studenti alle domande del questionario.

Abbiamo raccolto dei dati che ci offrono un’immagine

di che cosa rappresenti la scuola per gli studenti del biennio integrato. Da questi dati non possiamo dire che gli studenti siano tutti spostati sulla scuola o su un sapere che si apprende fuori dalla scuola. La situazione è molto più articolata. Quindi credo che nel prosieguo delle esperienze di biennio integrato si possa pensare di lavorare su queste convinzioni degli studenti perché esistono delle basi su cui si può fare leva per cercare di capire che significato hanno il sapere fuori della scuola e il sapere che si impara a scuola in un'ottica di integrazione e in un quadro europeo che dà importanza sempre più non soltanto al sapere formale, ma anche al sapere non formale e al sapere informale.

I dati che abbiamo a questo proposito sono relativi sia alle classi prime sia alle seconde. Quello che risulta interessante è la differenza fra l'entrata e l'uscita. Mi sembra che si possa affermare che ci sia stata una crescita e, comunque, un cambiamento positivo: dal 40% degli studenti delle classi prime che si dichiarava abbastanza d'accordo sul fatto che si imparano più cose fuori dalla scuola piuttosto che all'interno di essa scendiamo a un 32%. Questo vuol dire che hanno trovato un contesto scolastico che non li ha in qualche modo portati a rinnegare un significato e un valore della scuola (TAB. 4). Anche questo mi sembra un aspetto su cui riflettere e che indica una certa direzione per attività successive.

Negli interventi precedenti si parlava di innovazione in cui si mette in integrazione l'attività della scuola con quella dei CFP e quindi due percorsi diversi. La dottoressa Bertelli diceva: «Cercare un'esperienza positiva dei CFP e cercare di introdurla – integrandola – dentro la scuola». Rispetto a questo, cosa ci dicono gli studenti? Che idea

TABELLA 4

Grado di accordo in entrata e in uscita degli studenti delle classi prime del biennio integrato circa gli item che misurano il valore attribuito alla scuola (valori percentuali)

Item	Grado di accordo	Classi 1 ^e	Classi 1 ^e
		Entrata	Uscita
Si imparano più cose fuori dalla scuola che a scuola	<i>Per niente d'accordo</i>	8,1	7,7
	<i>Poco d'accordo</i>	40,3	45,7
	<i>Abbastanza d'accordo</i>	40,3	31,7
	<i>Molto d'accordo</i>	10,4	12,7
	<i>Non risponde</i>	0,9	2,3
Totale		100,0 (N = 221)	100,0 (N = 221)

hanno, che rappresentazione hanno, che convinzione hanno sull'imparare? Quali sono le attività che essi ritengono possano favorire il loro apprendimento?

Per gli studenti del biennio integrato sono sicuramente al primo posto le attività pratiche. Ma attenzione! Affermare che solo queste sono riconosciute come capaci di promuovere l'apprendimento sarebbe dire una cosa scorretta, proprio perché viene ancora dato peso all'intervento dell'insegnante, al lavoro di gruppo e, in qualche modo, anche ai libri, che potremmo supporre come strumenti accantonati e denigrati da questi studenti. Se andiamo ad analizzare le risposte degli studenti sia delle classi prime sia delle classi seconde, al termine di quest'anno, emergono dei dati che ci fanno dare davvero importanza alle attività pratiche, ma non solo: abbiamo rispettivamente un 82% e un 78% che dice essere molto o abbastanza importante ascoltare le spiegazioni degli insegnanti. Diminuisce la percentuale degli studenti che dicono "leggere del materiale scritto", ma resta un 69% e un 68%, una percentuale che è rimasta invariata. E anche questo mi sembra

TABELLA 5

Le attività percepite come utili all'imparare dagli studenti del biennio integrato suddivise per classe (valori percentuali)

Le attività che favoriscono l'apprendimento	Classi 1 ^e Uscita				Classi 2 ^e Uscita			
	Per niente/ Poco	Abba- stanza/ Molto	Non resp.	Totale	Per niente/ Poco	Abba- stanza/ Molto	Non resp.	Totale
Svolgere attività pratiche	8,2	89,8	2,0	100,0	9,5	90,5	0,0	100,0
Ascoltare la spiegazione dell'insegnante che presenta fatti e teorie	15,6	82,0	2,5	100,0	22,4	77,6	0,0	100,0
Leggere del materiale scritto seguendo le indicazioni dell'insegnante	28,7	68,9	2,5	100,0	31,9	68,1	0,0	100,0
Scambiare punti di vista durante la discussione	20,1	77,9	2,0	100,0	35,3	63,8	0,9	100,0
	(N = 244)				(N = 116)			

che sia importante. C'è una certa diminuzione sulle seconde in relazione allo "scambiare punti di vista durante la discussione" però si tratta di valori che restano alti (TAB. 5).

Se spostiamo l'attenzione sulla differenza tra l'entrata e l'uscita, non registriamo una caduta di quegli aspetti ritenuti importanti da chi si occupa di apprendimento. Nelle classi prime, infatti, lo "scambiare punti di vista durante la discussione", che segnava e ci faceva rilevare una certa differenza fra le classi prime e le seconde in uscita, qui è un dato che si mantiene costante: da un 78% si passa a un 79%. Questo vuol dire che anche l'esperienza del biennio integrato ha portato a dare valore a questo aspetto (TAB. 6). È rimasto solido "leggere del materiale scritto" con

TABELLA 6

Le attività percepite come utili all'imparare dagli studenti delle classi prime biennio integrato – Confronto tra situazione in entrata e in uscita (valori percentuali)

Le attività che favoriscono l'imparare	Grado di accordo	Classi 1 ^e Entrata	Classi 1 ^e Uscita
Svolgere attività pratiche	<i>Per niente</i>	0,5	1,8
	<i>Poco</i>	2,7	5,4
	<i>Abbastanza</i>	28,1	31,2
	<i>Molto</i>	67,9	59,7
	<i>Non risponde</i>	0,9	1,8
	Totale	100,0 (N = 221)	100,0 (N = 221)
Ascoltare la spiegazione dell'insegnante che presenta fatti e teorie	<i>Per niente</i>	2,7	5,0
	<i>Poco</i>	13,6	10,0
	<i>Abbastanza</i>	39,8	46,2
	<i>Molto</i>	42,5	36,7
	<i>Non risponde</i>	1,4	2,3
	Totale	100,0 (N = 221)	100,0 (N = 221)
Scambiare punti di vista durante una discussione	<i>Per niente</i>	4,1	4,1
	<i>Poco</i>	17,2	14,9
	<i>Abbastanza</i>	51,6	49,3
	<i>Molto</i>	26,2	29,9
	<i>Non risponde</i>	0,9	1,8
	Totale	100,0 (N = 221)	100,0 (N = 221)
Leggere del materiale scritto seguendo le indicazioni dell'insegnante	<i>Per niente</i>	2,7	3,6
	<i>Poco</i>	27,1	24,9
	<i>Abbastanza</i>	54,8	52,0
	<i>Molto</i>	14,5	17,2
	<i>Non risponde</i>	0,9	2,3
	Totale	100,0 (N = 221)	100,0 (N = 221)

una percentuale – 69% – che non è bassa. Certo che si tratterà di riuscire ad arrivare a dare l'importanza dovuta anche ai documenti scritti, ma sempre attraverso strategie

e attività che fanno leva su altri codici comunicativi. Il dato che l'82-83% degli studenti riconosce utile per apprendere "ascoltare la spiegazione dell'insegnante" dovrebbe essere visto dagli insegnanti come gratificante.

Quanto hanno trovato rispondenza alle loro esigenze gli studenti che si sono iscritti al biennio integrato? Gli studenti ci dicono che in qualche modo hanno trovato una risposta a quello che volevano fare e che ci è riuscito anche chi non ama troppo la pratica. Questa affermazione sembrerebbe quasi contraddittoria, ma non è così. Nel senso che "biennio integrato" sta a indicare un contesto in cui ciascun aspetto, sia teorico sia pratico, ha una sua validità e un suo riconoscimento in un'ottica di integrazione. Non è una situazione dove "ha senso solo la pratica" o "ha senso solo la teoria". C'è una richiesta di attività che non sono esclusivamente pratiche.

Passiamo ad analizzare quanto hanno dichiarato gli studenti circa i motivi dell'iscrizione al biennio integrato. Abbiamo riportato i dati degli studenti delle classi prime in uscita perché hanno esperienza di un anno scolastico. Emergono questi aspetti, su cui credo che valga la pena soffermarsi: un 58% di studenti che è abbastanza/molto d'accordo nell'affermare che hanno scelto il biennio integrato perché vi erano più attività pratiche di quelle teoriche; un 82% che al termine del primo anno dice che questo percorso "rispecchia quello che voglio fare", un 71% che dichiara "ci sono le materie che cercavo", un 74% che afferma "posso portare avanti il mio progetto futuro" (TAB. 7).

Tutti noi che ci occupiamo di educazione sappiamo quanto la marginalità e la dispersione siano legate alla mancanza di un progetto. Il fatto di riuscire invece ad andare

TABELLA 7

Motivi della scelta del biennio integrato degli studenti delle classi prime – Situazione in uscita (valori percentuali) [$N = 244$]

	Per niente/ Poco d'accordo	Abbastanza/ Molto d'accordo	Non risponde	Totale
Il biennio integrato rispecchia quello che voglio fare	16,4	82,0	1,6	100,0
Qui ci sono le materie che cercavo	25,0	70,5	4,5	100,0
Qui posso portare avanti il mio progetto futuro	24,2	73,8	2,0	100,0
Ho scelto un percorso in cui le attività pratiche fossero più di quelle teoriche	39,8	57,8	2,5	100,0

nella direzione di creare contesti anche educativi e scolastici che rispondano a quello che è un progetto, credo vada proprio nella direzione di sostenere e rafforzare dei soggetti che sicuramente per il tipo di istituto nel quale si trovano hanno avuto percorsi scolastici spesso accidentati e con delle difficoltà.

Il 58% dichiara di essere “abbastanza d'accordo” e “molto d'accordo” con l'affermazione “mi sono iscritto perché le attività pratiche sono più di quelle teoriche”: ma abbiamo solo un 58%, cioè la percentuale sicuramente più bassa rispetto agli altri aspetti. Questo va nella direzione di dire che forse stiamo riuscendo a realizzare dei percorsi che siano integrati e non delle semplificazioni per tenere il tiro troppo basso. È emersa in modo chiaro, sia dall'intervento della dottoressa Bertelli, sia da quello della dottoressa Del Mugnaio, la necessità di predisporre dei percorsi che non abbassino troppo il tiro, altrimenti sappiamo bene che ancora una volta entra in ballo una discriminazione sociale contro cui si è tanto lottato e contro cui

attualmente sembra che a livello ministeriale non si voglia lottare. Ma per fortuna c'è ancora chi ci crede in questi valori e ideali e ha voglia di portarli avanti. Non mi soffermo ulteriormente, perché i dati della seconda confermano pari pari quelli delle prime. I dati di dettaglio li potete trovare nel report distribuito.

Rispetto ai processi di apprendimento e insegnamento la letteratura mette sempre più in evidenza come per acquisire competenza – per acquisire un sapere che è un sapere, un saper fare e un saper essere – un soggetto di qualsiasi età, ma in particolare in età adolescenziale, debba essere in un contesto in cui si trova a proprio agio. Il benessere non deve essere la finalità ma uno strumento e un “mezzo per”. E quindi ci siamo anche interrogati e abbiamo interrogato gli studenti per rilevare quanto si sentissero a proprio agio nei percorsi di biennio integrato. Dalle loro dichiarazioni emerge che questo aspetto c'è. Se andiamo a vedere i dati in uscita, relativi sia alle classi prime sia alle classi seconde, emerge un livello di soddisfazione complessiva medio-alto (TAB. 8). Sicuramente dobbiamo andare in una direzione di ulteriore miglioramento

TABELLA 8

Livello di soddisfazione relativa al percorso di biennio integrato espressa in uscita dagli studenti delle classi 1^e e 2^e del biennio integrato (valori percentuali)

Livello di soddisfazione complessiva del biennio integrato	Classe 1 ^e Uscita	Classe 2 ^e Uscita
Alto	39,0	25,8
Medio	52,9	63,0
Basso	4,0	6,9
Non risponde	4,1	4,3
<i>Totale</i>	100,0 (N = 244)	100,0 (N = 116)

se analizziamo le percentuali di non risposta – quindi il non sapere cosa rispondere – che rispetto ad altre domande sono state più alte. La percentuale di quelli che dicono “è basso il nostro livello di soddisfazione” si limita, rispettivamente, a un 4% e a un 7%. Se non hanno mentito, questo è quanto hanno affermato gli studenti.

Gli studenti, anche nelle risposte in cui potevano scrivere, al di là della difficoltà della scrittura – questo resta comunque un dato su cui bisognerebbe trovare e inventarsi delle strategie di insegnamento che possano funzionare, ma non può essere una responsabilità delegata ai soli docenti – vedono il benessere non soltanto come soddisfazione generica rispetto al contesto, ma anche come essersi sentiti aiutati a raggiungere i propri obiettivi e a sviluppare le proprie capacità. È un aiuto che è stato sentito in modo diverso dagli studenti del primo e del secondo anno; però questo aiuto e questo supporto in qualche misura sono presenti. Rimando al report per tutti i dati di dettaglio espressi dagli studenti. Richiamo solo ancora una dichiarazione circa l’atteggiamento verso il biennio integrato da parte sia degli studenti del primo sia di quelli del secondo anno. Il 70% degli studenti delle classi seconde e oltre il 75% di quelli delle classi prime hanno manifestato un atteggiamento positivo verso il biennio integrato. Mi sembra che questi dati – integrati anche da quelli relativi al confronto fra l’entrata e l’uscita – ci dicano che tendenzialmente si va in una direzione di miglioramento, di innovazione e quindi di cambiamento positivo.

Abbiamo cercato di dare voce anche ai genitori. Li abbiamo intervistati telefonicamente e i dati verranno presentati tra poco dal dottor Marcuccio. Tuttavia, abbiamo chiesto anche chiesto agli studenti che cosa pensassero i

loro genitori. Ci sembrava che indurre gli studenti a richiamare alla propria mente ed esprimere quello che era il punto di vista dei genitori fosse una cosa interessante. Per quanto riguarda le dichiarazioni degli studenti sul punto di vista dei loro genitori, emerge una soddisfazione molto diffusa. Il 72% degli studenti delle classi seconde in uscita, alla domanda “I tuoi genitori ti sembrano soddisfatti del percorso del biennio integrato che hai frequentato?”, ha risposto “abbastanza/molto”. La percentuale di chi ha risposto “per niente/poco” è pari al 24%.

Non mi soffermo sulle abilità di base: potete trovare i dati nel rapporto. Quello che ci tengo a dire ancora una volta è che non si può parlare di benessere e di innovazione solo rispetto al sentirsi a proprio agio e identificare la motivazione all'imparare solo come aspetto socio-affettivo. Io credo che vada sottolineata l'integrazione fra aspetto socio-affettivo e aspetto cognitivo. L'aspetto cognitivo non può non implicare anche abilità che richiamano problemi di vita concreta in cui occorrono delle competenze che richiedono l'uso di saperi scolastici. I saperi non sono saperi che devono poi disperdersi in una nebbia durante la vita, sono dei saperi che devono poter essere utilizzati in continuazione per riuscire a risolvere i problemi lavorativi che l'esistenza quotidiana ci pone.

Abbiamo posto anche domande rifacendoci alle prove delle rilevazioni dell'OCSE-PISA. Infatti, grazie al tipo di lavoro che svolgo a livello universitario, ho avuto la possibilità di accedere, prima ancora che venissero pubblicati, a una serie di quesiti che abbiamo utilizzato con gli studenti del biennio integrato.

Paradossalmente la prova del *problem solving* è quella in cui i risultati degli studenti sono stati migliori rispetto

alle prove di comprensione di lettura. Allora ci dobbiamo chiedere quanto i condizionamenti socio-culturali incidano e dall'altro lato qual è il sapere di cui sono portatori questi studenti.

Rispetto alle convinzioni cui ho fatto riferimento in precedenza, non c'è differenza tra gli studenti rispetto ai punteggi più o meno alti avuti nelle prove di comprensione della lettura, di matematica, di *problem solving*. Mi sembra che questo sia un aspetto da sottolineare.

Le opinioni degli insegnanti

A conclusione, introduco il discorso sulle opinioni degli insegnanti prima di passare la parola a chi mi seguirà. Teniamo presente che parlando di insegnanti faccio riferimento sia agli insegnanti della scuola, sia agli insegnanti della formazione professionale.

L'indagine è stata fatta nel mese di maggio, quindi a conclusione del percorso almeno per questo biennio e ci sembra che siano dati che ancora una volta ci fanno riflettere sul cambiamento nella direzione di innovazione e ci fanno pensare che forse si sta realizzando un'integrazione. Integrazione che richiede un decentramento rispetto all'ottica della propria identità e del proprio ruolo, quindi mi sembra che si possa parlare anche "di un avvicinamento", anche se ci sono ancora delle difficoltà a livello di sistema tra formazione professionale e sistema scolastico.

Gli insegnanti che hanno risposto al questionario sono stati 207, circa il 71% dell'intera popolazione dei docenti delle scuole e della formazione professionale coinvolti nei percorsi di biennio integrato. L'85% circa di questi docenti ha partecipato ad attività di codocenza e ha, quindi,

TABELLA 9

Rilevanza attribuita dai docenti all'attività pratica nei processi di apprendimento (valori percentuali)

Item	Livello di accordo	Ente di appartenenza	
		Istituto scolastico	CFP
Generalmente si imparano più cose attraverso la pratica che leggendo un libro	<i>Molto d'accordo</i>	10,4	24,5
	<i>Abbastanza d'accordo</i>	27,4	26,4
	<i>Poco d'accordo</i>	48,1	37,7
	<i>Per niente d'accordo</i>	14,1	11,3
	Totale	100,0	100,0
		(N = 133)	(N = 56)

TABELLA 10

Rilevanza attribuita dai docenti all'attività pratica nel processo di insegnamento (valori percentuali)

Item	Livello di accordo	Ente di appartenenza	
		Istituto scolastico	CFP
È più facile passare da una solida conoscenza teorica alla pratica che viceversa	<i>Molto d'accordo</i>	16,3	7,3
	<i>Abbastanza d'accordo</i>	35,6	21,8
	<i>Poco d'accordo</i>	35,6	58,2
	<i>Per niente d'accordo</i>	12,6	12,7
	Totale	100,0	100,0
		(N = 133)	(N = 56)
Solo nelle discipline tecnico-professionali è possibile insegnare contenuti teorici con un approccio pratico-operativo	<i>Molto d'accordo</i>	8,1	5,4
	<i>Abbastanza d'accordo</i>	28,1	8,9
	<i>Poco d'accordo</i>	42,2	60,7
	<i>Per niente d'accordo</i>	21,5	25,0
	Totale	100,0	100,0
		(N = 133)	(N = 56)

avuto direttamente esperienza della specificità dell'intervento del biennio integrato.

Rispetto all'innovazione, quali rappresentazioni, quali convinzioni hanno gli insegnanti circa il legame fra teoria e pratica? A questo proposito se noi poniamo tale domanda all'"uomo della strada" si può supporre che ci direbbe che gli insegnanti della scuola pensano che solo la teoria sia

efficace mentre quelli della formazione professionale ritengono che solo la pratica abbia un senso nella vita dello studente e soprattutto nel processo dell'imparare.

Andiamo a vedere che cosa ci hanno detto gli insegnanti. Circa l'affermazione "Generalmente si imparano più cose attraverso la pratica che leggendo un libro", quello che trovo sono insegnanti della formazione più spostati sul "molto d'accordo" rispetto a quelli della scuola. Tuttavia, non ci sono divergenze tali da poter costituire due poli estremi. Qui abbiamo un 38% di "molto/abbastanza d'accordo" tra gli insegnanti della scuola e un 51% tra quelli della formazione. Certo una differenza, ma non così rilevante (TAB. 9).

Se andiamo ad analizzare affermazioni più specifiche come per esempio "È più facile passare da una solida conoscenza teorica alla pratica che viceversa?", non registriamo anche qui dei dislivelli marcati, anche se questo forse è l'aspetto che più differenzia i due gruppi di insegnanti. Per esempio, però, una affermazione del tipo "Solo nelle discipline tecnico-professionale è possibile insegnare dei contenuti teorici con un approccio pratico-operativo" non trova delle risposte che vedono poco d'accordo gli uni e gli altri (TAB. 10). I dati che si potrebbero presentare sono molti, ma ancora una volta rinvio al report di ricerca.

* * *

Continuiamo con la presentazione dei dati relativi alle opinioni degli insegnanti raccolte tramite il questionario distribuito alla fine dell'anno scolastico.

Un secondo aspetto dell'*innovazione didattica* realizzata nel biennio integrato era legato all'apprendimento in situazione sociale. L'oggetto specifico su cui si è focalizzata l'indagine è stato il lavoro di gruppo, la cui rilevan-

za formativa era emersa in maniera diffusa anche tra i docenti che hanno partecipato ai focus group *in itinere*. Abbiamo chiesto agli insegnanti se “Il lavoro di gruppo limita l’impegno individuale del singolo”. Esprime un disaccordo o un accordo limitato (“poco/per niente”) circa il 65% degli insegnanti della scuola e il 78% dei docenti della formazione professionale. Per quanto riguarda l’affermazione “Il lavoro di gruppo motiva gli studenti che stanno malvolentieri a scuola”, le posizioni si avvicinano: il 73% degli insegnanti della scuola e l’82% di quelli della formazione professionale rispondono “abbastanza/molto d’accordo” (TAB. II).

TABELLA II

Opinioni degli insegnanti sul lavoro di gruppo (valori percentuali)

Item	Livello di accordo	Ente di appartenenza	
		Istituto scolastico	CFP
Il lavoro di gruppo limita l’impegno individuale del singolo	<i>Molto d’accordo</i>	8,1	5,4
	<i>Abbastanza d’accordo</i>	26,5	16,1
	<i>Poco d’accordo</i>	44,1	46,4
	<i>Per niente d’accordo</i>	21,3	32,1
	Totale	100,0 (N = 131)	100,0 (N = 56)
Il lavoro di gruppo motiva gli studenti che stanno malvolentieri a scuola	<i>Molto d’accordo</i>	17,6	30,4
	<i>Abbastanza d’accordo</i>	55,1	51,8
	<i>Poco d’accordo</i>	17,6	12,5
	<i>Per niente d’accordo</i>	9,6	5,4
	Totale	100,0 (N = 131)	100,0 (N = 56)

L’immagine che emerge, quindi, è quella di un corpo docente costituito da insegnanti e formatori che riconoscono e individuano nel lavoro di gruppo una forte valenza formativa anche se una percentuale minoritaria lo percepisce come inefficace.

Questi dati ci confermano ulteriormente la tendenza degli insegnanti della scuola e della formazione professionale a distribuirsi in modo sostanzialmente omogeneo.

Il terzo aspetto che caratterizza l'innovazione didattica del biennio integrato è la *codocenza*. Dai dati si rileva che sono più i formatori che riconoscono di avere avuto l'occasione di sviluppare nuovi approcci e metodi di insegnamento rispetto agli insegnanti della scuola. E lo stesso avviene per quanto riguarda l'affermazione "Ho incrementato le opportunità di apprendere nuovi contenuti relativi ad ambiti disciplinari diversi dal mio" (TAB. 12).

TABELLA 12

Opinioni degli insegnanti sui vantaggi dell'esperienza di codocenza realizzata (valori percentuali)

Item	Livello di accordo	Ente di appartenenza	
		Istituto scolastico	CFP
Ho avuto l'occasione di sviluppare nuovi approcci e metodi di insegnamento	<i>Molto d'accordo</i>	13,0	32,2
	<i>Abbastanza d'accordo</i>	40,7	45,8
	<i>Poco d'accordo</i>	28,7	10,2
	<i>Per niente d'accordo</i>	17,6	11,9
	Totale	100,0 (N = 108)	100,0 (N = 59)
Ho incrementato le opportunità di apprendere nuovi contenuti relativi ad ambiti disciplinari diversi dal mio	<i>Molto d'accordo</i>	14,8	20,7
	<i>Abbastanza d'accordo</i>	39,8	50,0
	<i>Poco d'accordo</i>	28,7	24,1
	<i>Per niente d'accordo</i>	16,7	5,2
	Totale	100,0 (N = 108)	100,0 (N = 59)

Il dato sembra delineare due sistemi di professionalità che in modo consistente riconoscono di essersi integrati realmente. E questo costituisce uno dei punti di forza su cui sicuramente si dovrà continuare a lavorare.

Esiste tuttavia anche un elemento di criticità legato al

Consiglio di classe. Le risposte al questionario mostrano un'ambiguità: se da un lato registriamo la disponibilità da parte dei docenti a coinvolgersi all'interno di attività di codocenza, dall'altro troviamo una parte consistente di loro che non sono ancora convinti dell'importanza del biennio integrato.

Infatti, per quanto riguarda la disponibilità dei componenti del Consiglio di classe al coinvolgimento nelle attività integrate, quasi l'80% degli insegnanti della scuola e il 77% dei formatori dichiara che è presente; per quanto riguarda invece le convinzioni circa l'importanza del biennio integrato, la percentuale di coloro che ritengono tale il biennio integrato è pari a un 54% circa dei docenti della scuola e della formazione professionale (TAB. 13).

TABELLA 13

Opinioni degli insegnanti sui componenti del Consiglio di classe (valori percentuali)

Item	Livello di accordo	Ente di appartenenza	
		Istituto scolastico	CFP
Disponibilità dei componenti di Consiglio di classe a realizzare moduli in codocenza	<i>Per niente presente</i>	3,2	0,0
	<i>Poco presente</i>	17,7	22,8
	<i>Abbastanza presente</i>	64,6	68,4
	<i>Molto presente</i>	14,5	8,8
	Totale	100,0 (N = 133)	100,0 (N = 56)
Convinzione dei componenti del Consiglio di classe circa l'importanza del biennio integrato	<i>Per niente presente</i>	7,0	6,9
	<i>Poco presente</i>	38,6	39,7
	<i>Abbastanza presente</i>	46,5	46,7
	<i>Molto presente</i>	7,9	6,9
	Totale	100,0 (N = 133)	100,0 (N = 56)

Se leggiamo questi risultati in una prospettiva temporale di medio termine, emerge una realtà in movimento che, in

maniera molto più marcata rispetto al precedente anno scolastico, inizia a dare i primi risultati positivi.

I cambiamenti a livello di risorse umane richiedono tempo! Questo è un principio che dobbiamo avere presente sempre e che i partecipanti ai focus group – coordinatori, insegnanti, tutor, dirigenti e direttori – hanno rimarcato con insistenza. Lo ribadiamo, qui oggi, perché abbiamo registrato il timore che, di fronte a un cambiamento *in fieri* percepito come complessivamente positivo, l'ansia del risultato immediatamente “tangibile” possa porre in secondo piano quello che sta emergendo, gradualmente, nelle classi, nei team integrati, nei Consigli di classe integrati, negli istituti scolastici e nei centri di formazione professionale. La scelta strategica del monitoraggio di abbinare metodi di indagine di tipo quantitativo con metodi di tipo qualitativo può fugare questa legittima preoccupazione degli operatori. La restituzione di oggi, infatti, offre uno spaccato dei cambiamenti al di là dei soli dati quantitativi relativi agli esiti e ai flussi di studenti.

Gli altri attori

I dirigenti scolastici e i direttori dei CFP. Voltiamo pagina e passiamo ai risultati che riguardano i *dirigenti scolastici* e i *direttori dei centri di formazione professionale*. La loro opinione è stata raccolta, separatamente, durante due distinte sedute di focus group a cui hanno partecipato, rispettivamente, sette dirigenti scolastici e altrettanti direttori di centri.

Le opinioni, espresse con forte passionalità, hanno toccato temi che spaziano dalle politiche scolastiche agli aspetti didattici. Per quanto riguarda il primo ambito è stata ma-

nifestata una particolare attesa per l'evoluzione delle vicende relative alla certificazione degli apprendimenti e al reciproco riconoscimento dei crediti. Circa la dimensione didattica è stata più volte sottolineata l'importanza delle innovazioni metodologiche (lavoro in piccoli gruppi, approccio pratico-concreto all'insegnamento, codocenza) senza nascondere le iniziali difficoltà di un processo di integrazione che è legato anche – e questo non va mai dimenticato – alle caratteristiche personali dei singoli soggetti che i meccanismi di carattere istituzionale e/o organizzativo possono solo in parte influenzare. Quindi, pieno riconoscimento della necessità di rivedere il metodo tradizionale di fare scuola ormai percepito come non più adeguato – ricordiamoci che nove dei dieci istituti scolastici coinvolti sono professionali – per affrontare la situazione delle nuove generazioni di studenti.

I coordinatori. Un altro gruppo di attori ascoltato è stato quello dei *coordinatori*. Si tratta di 34 operatori coinvolti nelle attività di biennio integrato nelle classi prime e seconde: 16 della formazione professionale e 18 dell'istruzione. Hanno partecipato ai focus group realizzati *in itinere* e al termine delle attività scolastiche 22 di loro, equamente ripartiti tra scuola e formazione professionale.

I coordinatori della formazione professionale riconoscono come fulcro fondamentale dell'innovazione la *codocenza* e l'approccio didattico pratico-operativo. Sottolineano inoltre il fatto che quest'anno – il terzo dall'avvio del biennio integrato – si giungerà a una tappa importante perché vi sarà la possibilità di diffondere concretamente all'interno della scuola la cultura del biennio integrato. Aumenterà, infatti, all'interno del medesimo istituto, il numero delle

classi coinvolte in questa esperienza e – soprattutto – degli insegnanti, in modo particolare di quelli che intervengono contemporaneamente su più classi. Oltre a questo, vi dicevo prima, la percezione che la lentezza del cambiamento rischia di essere offuscata – in fase di valutazione – dai dati di carattere quantitativo che non sempre possono essere subito incoraggianti. Più volte i coordinatori si sono sentiti dire da alcuni insegnanti non favorevoli al biennio integrato: “Bene, abbiamo più o meno bocciati rispetto alle classi parallele?”. Di fronte a questa posizione è nato spontaneo il timore di essere valutati anche in altre sedi su aspetti che sono certamente importanti, ma che non fanno emergere il cospicuo lavoro e i risultati positivi che, a livello di processo organizzativo e di apprendimento, rivestono un ruolo fondamentale nelle innovazioni.

I *coordinatori della scuola* confermano i giudizi positivi dei colleghi della formazione professionale. Tuttavia essi sottolineano con maggiore enfasi la particolare attenzione prestata nei percorsi integrati agli aspetti di carattere trasversale. Unitamente allo sviluppo di moduli integrati legati alle abilità di base (area linguistica e matematica) e tecnico-professionali è stato riconosciuto molto efficace l'intervento anche sugli aspetti socio-affettivi dell'apprendimento degli studenti, in considerazione anche delle loro caratteristiche di partenza.

I tutor. Sempre tramite un focus group *in itinere* e uno al termine delle attività scolastiche, abbiamo raccolto anche l'opinione delle tutor. Sottolineo in modo particolare una delle affermazioni ripetute da tutte loro e che evidenzia un elemento aggiuntivo su cui hanno dovuto lavorare per favorire l'integrazione tra scuola e formazione professiona-

le: “Non è sempre facile far comprendere a insegnanti e studenti che cos'è un tutor!”. In primo luogo perché il tutor viene spesso investito di competenze legate al coordinamento, poi perché la funzione di tutoraggio all'interno degli istituti scolastici non è del tutto dissociabile dalla figura del coordinatore di classe. Dalle loro risposte emerge chiaramente il riconoscimento dell'efficacia di un approccio concreto e pratico all'insegnamento unito a una diversificazione delle metodologie didattiche a cui imputano lo sviluppo dell'attenzione, della motivazione e della partecipazione degli studenti. Ribadiscono, inoltre, l'importanza della presenza in classe di voci diverse: più volte è stato affermato che gli studenti “hanno bisogno di sentire che qualcuno li segue”. Tutto ciò, però, viene garantito solo da una rigorosa progettazione, conduzione e valutazione in forma integrata.

Gli imprenditori. È stata raccolta anche l'opinione di alcuni *imprenditori*. Infatti all'interno dei 25 percorsi di biennio integrato realizzati nello scorso anno scolastico nella Provincia di Bologna, vi è stata un'esperienza di stage all'interno di una classe seconda che ha coinvolto dieci piccole-medio imprese. I dati che vi presento sono stati raccolti tramite interviste telefoniche rivolte a un campione di tre soggetti al termine della esperienza.

Gli imprenditori hanno mostrato scarsa conoscenza di quanto sta avvenendo nel mondo della scuola e della formazione se non per le poche informazioni legate alle esperienze scolastiche dei propri figli. In modo unanime riconoscono una rilevante valenza formativa allo stage che essi estenderebbero a tutti i percorsi scolastici, non solo professionali e tecnici. Inoltre hanno sottolineato l'importan-

za per i giovani di possedere una buona base teorica per riuscire sul lavoro con cui deve integrarsi la capacità di autoaggiornarsi.

Il tempo purtroppo non ci consente di effettuare un dettagliato confronto con i dati raccolti *in itinere*. Qui mi limito a dire che i risultati relativi agli insegnanti, ai coordinatori e ai tutor confermano sostanzialmente le linee di tendenza emerse al termine del primo quadrimestre.

I flussi degli studenti

Passiamo all'analisi di alcuni dati quantitativi, soffermandoci dapprima su quelli che illustrano i *flussi di studenti* nei percorsi di biennio integrato.

Rispetto al numero di iscritti ad inizio anno scolastico, i nuovi ingressi nelle classi prime sono stati pari al 2%, nelle seconde all'1,7%; per quanto riguarda i ritiri, la percentuale è del 5% nelle classi prime e del 3,4% nelle classi seconde (FIGG. 4 e 5).

I punti di vista degli studenti che sono entrati e usciti *in itinere* dal percorso del biennio integrato e delle loro *famiglie* sono stati raccolti attraverso interviste telefoniche (23 tra i casi di inserimento e ritiro).

Dalle risposte degli studenti iscritti in corso d'anno, emerge un diffuso riconoscimento di una scelta di orientamento errata. "La scuola che facevo prima non era adatta a me", "Qui ci sono le cose che mi interessavano" sono solo alcune delle affermazioni raccolte a questo proposito. I genitori di questi studenti imputano tale stato di cose alla difficoltà di scegliere adeguatamente all'età di dodici/tredici anni. Essi inoltre dichiarano che nella scuola fre-

FIGURA 4

La permanenza nel biennio integrato – Classi prime

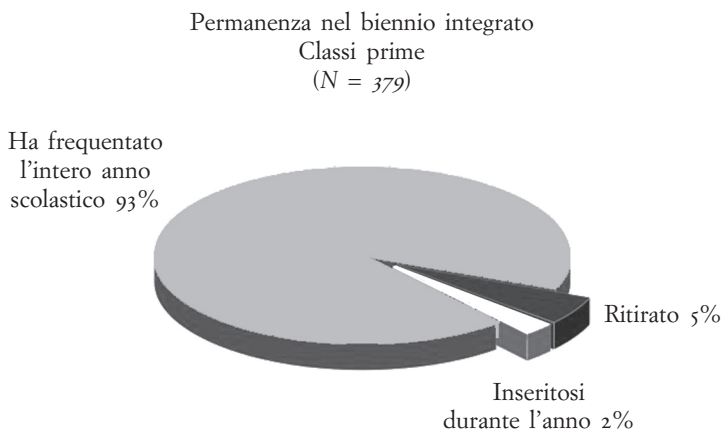
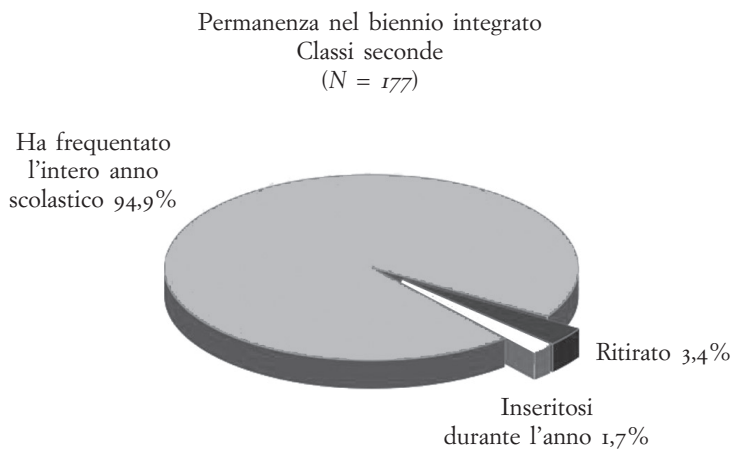


FIGURA 5

La permanenza nel biennio integrato – Classi seconde



quentata in precedenza – la cui sede, spesso, era raggiungibile con difficoltà – i figli avevano perso la voglia di studiare. L'altro elemento comune sottolineato in tutte le risposte dei genitori intervistati è l'ottima accoglienza che loro e i loro figli hanno ricevuto nella nuova scuola: “Non siamo stati abbandonati” ha dichiarato un genitore.

Per quanto riguarda gli studenti che si sono ritirati durante l'anno scolastico, sottolineo solo il motivo ricorrente della loro scelta: “Non ne avevo più voglia, avevo perso qualsiasi tipo di voglia”, “Mi piaceva il rapporto con i prof, solo che io non riuscivo mica ad applicarmi sopra i libri”. Ci troviamo di fronte a studenti che nonostante i supporti ricevuti hanno trovato difficoltà ad affrontare il percorso scolastico. Alcuni di questi ragazzi al momento dell'intervista frequentavano con soddisfazione percorsi di formazione professionale di base, a cui erano giunti attraverso interventi di accompagnamento attivati dal sistema del biennio integrato. Forse la maggiore valorizzazione della dimensione operativa del percorso formativo, che trova il suo apice nell'esperienza di stage, ha offerto a questi studenti la possibilità di rimotivarsi al processo di apprendimento. Questi casi ci interrogano circa la possibilità di individuare percorsi all'interno dello stesso biennio integrato che rispondano in modo più efficace alle caratteristiche degli studenti.

Gli esiti scolastici

Ultima serie di dati: gli esiti scolastici. Gli studenti *ammessi alla classe successiva* sono stati il 77% nelle classi prime e il 70% nelle classi seconde; la percentuale dei “non ammessi” nelle classi prime è del 17,4% e quella nelle classi seconde del 25,5% (TAB. 14).

TABELLA 14

Gli esiti di fine anno scolastico 2004-2005 – Classi prime e seconde (valori percentuali)

L'esito di fine anno scolastico	Classi 1 ^e	Classi 2 ^e
<i>Ammessi alla classe successiva</i>	77,3	69,5
– Promosso senza debito	35,1	31,1
– Promosso con debito	42,2	38,4
<i>Non ammessi alla classe successiva</i>	17,4	25,5
– Bocciato	16,9	22,1
– Non scrutinato	0,5	3,4
Ritirato	5,3	5,1
<i>Totale</i>	100,0 (N = 379)	100,0 (N = 177)

TABELLA 15

Gli esiti di fine anno scolastico 2004-2005 – Confronto tra classi integrate e classi parallele (valori percentuali)

L'esito di fine anno scolastico	Classi 1 ^e integrate	Classi 1 ^e parallele	Classi 2 ^e integrate	Classi 2 ^e parallele
<i>Ammessi alla classe successiva</i>	74,2	59,3	63,8	52,1
– Promosso	31,3	25,2	23,4	18,3
– Promosso con debito	42,9	34,1	40,4	33,8
<i>Non ammessi alla classe successiva</i>	18,8	26,8	27,7	32,4
– Bocciato	18,8	25,2	23,4	32,4
– Non scrutinato	–	1,6	4,3	–
Ritirato	7,1	13,8	8,5	15,5
<i>Totale</i>	100,0 (N = 112)	100,0 (N = 123)	100,0 (N = 47)	100,0 (N = 71)

Si tratta di percentuali che di per sé non sono indicative, ma se le confrontiamo con quelle che riguardano gli esiti delle classi parallele emerge una differenza positiva a favore del biennio integrato, sia nelle classi prime sia nelle seconde; cioè, le ammissioni alle classi successive degli studenti del biennio integrato sono in percentuale più elevata (TAB. 15).

Con questo concludo la presentazione dei dati principali, ricordandovi che il dettaglio degli esiti si trova nel

rapporto che avete in cartelletta. Certo poteva essere detto molto di più, ma ritengo che sia ancor più importante dare spazio ai commenti di coloro che parteciperanno alla tavola rotonda.

Vi ringrazio.

Parte seconda
I risultati al servizio del miglioramento:
parlano gli “addetti ai lavori”
del sistema provinciale bolognese

Tavola rotonda

coordina *Cristina Bertelli*

*Cristina Bertelli**

Riprendiamo i lavori del seminario con questa tavola rotonda, che intende approfondire quanto emerso nella prima parte del convegno ascoltando le esperienze e il parere degli attori coinvolti, secondo i diversi ruoli assunti nel percorso integrato. L'obiettivo è quello di far sì che attraverso gli interventi di ciascuno si riesca a ricostruire il quadro qualitativo, emozionale e, naturalmente, di prospettiva del biennio integrato. Tratteremo solo alcuni aspetti toccati nel rapporto di monitoraggio che mi sono sembrati più significativi e più interessanti per questo approfondimento.

Partirei subito con un tema che è stato evidenziato in modo particolare e che è sicuramente importante, ovvero l'impatto del biennio integrato in relazione al benessere, al successo formativo, alla permanenza degli studenti nel percorso formativo, sia nel sistema scolastico sia in quello della formazione professionale. Naturalmente tutto questo è legato e intrecciato fortemente con la proposta di inno-

* Responsabile del Servizio Politiche per l'Istruzione e per l'Integrazione dei Sistemi Formativi della Regione Emilia-Romagna.

vazione didattica che caratterizza il biennio integrato. Su questo tema io chiamo in causa l'esperienza e il parere di Massimo Peron, rappresentante dei progettisti dei percorsi integrati. A lui rivolgo questa domanda: qual è la sensazione del lavoro che ha svolto nella progettazione integrata?

*Massimo Peron**

Buongiorno. Io mi occupo in particolare di progettazione dei percorsi formativi e sono stato coinvolto dall'inizio nelle prime sperimentazioni nella progettazione dei percorsi integrati.

Rispondo portando il discorso su un aspetto che riguarda in maniera diretta la progettazione: l'attenzione ai processi di apprendimento. Ovviamente il mio intervento non intende essere un trattato sul tema perché non ne sarei probabilmente capace; si tratta solo del tentativo di presentare alcuni elementi dell'esperienza che ci hanno caratterizzato in questi anni.

L'idea di fondo che ha guidato la nostra progettazione è stata quella di diversificare le modalità didattiche, le strumentazioni, gli approcci culturali della formazione professionale e della scuola per rispondere meglio ai bisogni di apprendimento e agli stili cognitivi dei ragazzi che ci siamo trovati all'interno delle classi del biennio integrato. Da qui il tema di come valorizzare le reciproche competenze e i reciproci approcci per attivare processi di insegnamento/apprendimento efficaci con gli studenti degli istituti professionali. Quindi centralità dei processi di apprendi-

* Progettista dell'Ente di formazione professionale CIOFS-FP ER di Bologna.

mento, da un lato, e la scommessa (“scommessa” perché all’inizio non eravamo così sicuri di raggiungere il risultato) dall’altro di far convergere culture professionali diverse per dare risposte più mirate agli studenti.

Non irrilevante, nell’esperienza bolognese, è stato il come si è giunti a riflettere sul tema. Ma questo sarà raccontato in modo più articolato da chi intervorrà dopo di me. Qui mi limito a dire che il tutto è partito da una riprogettazione curricolare svolta a livello territoriale. Il fattore che ha aiutato molto ad avviare il confronto tra scuola e formazione professionale è stato quello di avere un tavolo comune di incontro/confronto tra docenti e formatori del sistema della formazione professionale e del sistema della scuola. Questo è stato fatto a livello provinciale ove si è costituito un gruppo di lavoro comune. Ritengo sia stato molto importante arrivare a costituire un gruppo progettuale territoriale che a partire dal basso – utilizzando i saperi delle rispettive comunità professionali – si sia ritrovato insieme per riflettere su come costruire un curriculum più vicino ai percorsi di apprendimento e agli stili cognitivi degli studenti. Si è giunti all’elaborazione di un documento progettuale comune (il *masterplan*), risultato di un impegno di coordinamento e di sistematizzazione del lavoro che insegnanti e formatori, in veste di progettisti, hanno realizzato rispetto alla progettazione del percorso di biennio integrato. Si tratta di un documento molto importante perché ha costituito il punto di partenza da cui le singole scuole e i CFP hanno elaborato i percorsi e la propria riprogettazione curricolare. Non nascondo che avere un documento di riferimento comune e condiviso a livello provinciale ci ha aiutato ad abbassare le ansie del confronto e ha facilitato l’équipe di lavoro dei singoli istituti e CFP a

superare le normali difficoltà e incomprensioni esistenti nello stretto rapporto di collaborazione richiesto dalla nuova prospettiva dell'integrazione. L'averlo strutturato insieme a livello provinciale ci ha molto aiutato nella definizione condivisa del curriculum a livello di singola classe.

Ma qual è stato il terreno di riflessione e di incontro sulle strategie di carattere progettuale e di carattere didattico? È stato quello di condividere fra le comunità professionali della scuola e della FP un approccio didattico per problemi, un approccio meno legato alla sistematicità delle discipline e più legato all'apprendimento attraverso attività di tipo concreto.

La riflessione è partita dal voler individuare una risposta comune al problema di come sviluppare delle competenze di base – che garantissero il diritto alla cittadinanza – all'interno dei percorsi integrati utilizzando processi lavorativi e attività di carattere concreto. Non si è abbassato il tiro, ma si è cercato di raggiungere gli stessi obiettivi attraverso strade diverse. Infatti l'attività lavorativa – anche attraverso esperienze di stage – può essere educativa e può sviluppare nei ragazzi alcune competenze e abilità di base che, con un approccio più centrato su una didattica tradizionale e astratta, rischiano di essere difficilmente sviluppate.

La scuola, d'altra parte, ha aiutato i docenti della formazione professionale a dare maggiore sistematicità a un approccio più centrato sulla pratica e sui processi lavorativi. Credo che questo sia stato un importante arricchimento reciproco tra comunità degli insegnanti della scuola e comunità dei formatori. Ci siamo sentiti, almeno nella fase di riprogettazione, a pari livello, nel senso che insieme abbiamo costruito il curriculum senza posizioni di subalter-

nità o presunta superiorità. Il confronto è stato nel merito delle discipline, dei contenuti, delle competenze, delle strategie didattiche da adottare per svilupparle più efficacemente nella concretezza della classe. Abbiamo creato delle condizioni, sia a livello provinciale sia a livello di singola équipe scuola-formazione per entrare nel merito delle competenze da sviluppare attraverso percorsi diversi.

L'altro aspetto interessante nell'esperienza bolognese è che formatori e insegnanti non siano stati considerati degli esecutori di ordini dall'alto, ma siano stati protagonisti della costruzione della riprogettazione curricolare. Credo che i cambiamenti e le innovazioni passano da chi le fa: più uno si sente coinvolto, più probabilmente fa quegli sforzi necessari per giungere insieme a una conclusione. Nel nostro caso vi sono stati questo importante scambio e questa attivazione perché ci siamo sentiti tutti un po' più responsabilizzati. Se ci fosse stato detto "Eseguite! Questo è il programma, queste sono le attività", probabilmente, sarebbe stato un po' più difficile arrivare alla fine di sperimentazioni che hanno avuto anche dei momenti di difficoltà e di *impasse*.

In tal modo si sono create le condizioni per predisporre un grande laboratorio didattico con un'offerta formativa più ampia in grado di adeguare gli stili di insegnamento alle diverse modalità di apprendimento e ai differenti stili cognitivi degli studenti che sono presenti all'interno di una stessa classe. Non è detto, infatti, che prevalgano in un istituto professionale stili cognitivi e di apprendimento di tipo pratico: può darsi che alcuni apprendano attraverso un approccio più sistematico ai saperi, così come altri imparino più facilmente attraverso un approccio di tipo operativo.

La predisposizione di contesti di benessere nell'apprendimento e il lavoro integrato degli insegnanti hanno favorito una facilitazione dei processi di insegnamento/apprendimento con esiti positivi anche in relazione al fenomeno dell'abbandono. Nell'esperienza che ho vissuto personalmente nell'Istituto professionale Fioravanti, scuola difficile, si è registrata una diminuzione dei tassi di abbandono rispetto agli anni precedenti.

Questo fenomeno è certamente da verificare nel corso degli anni futuri. Tuttavia i primi risultati raggiunti ci confermano nel credere nella possibilità diffusa di successo formativo dei giovani.

Cristina Bertelli

Massimo Peron ha detto che questa esperienza si è svolta sostanzialmente in maniera positiva perché si è partiti dal basso, dal coinvolgimento in prima persona dei docenti della scuola e della formazione professionale. Il primo motore dell'integrazione è rappresentato da questa coppia magica che è formata dal docente della scuola e dal docente della formazione professionale. A questo punto chiedo a Luciana Lenzi, che è docente di un istituto tecnico e anche coordinatrice per la scuola dei percorsi integrati, se nella sua esperienza questa coppia o comunque questa relazione a due è riuscita ad avere un impatto all'interno del Consiglio di classe, se non addirittura sull'istituto scolastico in generale; o se ha rischiato l'isolamento, se ha corso il pericolo di essere un'esperienza considerata da altri colleghi non coinvolti direttamente in quel momento una delle ennesime sperimentazioni, una cosa forse carina, ma un po' bizzarra e con poco futuro; se ha rischiato, quindi, di es-

sere considerata poco interessante dal punto di vista della partecipazione più ampia e del coinvolgimento di tutta la classe *in primis* e della scuola poi.

*Luciana Lenzi**

Io mi riallaccio a quanto detto da Massimo Peron. Lavorare con la formazione professionale attraverso tutti i percorsi integrati e i progetti degli anni precedenti realizzati con la Provincia di Bologna non era una cosa nuova in assoluto: il lavoro con gli enti di formazione è già consolidato nel tempo. Quando abbiamo deciso con il CEFAL di presentare la domanda per questo progetto integrato sul biennio di un istituto tecnico, quindi un po' diverso da quello del professionale, siamo partiti sicuri perché non eravamo solo io e Patrizia Loria, ma vi era anche un lavoro che ha coinvolto tutto il Consiglio di classe, e qui dobbiamo ringraziare il dirigente scolastico – che purtroppo oggi non è presente – perché è stato lui a coinvolgerci e a volere un lavoro condiviso da tutti. Noi abbiamo iniziato insieme la progettazione, abbiamo coinvolto il Consiglio di classe e – quando abbiamo presentato questo lavoro in cui credevamo fermamente – abbiamo coinvolto anche tutti i genitori, visto che tutti gli alunni del biennio dell'Istituto tecnico Tanari fanno parte dei percorsi integrati. Non è rimasto fuori nessuno, li abbiamo trascinati! A un anno di distanza, ora siamo all'inizio del secondo anno. In primo luogo possiamo dire che abbiamo lavorato con gli insegnanti della formazione in modo paritario con un arricchimento reciproco per tutti. Un secondo aspetto è che il biennio integrato non è stato sicuramente un percorso “ghet-

* Insegnante dell'Istituto scolastico “Manfredi-Tanari” di Bologna.

to”, anzi abbiamo registrato tra gli studenti anche dei casi di eccellenza. L’integrazione e il recupero di alcuni sono stati conseguiti con l’aiuto delle psicologhe e degli insegnanti della formazione nel modo migliore possibile. Anche se ci sono state delle bocciature, dobbiamo vederle come un riorientamento maturato nella consapevolezza che per raggiungere il loro successo professionale alcuni alunni avevano bisogno di un altro tipo di intervento formativo.

Direi che in effetti tutto questo è stato estremamente positivo. Nel secondo anno, abbiamo visto che i ragazzi sono tornati a scuola dopo aver maturato una serie di competenze, durante l’estate, anche senza aver studiato, ma solo rielaborato. Li abbiamo trovati più consapevoli, più maturi – evidentemente sono cresciuti, come diceva stamattina la dottoressa Bertelli, anche come persone – li abbiamo trovati “migliorati”. Io sono molto entusiasta; quando sentiremo i genitori, potranno darci anche loro un riscontro del fatto che è stato sicuramente un percorso positivo.

Nei Consigli di classe non abbiamo avuto il problema di chi valutava o chi decideva perché eravamo dentro tutti in modo paritario e questo secondo me è molto importante. La percezione dei ragazzi è stata quella di stare lavorando con due persone, senza che vi fosse un insegnante di serie A e uno di serie B: sapevano che sarebbero stati valutati da entrambi. E questo ha stimolato anche gli studenti a lavorare in gruppo. Penso che sia estremamente positivo.

Cristina Bertelli

Adesso credo che, anche sconvolgendo un po’ la scaletta degli interventi, si possa – dal momento che la professo-

ressa Lenzi ha detto che hanno “trascinato” i genitori in questo progetto – passare a chiedere ai genitori qui presenti come si sono sentiti trascinati. Vi chiederei due cose in particolare che credo siano anche di interesse per l'intero sistema regionale in considerazione del fatto che questa opportunità del biennio integrato è partita nel 2003, in modo un po' frettoloso dal punto di vista dei tempi. La prima cosa che ci piacerebbe sapere è: come avete saputo che c'era questo percorso, questa nuova opportunità? Da chi e come siete stati informati? Ritenete anche oggi che le informazioni che vi sono state date corrispondano a quello che poi i vostri figli hanno svolto? Vedete nell'esperienza dei vostri figli che si tratta di un percorso che ha degli aspetti positivi, salvo il fatto che non avete la prova del contrario, nel senso che non sapete se avessero fatto un altro percorso che cosa sarebbe successo?

*Signora Salaroli**

Noi siamo stati informati della possibilità di un percorso particolare quando c'è stata la presentazione della scuola, da parte del preside e dei docenti. Ci hanno comunicato che, su nostra libera scelta, potevamo far frequentare a nostro figlio un percorso di biennio integrato. Cosa che personalmente ho gradito, perché anch'io a suo tempo ho frequentato l'Istituto tecnico Tanari e sapevo perfettamente che affrontandolo in questa maniera mio figlio avrebbe potuto avere dei benefici, soprattutto per il fatto di poter avere un riscontro pratico oltre che teorico di tutte le materie che poi nella vita avrebbe dovuto andare ad affrontare.

* Genitore di uno studente che ha frequentato il biennio integrato.

*Signora Grillini**

Anche noi siamo stati abbastanza soddisfatti, perché nostro figlio non era molto motivato allo studio. Aveva avuto anche il confronto con un'altra scuola, perché l'anno prima aveva frequentato l'Istituto tecnico *** ed era stato bocciato. Lì non c'era questo progetto integrato: quindi o sei più portato allo studio o sei lasciato a te stesso. L'anno scorso, invece, è stato seguito anche dalla psicologa. Lui voleva lasciare la scuola, invece è ancora qui, è andato in seconda e il lavoro che è stato fatto su di lui è stato positivo.

Cristina Bertelli

Naturalmente devo precisare una cosa che a molti di voi è nota, ma che anche per il ruolo che ricopro credo che sia importante. Sappiamo comunemente che il biennio integrato è partito nel 2003, poi è stato riproposto nel 2004 e naturalmente anche quest'anno. Tuttavia siamo sempre in presenza di un numero limitato di scuole e di classi in cui è attivato questo percorso integrato. Il numero è contingentato perché le risorse di cui disponiamo per finanziare questa innovazione didattica sono limitate e quindi non è possibile ampliarla più di tanto.

È anche vero che dal primo al secondo anno e anche da questo terzo anno, si dimostra che si va diffondendo la conoscenza di questo percorso e sappiamo che c'è una domanda potenziale di ampliamento (o delle stesse scuole che vorrebbero fare più prime integrate o di altre scuole che

* Genitore di uno studente che ha frequentato il biennio integrato.

non hanno partecipato alla selezione dei soggetti attuatori del 2004 e sarebbero interessate a iniziare questa esperienza), ma per il momento non siamo in grado di sostenere un ampliamento massiccio dei corsi di biennio integrato. Inoltre teniamo conto che c'è anche uno scenario di riferimento non definito dato dall'incertezza della riforma della secondaria superiore che in questo momento ci fa ritenere più opportuno continuare l'esperienza del biennio integrato, tenerla monitorata, vedere se persegue gli obiettivi che ci siamo dati, in maniera tale da poter essere pronti, nel momento in cui una riforma della secondaria superiore dovesse prendere forma, ad ampliare questa esperienza a tutte le scuole superiori che fossero ancora interessate.

Abbiamo parlato del fatto che nel rapporto istruzione, formazione comunque non c'è isolamento rispetto al Consiglio di classe e rispetto alla scuola in generale, quanto meno nell'istituto della professoressa Lenzi, anche per antiche tradizioni di collaborazione e di integrazione con la formazione professionale. Abbiamo sentito un primo parere di genitori che hanno fatto questa scelta. A questo punto chiedo alla professoressa Diana Suriano, insegnante di un istituto scolastico, coordinatrice e tutor di questi corsi, come si svolgono l'accoglienza e l'accompagnamento al percorso dei ragazzi che informati opportunamente scelgono di iscriversi al percorso integrato.

*Diana Suriano**

Io mi riallaccio a quello che è stato già detto anche a costo di essere ripetitiva. Sicuramente il lavoro iniziale di pro-

* Insegnante con funzione di tutor dell'Istituto scolastico "Giordano Bruno", sede di Molinella.

gettazione, la condivisione, è stato fondamentale. È proprio da lì che siamo partiti, dal *masterplan* di cui parlava prima Massimo Peron. Di tutto questo lavoro di progettazione fatto insieme noi abbiamo privilegiato particolarmente l'area trasversale che è stata aggiunta al curriculum scolastico perché ci sembrava uno degli aspetti innovativi che nella nostra realtà, negli anni precedenti, non era stato molto curato. In che cosa consiste quest'area? È un'area che si basa su attività di supporto al curriculum per coinvolgere gli aspetti relazionali, motivazionali ed educativi, avente l'obiettivo di favorire il senso di appartenenza e dello stare in gruppo (integrando e valorizzando le diversità) e la responsabilizzazione (rispetto delle regole, valorizzazione delle scelte in prima persona, centralità dell'individuo nel processo di crescita, sviluppo delle risorse individuali). Proprio da questa area siamo partiti per l'accoglienza. Anche noi abbiamo fatto un incontro con i genitori prima di iniziare l'anno scolastico per presentare le attività. Devo dire che nella nostra realtà i genitori sono poco partecipi, l'affluenza è stata molto limitata ma i genitori presenti hanno apprezzato molto questo tipo di orientamento e le scelte che avevamo fatto. Successivamente è stata realizzata l'accoglienza degli studenti a scuola. In questo momento c'è stato molto di aiuto il docente dell'ente di formazione, con il quale si è sviluppato il modulo "Senso di appartenenza e stare in gruppo" con la realizzazione in classe di giochi di conoscenza con interviste reciproche, lavoro sulla conoscenza, condivisione e rispetto delle regole, verifica successiva degli impegni assunti, lavoro sulla presa di decisione individuale e di gruppo.

Nostro obiettivo era proprio rafforzare la motivazione, come diceva precedentemente uno dei genitori, anche at-

traverso la metodologia del saper fare. Noi abbiamo lavorato molto in laboratorio, abbiamo costruito un sito web aziendale che ha permesso il lavoro concreto ma anche il coinvolgimento di diverse discipline. L'interdisciplinarietà, quindi, è diventata più concreta e realizzata effettivamente a scuola. Io, insegnante di economia aziendale, ho lavorato molto con l'insegnante di trattamento testi e con quella di inglese insieme al docente di informatica dell'ente di formazione. Questo perché tutto è stato progettato insieme.

All'interno dei progetti di biennio integrato sono importanti una pianificazione rigorosa di quella che sarà l'attività da svolgere successivamente e la progettazione in dettaglio delle attività che coinvolgano il più possibile tutti i docenti non tanto con "interventi micro", in cui ognuno è chiuso nell'ambito della propria disciplina, ma come momenti integrati da una trama che li attraversa tutti. Questo nell'ambito del saper fare, ma anche nell'area trasversale. Per esempio, i risultati del lavoro della docente dell'ente di formazione sono stati diffusi a tutti gli insegnanti della classe e su quelli abbiamo poi lavorato collegialmente insieme a lei, soprattutto in riferimento ad alcune difficoltà emerse dall'autoriflessione degli studenti che non si sono fermati alla constatazione del problema ma sono stati portati ad assumerlo, ponendosi delle domande e fissando degli obiettivi da raggiungere. L'anno scorso abbiamo posto le basi e quest'anno affineremo il lavoro iniziato. Mi sembra in sintesi che l'aspetto innovativo di questo progetto stia proprio nel non proporre frammenti isolati di "formazione" integrata, ma nel fare qualcosa che coinvolge veramente tutti.

Cristina Bertelli

A questo punto, vorrei sentire gli ultimi tre interventi che vertono più sugli aspetti di sistema. Chiedo sia al direttore di un ente di formazione professionale, sia al dirigente di un'istituzione scolastica, se e come l'esperienza dell'integrazione si è riflessa all'interno dell'istituzione di loro responsabilità e che impatto ha portato da un punto di vista organizzativo, didattico, della qualità e della missione dell'ente e della scuola. A Giacomo Sarti chiedo invece di chiudere il cerchio che era stato aperto da Massimo Peron con il quadro della rete territoriale di supporto e di sviluppo dei progetti integrati.

*Adriano Masini**

Il percorso che ha attraversato una prima fase di avvicinamento fra le due istituzioni, a partire dai "Progetti '92" e altri tipi di integrazioni, ha raggiunto con il biennio integrato – normato da una legge regionale – una fase più avanzata dopo aver superato anche differenti atteggiamenti culturali di sistema. Sono partiti nove percorsi nel 2003 con la prima sperimentazione in cui gli enti lavoravano in associazione temporanea di impresa, fino ad arrivare a 22 percorsi integrati in partenza da quest'anno scolastico. Questo è già un sintomo di sviluppo dell'iniziale avvicinamento che ha avuto e può avere degli impatti organizzativi sui due sistemi. Io parlerò del sistema formazione professionale e in particolare del tipo di organizzazione che ci siamo dati nel mio centro di formazione professionale

* Direttore dell'Ente di formazione professionale ENAIP di Bologna.

per rispondere al meglio a questo progetto e a questo processo. Un centro di formazione professionale lavora ormai in una logica di flessibilità perché deve intervenire in modo da rispondere alle diverse esigenze del territorio. E questo è un tipo di risposta che deve dare, per cui è già un sistema che è in via di adeguamento verso una sempre maggiore flessibilizzazione degli interventi. Io mi sono preoccupato di individuare una figura di riferimento del centro di formazione che mi desse una garanzia di continuità e di appartenenza totale alla struttura. La preoccupazione era di avere un riferimento certo; quindi è stato identificato un responsabile dell'*area dell'integrazione* che sovrintende alla progettazione complessiva integrata e nel contempo coordina direttamente i progetti in integrazione con i coordinatori della scuola. Questo anche per dare una maggiore continuità al lavoro e offrire la garanzia della più ampia rispondenza possibile dell'attuazione delle attività a quello che è stato progettato contestualmente e congiuntamente. Questa continuità non è detto che sia possibile, ma per noi lo è stato.

Parlavo di flessibilità perché per gli interventi di formazione noi ci avvaliamo prevalentemente di consulenti che hanno esperienze aziendali e che sono qualificati con il nostro sistema di qualità ISO. Per cui prima di essere inseriti in un percorso integrato con la scuola, tali formatori hanno avuto esperienze di formazione in altri contesti, sempre però nell'ambito del nostro centro. Questo permette anche una flessibilità di utilizzo per modellare l'intervento su una realtà come la scuola che forse è ancora un po' più "quadrata". Per cui modellare questa integrazione con le possibilità di flessibilità del sistema di formazione professionale permette di ottenere dei risultati migliori di quel-

lo che si sarebbe potuto ottenere se avessimo avuto un'integrazione fra due sistemi "quadrati". Naturalmente questa struttura organizzativa, che risponde a un'esigenza reale, ha portato a dei risultati che poi sono visibili per tutto il sistema. E questo modello di cui io parlo credo possa essere trasferito in un sistema di rete complessivo, con un governo più articolato come la Provincia di Bologna ha garantito in questo periodo e come il sistema di scuole e di enti, credo, garantiranno anche nel futuro.

*Daniela Aureli**

Buon giorno. La mia scuola è una delle sei che sono partite tre anni fa con i primi percorsi di biennio integrato. In questi anni ho partecipato a molti incontri con gli insegnanti, gli operatori della formazione professionale e i colleghi dirigenti e ho avuto più volte l'occasione di ascoltare molte voci da cui ho sempre ricavato l'impressione che il biennio integrato sia un modo serio di far scuola: si progettano le cose, si realizzano, si prevedono dei risultati che poi si vanno a verificare. Dico questo perché nella scuola, al di là della "quadratura" e della "rigidità", non è sempre presente un tale atteggiamento. Il problema che noi abbiamo come sistema scolastico non è la mancanza di progetti, ma il fatto che spesso i progetti non si sa dove vanno a finire. Questa cultura dell'autovalutazione, del dato, della verifica – che è una cultura che ci viene da un'impostazione scientifica ma che oggi deve essere trasver-

* Dirigente dell'Istituto scolastico "Caduti della Direttissima" di Castiglione de' Pepoli.

sale a tutte le attività umane – è stata fondamentale per la riuscita del biennio integrato e la restituzione dei risultati del monitoraggio, secondo me, ce ne dà conferma poiché ci offre l'occasione per riflettere su alcuni aspetti rilevanti delle esperienze realizzate in vista del miglioramento.

Oggi su alcuni risultati non si può più discutere! Questo è bene che ce lo mettiamo in testa. Io ho sentito tante affermazioni, tra gli incisi dei discorsi, in questi anni di partecipazione alle riunioni: “È un'invenzione della Bastico! Chissà a che cosa serve! Guarda dove si mettono i soldi!”. Questo, però, negli incisi, perché se tali considerazioni fossero venute fuori apertamente, si sarebbe potuto anche approfondirne il significato; e probabilmente ne sarebbe valsa la pena.

Nonostante ciò, le esperienze di biennio integrato a Bologna hanno dato dei risultati che oggi sono sotto gli occhi di tutti. E noi dobbiamo partire da questi.

Pensiamo per un attimo al contesto nel quale ci muoviamo, che è quello di un'ipotesi di riforma di scuola superiore – che vi dico subito a me non piace per niente – che fa sì che i ragazzi debbano decidere a tredici anni quale percorso scolastico o formativo intraprendere. In questo modo è probabile che alcuni di loro decidano di iniziare un percorso di formazione professionale che, rispetto a quello liceale, è secondo me di serie B. In tale situazione a quale rischio possono andare incontro i ragazzi? Il rischio è che coloro che provengono da un percorso di scuola accidentato per vari motivi – forse anche perché non è stato capito il loro approccio alla conoscenza e al sapere – rafforzino, frequentando tali percorsi, la convinzione di non essere in grado di studiare. Noi tutti, invece, sappiamo bene che i giovani scoprono dei talenti man mano che si

trovano con degli insegnanti con i quali vanno d'accordo. Può succedere, infatti, che uno studente bravo in matematica alla scuola media diventi bravo in filosofia al liceo e non gli piaccia più la matematica perché non va d'accordo con il docente. È importante la relazione, il modo in cui si interagisce con gli studenti. Un obiettivo prioritario di chi lavora nel biennio integrato è proprio quello di far sì che gli studenti siano al centro del nostro interesse e che conseguano un successo formativo. Cosa che peraltro la legge ci dice già "per iscritto"; non tutti, però, hanno interiorizzato cosa vuol dire "garantire il successo formativo".

Ora io non affermo che il biennio integrato sia in grado di garantire il successo formativo! Dico però che garantisce la volontà di andarlo a ricercare. E questo è molto importante. Di ciò bisogna dare atto al modello organizzativo del biennio integrato, riconoscendone il merito alla Regione e alla Provincia; a quest'ultima, in modo particolare, per le modalità con cui l'ha attuato e supportato.

Questa volontà di fondo, nel suo concretizzarsi, ha visto luci e ombre. Ricordo le prime riunioni quando alcuni dicevano: "Poiché si tratta di una sperimentazione che ha dei tempi stretti, sarà un fallimento!". Giancarlo Sacchi in quelle occasioni ci ha sostenuto parecchio, perché è evidente che era la paura che avevamo tutti. Perché? Perché quando uno prova delle cose rischia. Ma io mi chiedo: «È meglio rischiare (fra l'altro qui i risultati confortano) o non provare, adducendo come motivazione, più volte sentita in decenni di collegi docenti, "Tanto non serve!"?».

A chi mi rivolgeva tale affermazione perché non voleva provare, oggi rispondo che tale atteggiamento è stato sconfitto dall'esperienza. Il biennio integrato serve! Serve far-

lo, dà dei risultati immediatamente positivi e offre anche spunti di discussione per ipotizzare un futuro, io spero, ancora più positivo.

Tre anni fa, io feci aprire subito il dibattito sul biennio integrato in collegio docenti dagli insegnanti che avevano partecipato alla progettazione assieme alla formazione professionale e questo è stato decisivo, perché se un insegnante dice: “Per me questa esperienza è stata entusiasmante”, voi capite bene che il collegio non è sordo. Se uno fa l’insegnante e continua a volerlo fare, lo spirito, la *mission* di volere insegnare ma con profitto – nel senso che gli studenti vengano a scuola, vi stiano volentieri, imparino, facciano domande per andare avanti – viene alimentato in questi percorsi. L’esperienza del biennio integrato dà questo a chi la vive. E la cosa importante è che tale percezione e convinzione si comunica e si diffonde nel Consiglio di classe e non solo.

Per sollecitare chi persiste in un atteggiamento negativo – “Quelli della formazione professionale che vogliono venire a metterci i piedi in testa! Vogliono prenderci il lavoro!” – è sufficiente porlo subito di fronte a un problema concreto. Quale modo migliore per favorire l’avvicinamento di due posizioni contrapposte – formazione professionale e scuola – se non quello di porre entrambe davanti a una situazione concreta che parte da esigenze condivise e ha un obiettivo comune da raggiungere?

È proprio quello che ho fatto nella mia scuola. Il problema era un’altissima dispersione, secondo me, fuori legge. In montagna, dove non c’è la formazione professionale e dove la responsabilità della scuola è maggiore, non possiamo dire a uno studente: “Non sai? Affari tuoi!”. Abbiamo provato a farlo ma sono andati a finire in tanti brutti

posti. Quindi è meglio che si provi a tenerli a scuola. Agli insegnanti che sollevavano obiezioni all'integrazione con la formazione professionale ho chiesto: "Allora, come lo risolviamo questo problema? Noi come collegio sono anni che lo affrontiamo in modo tradizionale, ma con scarsi risultati. Ditemi voi, allora, come lo risolvereste". Questo ha gradualmente aperto la strada a una collaborazione che ha dato i suoi frutti.

Cosa ha messo in moto il biennio integrato? È certamente un dato importante – anche se non l'unico – la diminuita dispersione sia in termini di bocciature sia in termini di abbandono della scuola. I nostri ragazzi sono tutti lì. Anche il ragazzo bocciato è tornato! Abbiamo drasticamente ridotto questo fenomeno. È una cosa non da poco, soprattutto perché i ragazzi dicono che a scuola stanno bene e che le verifiche sulle competenze danno risultati migliori. Quindi non è che stiano bene solo perché si divertono – cosa che può succedere – ma anche perché vedono dei miglioramenti nelle materie. E ciò è fondamentale in un contesto scolastico.

Se noi otteniamo questi risultati e sviluppiamo ulteriormente una consapevolezza su questi aspetti, le cose si diffonderanno di conseguenza. Infatti adesso in collegio si discute di come in altre classi – dove invece da alcuni anni abbiamo dei "ghetti" – sia possibile trasferire quest'esperienza. Gli insegnanti si chiedono: "Quali indicazioni ci ha dato il lavoro fatto? Cosa vuol dire partire dalla pratica? Cosa vuol dire lavorare in gruppo?". Adesso alcuni di loro cominciano addirittura ad interessarsi al *cooperative learning*.

Aggiungo anche questo. In situazioni territoriali di montagna come la nostra, dove non c'è la formazione pro-

fessionale, la formazione professionale è stato l'elemento di continuità, perché io l'anno scorso, nel passaggio dalla prima alla seconda, dei quattordici insegnanti di un Consiglio di classe me ne sono rimasti due, gli altri sono cambiati tutti. Se non avessi avuto la formazione professionale a darmi la continuità io mi sarei trovata in "braghe di tela". Quest'anno, grazie anche a questa esperienza, molti insegnanti hanno deciso di restare e io ho continuità oltre che con la formazione professionale anche con gli insegnanti dell'istituto. E questi sono elementi importantissimi perché un progetto vada a buon fine. Tutto ciò per dire che esperienze come quelle del biennio integrato danno dei risultati che, pur non potendo essere rilevati dal monitoraggio realizzato sino ad oggi poiché hanno tempi più lunghi per manifestarsi appieno, si incominciano a percepire.

Ecco le luci che oggi noi abbiamo nella scuola anche per poter prefigurare un'ipotesi di riforma. Perché dire di no? Come affermava il dottor Marcheselli, l'ipotesi di riforma non è che noi la vogliamo in questi termini qui, noi la suggeriamo nei fatti, perché uno dei limiti della riforma è che spesso viene calata dall'alto.

Questo però non vuol dire che non ci saranno problemi. Ad esempio, noi quest'anno abbiamo un percorso di biennio integrato in terza e i problemi sono subito saltati fuori. Infatti sono cambiati gli insegnanti, sono arrivati quelli del triennio che tradizionalmente si lamentano sempre dei colleghi del biennio che non preparano bene i ragazzi, così come quelli del biennio si lamentano dei colleghi delle scuole medie. Insomma è una catena senza fine! Abbiamo però spalle un po' più forti per affrontare questo come altri problemi, perché in questi anni abbiamo lavorato e, forti di questa esperienza e di questi risultati,

noi possiamo avanzare delle proposte alla terza, anche se le accoglieranno con riluttanza.

Questi sono i dati fondamentali sui quali noi ci sentiamo di continuare a insistere, sui quali ha senso che noi lavoriamo. Io lo dico anche dal punto di vista del dirigente che di solito deve assolvere a compiti burocratici (“andare a cercare soldi”, in sostanza) e perde il contatto con i ragazzi: vedere dei gruppi di persone che lavorano, che si rapportano con i ragazzi e con le loro famiglie, che ottengono dei risultati e che me lo vengono a dire di corsa tutti contenti, guardate, fa sì che venga anche più voglia di lavorare.

*Giacomo Sarti**

Spetta a me chiudere i contributi della tavola rotonda. Non è semplicissimo. Ho preparato tre o quattro inizi per il mio intervento ma in realtà, ora, non so bene quale sia il più opportuno perché gli apporti alla discussione sono stati tanti e tutti, a partire dall’ultimo, molto ricchi.

Credo che la cosa migliore sia partire dall’inizio della nostra esperienza.

Vado a rileggere ciò che due anni fa abbiamo letto insieme – insegnanti e formatori – nelle prime giornate di coprogettazione e che io sinceramente non capivo bene cosa potesse significare avendo a disposizione poche informazioni, pochi punti fermi e ci trovavamo in una situazione in cui la legge regionale era “tutta” da interpretare e

* Referente per il Gruppo di coordinamento e per il team integrato – Ente di formazione professionale CEFAL.

da tradurre concretamente prima di arrivare “in aula” di fronte agli studenti.

Ciò che abbiamo letto, lo rileggo anche a voi perché se allora era poco comprensibile, oggi – forse – lo è di più. Si tratta di uno dei contributi dati dal supporto scientifico di Giancarlo Sacchi che ci ha guidato all’inizio del nostro percorso:

Il biennio che si va a costruire non è un terzo canale o un osatura a sostegno delle esperienze di alternanza scuola lavoro, ma è una modalità di combinazione e ricombinazione di due canali a geometria variabile – termine difficilissimo – per favorire il diffondersi della formazione generale, promuovere un orientamento ed evitare scelte troppo precoci e irreversibili in un periodo particolarmente delicato per la crescita dei giovani e per la gestione di un curriculum formativo nel suo complesso, fino ad arrivare ad assumere un valore strategico per tutti gli indirizzi. Bisogna andare oltre la competizione tra i due canali che facilmente si traduce in gerarchizzazione. L’integrazione procura flessibilità al sistema e può qualificare nel breve periodo l’azione didattica.

Non riesco a comprendere come, con questa premessa culturale, si potesse/dovesse procedere nelle azioni concrete. Lo sforzo di sistema che abbiamo cercato di fare, l’abbiamo fatto a partire da noi stessi.

Vi ricordo che due anni fa gli enti di formazione erano più nella logica della competizione, della concorrenza e con una prospettiva non tanto positiva circa il nostro fare formazione in questo ambito.

In realtà abbiamo cercato di capire cosa poteva significare per noi, enti di formazione professionale, fare sistema a partire da noi stessi; perché, in realtà, nell’incontro con l’altro (scuola) occorreva essere uniti, era necessario avere

la massima sintonia, agire insieme, essere aperti al dialogo, non avere paura, voler mettere in comune le migliori risorse.

Gli enti che si occupavano di obbligo formativo, quindi già con esperienza di lavoro con i ragazzi in età di 15-18 anni si sono detti: “Cerchiamo un accordo e mettiamo in gioco le nostre migliori competenze”. Questo è stato per me l’inizio di un bel lavoro, perché mettendosi in discussione in maniera seria, andando a fondo nel confronto per capirsi e per sviluppare in modo più completo il senso di appartenenza alla formazione professionale, sembrava essere un buon modo per essere connessi alla premessa che ho letto prima.

Occorreva veramente confrontarsi con la scuola sapendo però di far parte di un gruppo, non di appartenere a una logica soltanto individuale in un momento in cui, per di più, da un punto di vista anche delle risorse, si era in difficoltà. E non è stato uno sforzo di poco conto perché quando si è in difficoltà è facilissimo anche entrare in conflitto. Questo è stato il *primo livello* di integrazione territoriale: l’integrazione all’interno del sistema della formazione professionale iniziale.

Il *secondo livello* di integrazione, quello tra formazione professionale e scuola, che era in realtà la vera scommessa e la vera novità per certi aspetti, da un punto di vista strutturato e sistematico, l’abbiamo perseguito lavorando insieme “chiusi per alcune ore” intenti a ridisegnare i contenuti curriculari di un possibile biennio rinnovato. Lì sono venute fuori la bellezza e la fatica di questo cambiamento curricolare, di questo cambiamento nell’integrazione e nell’incontro. E questo è stato anche un po’ il primo banco di prova, perché – lo diceva prima la dirigente Aureli –

non si era molto convinti, era faticoso avere fiducia, avere rispetto. Io penso però che avendo lavorato insieme con rispetto si sia riusciti a mettere insieme le risorse migliori in quel momento, avendo davanti una meta alla quale tutti miravano, anche se non con tutte le certezze e con tutte le sicurezze. E sappiamo che quando mancano queste diventiamo timorosi e ci guardiamo con diffidenza. Nonostante questo siamo riusciti – anche creando un buon clima – a integrarci, lavorando insieme e sul campo, sui prodotti, sulla progettazione, sulla programmazione da ottenere insieme. Il *masterplan* – il documento che propone le indicazioni per la progettazione curricolare – ne è testimonianza.

Il *masterplan* l'abbiamo fatto noi, non l'hanno fatto altri. È un lavoro non finito, perché continuiamo ad aggiornarlo e se ci sono dei miglioramenti, delle osservazioni critiche migliorative, cambiamo quello che c'è dentro, perché chiaramente non è fermo, nella logica anche del continuo migliorarsi, del continuo voler contribuire a un qualcosa che è nostro e non di altri.

Il *terzo livello* di integrazione, sempre legato al calare sul territorio le esperienze, è avvenuto a livello di singola classe: dal progetto generale territoriale al progetto di singola classe. A questo proposito ribadisco quanto hanno già detto i miei colleghi: non dappertutto è facile, non dappertutto è sempre così scontato, soprattutto perché c'è sempre molto ricambio tra gli insegnanti della scuola. Tuttavia è chiaro che l'accoppiata ente di formazione-scuola, l'accoppiata docente formatore-docente della scuola che in quel momento deve entrare in classe, perseverando, creano una sintonia eccezionale. All'inizio è stato difficile, ma lavorando gomito a gomito è stato abbastanza naturale

capire e apprezzare l'importanza l'uno dell'altro e la sintonia trovata sull'obiettivo comune – garantire il diritto all'istruzione a tutti i giovani – ci ha orientato, ci ha supportato e ogni volta che si ricomincia, ci aiuta a partire.

L'integrazione sul territorio, quindi, è partita da un sistema particolare e si è via via allargata a un sistema più complesso che è quello dell'istruzione e della formazione per ritornare ai singoli professionisti in quell'aula, di fronte a quelle persone.

Voi adesso avete tutti gli elementi che vi consentono di ricostruire in sintesi il cammino fatto e l'organizzazione che ci siamo dati in Provincia di Bologna. Abbiamo cercato di racchiudere questi elementi in un pieghevole – elaborato da Stefania Sabella con il mio contributo – che costituisce un piccolo manifesto dell'esperienza del biennio integrato nel territorio bolognese.

Guardando al futuro, ritengo che se ciascuno farà la sua parte ci siano i presupposti per capire anche in quale direzione e come procedere. È chiaro che il ricambio costante di docenti, di formatori, di persone, di dirigenti deve essere in qualche modo affrontato come problema. È chiaro, come diceva Cristina Bertelli, che con il supporto del portale – di cui sottolineo l'effettiva funzionalità – e della formazione a livello regionale, sia offerto un contributo importante alla prosecuzione dell'esperienza.

Sicuramente in programma avremo degli incontri di aggiornamento per i nuovi coordinatori perché il 30-40% di loro è alla prima esperienza. E dal momento che i coordinatori sono i gangli del sistema, occorre sempre supportare il loro aggiornamento, far loro capire fin dove siamo arrivati e da dove poter ricominciare. L'organizzazione territoriale coinvolge i dirigenti nel Comitato di pilotaggio, i

team provinciali che concorrono con la Regione anche a uno scambio costante sulle varie esperienze e sulle prospettive delineate dal Comitato scientifico regionale; coinvolge il gruppo di coordinamento composto dai coordinatori delle 47 classi di biennio integrato (e non sono poche).

Io penso che se continuiamo nel dialogo, nel raccordo, nel fare tutti la nostra parte potremo risolvere le ulteriori difficoltà che abbiamo di fronte, per esempio quelle legate al tema della valutazione che quest'anno avrà estrema rilevanza. Ora, tuttavia, ci sono nuovi strumenti tra cui le integrazioni all'accordo fra Regione Emilia-Romagna e Ufficio scolastico regionale. Io ritengo che sia opportuno ripartire da quest'accordo, molto interessante, per rilanciare la proposta del biennio integrato.

Concludo con una precisazione. Prima Anna Del Mugnaio mi ha ringraziato per il lavoro svolto. In realtà è il sistema che deve essere ringraziato. È il sistema che ha lavorato e a supporto del quale si è indirizzato il mio lavoro. Infatti la mia attività si è concretizzata innanzitutto nel mettere in evidenza e in raccordo il lavoro di tutti gli operatori. Io sono quello che ha seguito più da vicino il gruppo dei coordinatori, dei progettisti e dei formatori; tuttavia molti dei prodotti che sono stati diffusi e utilizzati nei percorsi integrati non sono di mia produzione, ma di altri colleghi che li hanno resi disponibili per tutto il sistema. A loro quindi va indirizzato il nostro ringraziamento.

Cristina Bertelli

Prima di chiudere la tavola rotonda, volevo approfittare dell'occasione per dare due dati di sintesi da un punto di

vista regionale di cui forse non tutti sono a conoscenza e che credo sia importante che tutti conoscano, ivi compresi i genitori qui presenti, in modo da non favorire sensi di isolamento o di diversità rispetto alla normalità. Nel 2003-2004 è partito circa un centinaio di classi integrate, per un totale di circa 1.940 alunni. Nel 2004-2005, quando quindi c'erano i secondi anni del 2003 e nuove prime, sono state attivate circa 200 classi frequentate da circa 4.092 ragazzini. Quest'anno scolastico 2005-2006, quando pertanto abbiamo le nuove prime, i secondi anni e alcuni terzi anni di quelli che erano partiti nel 2003-2004 – si tratta di quei percorsi attivati negli istituti professionali che hanno un profilo compatibile con quello della formazione professionale – siamo a 252 classi e più di 5.000 ragazzi. Una realtà che sta comunque crescendo e che comincia a essere non la sperimentazione su 10 o 20 ragazzini, ma qualcosa di più.

A questo punto credo che sia molto importante sentire sia la sintesi politica dell'Assessore Nadia Simoni, come rappresentante dell'Unione delle Province d'Italia dell'Emilia-Romagna, sia il professor Giancarlo Sacchi. Ci sarà una parte di quadro politico e una parte di contenuto rispetto all'innovazione che l'integrazione comporta.

Io vi ringrazio e mi ritiro in ascolto degli ultimi due interventi.

La “complessità” del biennio integrato

di *Nadia Simoni**

Il percorso della sperimentazione del biennio integrato è avvenuto in un quadro unitario regionale condiviso da tutte le Province, ragione per cui tutti i dubbi e tutte le considerazioni che sono state fatte oggi per larga parte sono comuni a tutte le realtà provinciali: “Perché fare il biennio integrato? Perché la formazione e l’istruzione insieme? Perché l’adesione in prima battuta solo dei professionali e non dei tecnici? Perché arrivare in ultima battuta ai licei?”. Non mi soffermo su questi interrogativi perché sono stati sciolti lungo il percorso, ma la cosa che vorrei rilevare è che con il biennio integrato è cambiato il paradigma con il quale noi abbiamo cominciato a lavorare sull’integrazione. L’integrazione tra istruzione e formazione come modalità per riconiugare i saperi al fine di attivare le diverse intelligenze, promuovere la motivazione all’apprendimento e per questa via contrastare l’abbandono scolastico particolarmente nei primi due anni della secondaria superiore.

*Assessore della Provincia di Ravenna e referente della VII Commissione Istruzione e Formazione Professionale dell’UPI (Unione province italiane) Emilia-Romagna.

L'integrazione come risorsa per innalzare il livello degli apprendimenti di tutti, quale sostegno alla scelta di prosecuzione nell'istruzione fino al conseguimento del diploma o di accesso alla formazione professionale per il conseguimento di una qualifica. Veniamo già da una esperienza importante di integrazione tra formazione professionale e scuola: il Nuovo obbligo scolastico (NOS). Ma il confronto che oggi abbiamo realizzato sui risultati messi in luce da questo monitoraggio ci dice che stiamo compiendo una sperimentazione di integrazione tra istruzione e formazione professionale che supera quell'esperienza, seppure importante, incentrata prevalentemente sul dare sostegno ai ragazzi più fragili e più deboli. Il limite che quell'esperienza ha rilevato è che non c'era un riconiugarsi dei saperi attraverso un'innovazione della didattica, rimanendo così molto forte una separazione fra la scuola e la formazione, fra il sapere e il saper fare, fra la scuola e il mondo del lavoro.

Oggi la sfida è innalzare il livello degli apprendimenti di tutti. Questa è la strada da perseguire se vogliamo onorare gli obiettivi assunti alla Conferenza di Lisbona, ma soprattutto se vogliamo essere protagonisti dei processi sociali ed economici europei. Particolarmente in questa Regione dove il tema dello sviluppo è legato alla capacità d'innovazione e il livello di benessere è misurabile anche dalla possibilità per molti di avere alti livelli di istruzione e formazione.

Sempre più il lavoro ha in sé un alto contenuto di saperi ed è decisivo che il confronto sul valore e sui risultati di ciò che stiamo costruendo non sia limitato solo al mondo della scuola e della formazione ma sia allargato al mondo dell'economia, alle imprese, perché la definizione dei

livelli dei saperi e degli standard delle competenze a cui vogliamo tendere è un tema che ci accomuna.

Per questo crediamo che l'esperienza del biennio integrato non possa essere intesa in modo semplicistico e riduttivo come un intervento riparatore alla scelta del governo di abbassare l'età dell'obbligo scolastico a tredici anni e mezzo.

Se così fosse diverrebbe una risposta contingente, con il rischio di racchiuderla in un modello a valenza regionale. Noi invece abbiamo la presunzione di proporre questa sperimentazione quale risposta possibile all'esigenza che abbiamo nel paese di avere più diplomati e laureati, e come modalità possibile per realizzare buone condizioni per l'innalzamento dell'obbligo scolastico almeno ai sedici anni.

Il monitoraggio effettuato ci dice che l'area della criticità fra gli studenti della secondaria superiore (bocciati o promossi con debito) è del 74% nelle classi prime e nelle seconde dell'81,7%.

Questo è un problema che può essere affrontato attraverso una programmazione degli interventi fatta in modo congiunto fra istituzioni scolastiche ed enti locali, ognuno con proprie responsabilità e competenze.

Come le Province e i Comuni con le proprie scelte di governo e le relative risorse, sostenendo l'autonomia scolastica funzionale, concorrono a far sì che sia garantito a tutti il diritto ad apprendere e siano innalzati i livelli dei saperi di ciascuno e, di converso, come a questi fini l'autonomia scolastica costruisce e realizza l'offerta formativa.

Se entrambi devono concorrere al raggiungimento di questi due obiettivi, facciamo diventare le nostre conferenze territoriali veramente i luoghi della *governance*.

Se nel "biennio integrato", attraverso l'integrazione tra

istruzione e formazione, si è prodotta innovazione didattica innalzando i livelli di apprendimento degli studenti e diminuendo la dispersione scolastica ci pare di poter dire che questa è un'esperienza che per valore e modalità possa essere assunta a livello nazionale.

Noi abbiamo affermato che vogliamo superare la “predestinazione” della scelta e vogliamo consegnare a tutti gli strumenti per potere raggiungere il successo formativo e un buon inserimento nel lavoro. L'integrazione fra l'istruzione e la formazione, la reciproca valorizzazione, il dialogo fra i due sistemi, induce a far sì che non ci fermiamo a considerare solo il tema dell'innovazione didattica nella scuola. Nell'ottica del diritto alla formazione lungo l'arco della vita dobbiamo mettere mano a una programmazione unitaria sul territorio, entrando nel merito della qualità dell'offerta formativa relativa al diritto dovere, di come essa si raccordi nell'assumere gli stessi livelli di standard di competenza, della loro validazione – i crediti formativi – e ciò va fatto anche da parte del sistema della formazione professionale e delle imprese.

Questo è indispensabile per permettere alle persone di vedere riconosciuti tutti i percorsi formativi fatti e di potere transitare da un sistema all'altro.

Non vogliamo sistemi formativi di serie A e di serie B, ma nell'elaborazione di un'offerta formativa alla quale concorrono sistemi non complementari che si integrano e sono paritari sul piano della progettazione, mentre programiamo e strutturiamo i bienni integrati, cominciamo congiuntamente anche la strutturazione della formazione professionale dell'obbligo formativo, costruendo un'offerta formativa per i ragazzi che hanno quindici anni che condivide con il sistema scolastico i medesimi standard di ri-

ferimento. Dobbiamo assicurare a tutti la possibilità di avere gli stessi livelli di apprendimento. Se noi non lo facciamo, significa che ad alcuni continuiamo a offrire ciò che riteniamo di serie A e ad altri ciò che riteniamo di serie B, cioè facciamo differenziazione fra i cittadini. Io credo che questa sia una sfida che la scuola e la formazione assieme possono affrontare. Per cui può essere che noi costruiamo assieme anche laboratori per coprogettare l'intero piano dell'offerta formativa.

Un modello di certificazione dei crediti può avvenire sulla base di un reciproco riconoscimento dei sistemi formativi, nell'interesse comune di offrire nuove opportunità per le persone. Peraltro il tema del riconoscimento dei crediti è un tema europeo che apre all'apprendimento lungo l'arco della vita.

Mi rendo conto che è una sfida ad alto livello, come fare diventare le nostre conferenze sedi della *governance*.

La sperimentazione del biennio integrato ci ha detto anche questo: che agli enti locali competono le politiche pubbliche, ma le politiche pubbliche diventano efficaci e ingenerano fattori positivi se sanno raccogliere condivisione e consenso e se sanno muovere le energie migliori per poter produrre fatti.

In questa Regione questo è successo. Quindi l'impegno degli enti locali assieme alla Regione nella costruzione del sistema della *governance* può essere una proposta nazionale per una scuola e sistemi formativi migliori.

Dalle classi integrate al sistema integrato di *Giancarlo Sacchi**

Siamo in una fase di bilancio, con i dati e le riflessioni derivati dal monitoraggio, ma anche di rilancio dell'iniziativa sperimentale, che gradualmente prelude alla costruzione del "sistema" di istruzione e formazione professionale.

Da parte mia toccherò solo alcuni tratti salienti nell'ottica del progetto e del sistema.

Innanzitutto devo sottolineare il dato metodologico più interessante, la competenza e la motivazione dei docenti della scuola e della formazione alla elaborazione del progetto.

Con questo lavoro si arrivano finalmente a dimostrare alcuni elementi che con la dichiarazione dell'autonomia scolastica si erano ipotizzati. L'autonomia, infatti, è prima di tutto ricerca, sperimentazione e sviluppo; è responsabilità nei confronti del curriculum, è coesione, nell'ottica del sistema locale, di istituto e di territorio.

Tutto questo, nella Provincia di Bologna, come in altre della nostra Regione, si è verificato, a dimostrazione che

* Componente del Comitato tecnico-scientifico della Regione Emilia-Romagna e referente per la progettazione curricolare dei bienni integrati della Provincia di Bologna.

la scelta regionale di non imporre un modello pedagogico-didattico elaborato a tavolino, ma di far leva sui sistemi locali, nel quadro di obiettivi e di indirizzi regionali, funziona. Tutto ciò viene a dimostrare la credibilità dell'assunto posto nella legge regionale 12/2003, secondo il quale la Regione affida alle autonomie scolastiche e formative accreditate la libertà e la responsabilità di agire sui curricula e sui progetti formativi.

Il sistema locale, ovviamente dinamico, vede un ruolo nuovo anche per l'ente Provincia, la quale non è più un ufficio amministrativo e finanziatore, ma un partner con responsabilità di programmazione e di tenuta della qualità del servizio, che condivide con gli operatori. I momenti di pilotaggio e di coordinamento, infatti, non hanno carattere puramente organizzativo, ma diventano i luoghi della riflessione culturale, sociale e pedagogica, per lo sviluppo del sistema locale.

Allora io, che ho svolto in questo anni il ruolo di facilitatore dell'operazione, prendo atto con soddisfazione del risultato ottenuto, che è un avvio per la costituzione e l'evoluzione del sistema locale. È il sistema, infatti, in questa giornata, attraverso i suoi vari protagonisti, che ha parlato del presente e del suo futuro.

Ma il sistema, come si sa, non può essere autoreferenziale, altrimenti rischia di impantanarsi nelle questioni localistiche; deve essere aperto, saper osservare la realtà ed essere disponibile a farsi osservare. E qui il ruolo del monitoraggio, come "magistratura" indipendente, che segue l'andamento del lavoro. Ci vuole un osservatore esterno, qualificato e credibile, ma il ruolo del monitoraggio, in questa fase, è di supporto alla didattica, all'innovazione del sistema, alla riflessione professionale.

Ci sono monitoraggi anche per il “principe”, ma quello al quale penso in questo contesto è uno strumento che stimoli il sistema a progredire intercettando le domande e qualificando la didattica.

Non è nemmeno questa la sede per entrare in questioni di dettaglio operativo, in quanto per il modo con il quale abbiamo impostato l'intera operazione, esse non vengono dall'esterno, ma vanno maturate e condivise all'interno, dal confronto e dall'approfondimento delle esperienze.

Tuttavia, proprio per non rischiare il localismo, è necessario appunto avere l'intenzione di diventare sistema e non di rimanere semplicemente esperienza. Questo è il senso anche delle attività di tipo sperimentale. Se esse gratificano solo chi le fa, certamente sono una bella cosa, specialmente in questo periodo di grande cambiamento e insieme anche di grande incertezza. L'attività sperimentale può essere un elemento di sicurezza, anche se una sperimentazione ha tra le sue caratteristiche la generalizzazione, l'allargamento della prospettiva sino all'idea di sistema.

Massimo Peron è stato molto bravo a dare il senso dell'operazione realizzata nella Provincia di Bologna. Io voglio solo fare alcune sottolineature circa i punti forti che hanno contraddistinto questo percorso e quindi a partire dai quali si deve rilanciare per costruire il futuro.

La prima questione è la *progettazione territoriale*. È nata un po' con lo scopo del reciproco sostegno, ma poi è diventata ed è un elemento strategico. In quest'esperienza non siamo in presenza di programmi da applicare, in una logica *top-down*, dove tutto è pensato fuori o meglio da “sopra” e tutto è applicato dentro o meglio da “sotto”, in una logica di tipo gerarchico. Noi siamo partiti dalle espe-

rienze, dallo stato di insoddisfazione che certe esperienze del NOS e di altre forme di integrazione avevano dimostrato per dire: proviamo a uscire dalla logica di alcuni progetti da affiancare a parti del curriculum per vedere se siamo in grado, se possiamo, se abbiamo la forza di arrivare a gestire l'intero curriculum. Qui non c'è solo una questione di organizzazione, ma c'è dell'altro, più in profondità e di maggiore pregio per il "successo formativo".

La cosa più importante è proprio la consapevolezza della volontà di fare sistema dal basso, perché senza questa coesione e senza questa convinzione si fa fatica – anche in presenza di incentivazioni economiche – a trovare degli elementi forti che danno a una comunità professionale le ragioni, che sono per lo più interne e non esterne, per creare un sistema. Io ho potuto constatare questa volontà e lo dimostrano anche le risposte date a un questionario distribuito agli operatori nella prima fase della progettazione.

Non c'è più la distinzione fra l'amministrazione provinciale che approva e finanzia i progetti, la scuola e/o i centri che fa li mettono in atto per cercare i finanziamenti. Qui si comincia a creare un sistema nel quale c'è una presa in carico complessiva, dove tutti si sta intorno al tavolo, non per far esplodere conflitti più o meno latenti o rivendicare supremazie di sorta, ma per cercare insieme soluzioni a livello territoriale, come devono fare soggetti che possono essere anche in competizione fra di loro nella proposta, ma che hanno la consapevolezza di svolgere un servizio pubblico e quindi solidale sul territorio.

Io credo che questo sia un dato rilevante, che l'esperienza del percorso integrato ha dato e sta dando in questa fase.

La seconda questione riguarda il *confronto culturale*. Noi non siamo partiti da ricette, anzi siamo partiti dai limiti che erano stati riscontrati in alcune ricette, con la volontà di provare: dalla ricetta alla ricerca. L'atteggiamento non era quello di duplicare modelli in qualche modo preconfezionati, ma di cercare insieme il modello più adatto. Questo è un cambiamento molto importante e delicato rispetto anche agli effetti che può generare sulla professionalità degli operatori, ma nel momento in cui attecchisce sul piano delle motivazioni profonde io credo che sia un elemento di grande coesione e che dà solidità al sistema. Secondo me è a questo livello che siamo riusciti a costruire il valore aggiunto dell'esperienza, partendo dal presupposto che tutti i sistemi sono portatori di una loro cultura, che va rispettata, nell'agire complementare. Questo ha significato, quindi, non avere paura di essere portatori di culture subordinate, trovare nell'elemento culturale l'accordo strutturale circa il modo di concepire la nostra attesa nei confronti dell'apprendimento, cercare di sviluppare un'architettura formativa, costruire insieme una strategia didattica per rispondere effettivamente alle caratteristiche e alle domande dei giovani e del territorio. Qui uno più uno fa tre, perché dalla cultura formativa e da quella scolastica il risultato va oltre la loro somma, perché le due culture diventano effettivamente capaci di generare un prodotto nuovo, più efficace sul piano della qualità.

Il terzo aspetto è l'*incorporazione della dimensione formativa nei modelli di sviluppo del territorio*. Una cosa che mi ha molto colpito e che ha un grande significato sul piano sociale, ma anche su quello economico, è il ruolo che finalmente la formazione forse assumerà nella decisione politica. Attenzione che le linee guida regionali non sono

una direttiva da applicare, ma uno strumento di governo, un orizzonte politico e culturale da perseguire. Quindi la costruzione del sistema regionale non ha nulla di ideologico o di imperativo, ma pone un insieme di obiettivi che consegna nelle mani delle autonomie territoriali e “funzionali”, a coloro cioè che hanno le competenze e le vocazioni istituzionali per realizzarli. I comitati di pilotaggio non sono luoghi di contesa nei quali ciascuno va a difendere il proprio orticello e a cercare i quattrini per sé, ma, al contrario, si è cominciato a capire che essi servono a mettere in comune le risorse, perché è dalla messa in comune delle risorse che si può ottenere un prodotto migliore a beneficio di tutti.

La quarta questione è la *dilatazione degli spazi e dei tempi*. Noi ci lamentiamo della frammentazione dei curricula. Oggi i problemi di apprendimento e di formazione che abbiamo di fronte non si possono risolvere con un'organizzazione centrata sulla prima ora, la seconda ora e la terza ora. C'è bisogno di ridisegnare i contenitori culturali e formativi. Pensiamo soltanto a una valutazione annuale o a una valutazione biennale. Legittimare strategie di questo genere cosa cambierebbe effettivamente nel potenziale formativo della scuola e ancor più dei progetti integrati? Lo sappiamo tutti che l'insegnante quando lavora per verifiche mensili segue un certo processo e qualora lavorasse per verifiche biennali se ne darebbe un altro. Questi sono elementi sui quali andrebbe aperto un confronto serio sul piano didattico e politico. L'autonomia ad esempio potrebbe legittimare le scuole, magari i percorsi integrati, a stabilire modalità diverse di valutazione degli apprendimenti, ferma restando, ad esempio, una certificazione intermedia delle competenze in caso di necessità?

La progettazione territoriale, secondo me, è il luogo che può dare risposte di sistema.

Dilatare spazi e tempi per raggiungere degli obiettivi. Ma qual è l'ambito del raggiungimento di questi obiettivi? Certamente un primo riferimento è quello *territoriale*. La progettazione provinciale, a mio parere, sta incominciando a dare questi risultati. L'esperienza integrata fa un passo avanti rispetto a un puro e semplice sistema di deleghe di carattere perlopiù amministrativo. La Provincia diventa davvero il luogo nel quale si costruisce un progetto fatto di scelte culturali, sociali e formative, che ne salvaguardino la specificità pur nella consapevolezza dell'apertura e della costruzione di un sistema sempre più ampio. Così si può costruire il sistema regionale e oltre.

L'altro punto forte allora è l'*autonomia professionale*. È emerso con molta chiarezza che quando vengono create le condizioni adatte, che sono soprattutto legate alla libertà e alla responsabilità nei confronti del proprio agire professionale, il sistema si vede. Allora non ci si meraviglia di come questa autonomia faccia fatica a decollare e di come questi insegnanti siano sempre e solo oggetto di provvedimenti e mai soggetti di supporti con i quali si possano raggiungere effettivamente degli obiettivi innovativi. Non servono stati giuridici astratti, serve una giurisprudenza che aiuti effettivamente l'estrinsecarsi della qualità professionale che viene in tal modo sviluppata.

L'autonomia professionale che si è vista qui, secondo me, è un elemento interessante, non solo perché ha dato dei buoni risultati, ma soprattutto perché ha consentito di mettere dentro al sistema delle autonomie territoriali quell'elemento *funzionale* che dà l'anima allo stesso sviluppo del territorio. Dicevo prima, non vedo più la Provincia

come un ufficio che autorizza, ma come un servizio capace di disporre di indicatori e sensori territoriali, che siano in grado di definire delle priorità condivise con la dimensione della qualità progettuale.

La quinta questione che è emersa da tutte le esperienze è l'*innovazione didattica*. Dobbiamo investire decisamente su questo. Certo l'innovazione didattica non è mai qualcosa di acquisito una volta per tutte, però questa esperienza ci dimostra che non è neanche una pia esortazione "progressista".

La maggiore efficacia del servizio formativo si ha quando si coniugano innovazione didattica e autonomia professionale, in una capacità degli stessi insegnanti di costruire, di realizzare e di verificare determinati procedimenti. Queste sono le acquisizioni di questo sistema che si sta cercando di costruire; ora bisogna fare attenzione perché un sistema centrato sulle relazioni culturali fa presto a depotenziarsi, a demotivarsi: va sostenuto! All'integrazione obiettivo deve fare eco l'integrazione progetto, perché il "non uno di meno" sia un risultato. La sfida è quella dei fatti, altrimenti non potremo sottrarci all'ironia di chi pensa che siano inevitabili due tipi di canali formativi.

Io comincio da qui la mia piccola crociata per trasformare le classi integrate in un sistema integrato. Come ho già detto, o l'esperienza dell'integrazione si fa largo a livello di sistema o rischia di essere incanalata su un binario morto non appena gli allievi di tali percorsi prenderanno la qualifica o andranno altrove con le loro competenze "certificate", che, peraltro, se nessuno le riconoscerà, non diverranno mai crediti, visto anche come sta andando avanti la questione della riforma del secondo ciclo.

L'integrazione non è il *terzo canale*, ma un'interfaccia per far dialogare due sistemi che debbono contaminarsi positivamente a vicenda se vogliamo che la scuola abbia più esperienza e il lavoro più cultura.

Allora il sistema locale deve consolidarsi localmente, ma anche costruire *reti* a livello regionale e oltre; oggi di buon grado si può pensare anche a una dimensione europea.

Sulla scorta di questa esperienza abbiamo già capito che può aumentare il numero delle classi: cresce la domanda, e le politiche dell'orientamento possono portare più utenza ai percorsi integrati; però attenzione che l'aumento delle classi sempre all'interno del medesimo tipo di struttura rischia di non realizzare il salto di qualità che fa esprimere il potenziale che l'integrazione nel suo complesso ha in sé se ben organizzata.

L'integrazione va innanzitutto verificata *in orizzontale*, il che vuol dire cominciare dalla singola scuola, tra le diverse classi, per andare verso le altre, in modo da stabilire un dialogo, tra standard comuni e modalità didattiche diverse, dall'apprendistato al liceo. Ma io vedo molto opportuno iniziare anche il discorso *in verticale*, per rendere più funzionali i tempi di apprendimento, la effettiva equiparazione dei canali scolastici e formativi, la possibilità di articolare l'offerta anche attraverso uscite diversificate in un percorso quinquennale che il sistema di istruzione e formazione professionale potrebbe avere e che all'ultimo anno potrebbe mettere in campo un percorso di istruzione e formazione tecnica superiore.

Oggi abbiamo diverse di queste opportunità già in atto; si tratta di dare all'integrazione una visione di sistema più ampia e più stabile. Abbiamo il biennio, i terzi anni dei professionali, ma abbiamo anche esperienze di alternanza

scuola-lavoro in quarta e quinta e gli IFTS, che potrebbero risolvere il problema delle uscite a 18 anni e al diciannovesimo anno con il riconoscimento europeo. Tutte queste opportunità vanno messe assieme al fine di individuare nell'integrazione la strategia connettiva per rendere il sistema più flessibile, ma equo e più europeo.

Su questo, secondo me, bisogna riflettere da subito, perché a parte la moratoria della riforma Moratti di un anno o due, non è che il sistema si possa fermare, perché i ragazzi vanno a scuola tutti i giorni e la strategia innovativa deve avere un carattere di continuità evolutiva.

Pensiamo al dato motivazionale e a cosa dire ai genitori il prossimo mese di gennaio quando ricominceranno le iscrizioni.

L'idea è dunque di far marciare questa integrazione, sia nella direzione del soddisfacimento della domanda, passando dalla classe integrata al "campus", sia in termini di strategia istituzionale. Non si vuole chiaramente fare del regionalismo peggiore, ma costruire un modello di governo che, in primo luogo, ha dimostrato di funzionare e che quindi può anche essere un esempio all'esterno.

Rispetto alla sua trasferibilità si pensi ad esempio alla modalità con la quale viene proposto il *liceo tecnologico* dalla riforma nazionale e da come vengono gestite le questioni legate alle qualifiche professionali regionali. Qui vi sono molte sovrapposizioni. Il liceo tecnologico indica un'operazione a valenza nazionale, *top-down*, vecchia maniera, che i territori si troveranno a dover gestire indipendentemente dallo stato di evoluzione del loro sistema (economico) locale. Viceversa il sistema delle qualifiche professionali rischia a volte di duplicare il livello nazionale e di costituire un vero e proprio sistema parallelo, talvolta

molto debole quanto a valore “legale” e reale dei titoli di studio.

In Italia non sappiamo che cos’è un liceo tecnologico, non sappiamo come ricavare una cultura liceale dalla tecnologia, perché se liceo tecnologico è mettere insieme la meccanica e la filosofia abbiamo già capito dove possiamo andare a finire. Se invece il liceo tecnologico è porci il problema di cosa si diventa quanto a formazione umana, sociale e culturale, a partire non solo dal greco e dal latino, ma dalle tante “altre virtù”, da quello che è il paradigma della tecnologia, cambierebbe ad esempio tutta l’ispirazione anche degli indirizzi e degli assi culturali.

È su questo punto che si potrebbe concentrare un serio confronto sulla riforma nazionale e le sue ricadute a livello regionale e le modalità *integrate* con le quali le une e le altre possono dialogare ed essere realizzate.

L’ultimissima questione è lo *stage*. Evidentemente questo rapporto tra scuola e lavoro viene potenziato dalle strategie di integrazione. In Provincia di Bologna è stata fatta un’indagine¹ – che compare poco ma alla quale io sono molto affezionato – che ha approfondito non quello che la scuola può fare per l’impresa, ma, viceversa, a partire da giovani già inseriti nel mondo del lavoro, quello che

1. L’indagine è stata realizzata all’interno del progetto n. 2118/03 *Il sistema delle imprese a supporto della riprogettazione e sperimentazione di percorsi formativi e integrati* finanziato dalla Provincia di Bologna all’ente di formazione professionale COFIMP che ha collaborato con IRECOOP, ISCOM ed EFESO di Bologna. La ricerca è stata curata da Franco Nanni. I dati sono stati raccolti tramite interviste rivolte alle aziende che avevano tra i dipendenti apprendisti in obbligo formativo. Il rapporto finale è scaricabile dal sito www.integrazioneonline.it - Sezione Materiali.

l'impresa può fare per la formazione di questi giovani, in modo che in futuro si possa pensare, scuola e impresa insieme, a come realizzare percorsi formativi per i giovani in generale, riscoprendo un altro valore, proposto dalla nostra legge regionale, quello cioè del ruolo formativo dell'impresa stessa.

Qui il problema non è chi viene prima e chi viene dopo ma, a livello preadolescenziale e adolescenziale, è come tutti – ciascuno rispetto alla propria competenza – riescono a mettersi insieme per ottenere dei risultati di tipo formativo. L'impresa, abbiamo visto da questa ricerca, ma anche da altri contesti, ha dei luoghi che si possono senza ombra di dubbio definire formativi e l'apprendimento e le relazioni che vi si creano non sono riproducibili all'interno della scuola. Bisogna cominciare a lavorare non per andare a finire nelle mani dell'azienda, ma per costruire assieme a essa quelli che sono gli elementi di carattere formativo, per la costruzione di un sistema allargato che sviluppi percorsi di crescita personale e di acquisizione di competenza. Su questa base sarà così più facile pensare al carattere ricorrente e permanente della stessa formazione.

Se questo è il processo che stiamo compiendo, di cui siamo convinti, occorre che il sistema stesso assuma il suo carattere di *autoregolazione*. Secondo il nostro approccio il sistema non va giudicato, ma aiutato. Allora il monitoraggio deve sostenere questo processo di autoregolazione, fino al punto da farci diventare talmente bravi nel fare i progetti da non aver più bisogno di essere monitorati (utopia).

Di fronte alla necessità di governare complessivamente il sistema serve conoscere, soprattutto quando scarseggiano le risorse e occorrono scelte stringenti, la sua capacità

“produttiva”, ma è necessario anche capire in profondità quelle che sono le dinamiche più qualitative e gli strumenti più diretti, per esercitare efficacemente una certa azione “predittiva”.

A questo fine una questione centrale è quella della *codocenza*. Questa idea del lavorare insieme in classe è molto presente nei progetti integrati. Il problema della *coppia* fra istruzione e formazione professionale deve diventare un lievito, un elemento *germinativo* della qualità del sistema integrato. Il nostro obiettivo finale però non è quello di limitarsi a coinvolgere le coppie, ma è arrivare al corpo professionale nel suo complesso, non già codificato e quantificato numericamente, ma nella qualità effettiva del suo coinvolgimento. Sappiamo quanti cambiamenti di docenti avvengono sia nella scuola che nella formazione professionale, ma il sistema territoriale funziona nella misura in cui ci sono un costante coinvolgimento e una costante retroazione tra il progetto, il risultato e le strategie operative, e deve funzionare come riferimento continuo, ancorché dinamico, per i nuovi arrivati, e magari come un buon ricordo per chi va via e può andare a seminare altrove.

Non è in nostro potere arrestare il movimento del personale, lo potremo ridurre, almeno nella scuola, con organici di istituto più accettabili da questo punto di vista, però è vero altresì che se noi sapremo far girare il *masterplan* come elemento di riferimento culturale generale, aperto al contributo di tutti, con un monitoraggio di processo, è possibile sostenere il lavoro dei docenti per i quali vogliamo che ci sia un’attenzione particolare per rilanciare l’integrazione verso una struttura scolastica e formativa futura.

Conclusioni

Un protocollo condiviso per il miglioramento dei percorsi integrati di *Anna Del Mugnaio**

In questi giorni stiamo meditando sui risultati, ma stiamo anche riprogettando e mettendo in condizione i nuovi arrivati – coordinatori e insegnanti – di cominciare a lavorare sulla stessa lunghezza d’onda con la quale abbiamo lavorato fino adesso. È bene ed è importante focalizzare quanto questo lavoro di monitoraggio ci sia servito e ci possa servire nel lavoro che sta iniziando in questi giorni. Non ci dimentichiamo che quest’anno sono stati avviati anche i terzi anni e che sono “tutto un altro film”, lo diceva bene la dirigente Aureli. Cambiano gli insegnanti, ma cambiano anche gli obiettivi finali ed emerge una serie di elementi che abbiamo sinora affrontato solo in parte: 1. il tema della certificazione, che adesso diventa cruciale; 2. il tema del rapporto con le imprese nei secondi e nei terzi anni che diventa un banco di prova rispetto al quale dobbiamo verificare se il processo che abbiamo costruito “funziona” o no; 3. le competenze d’uscita e gli sbocchi professionali.

Penso che possiamo condividere il fatto che abbiamo svolto una sessione di lavori molto interessante, molto ric-

* Dirigente del Servizio Scuola e Formazione della Provincia di Bologna.

ca che ci ha dato molti e diversificati input di riflessione. Siamo partiti dal monitoraggio, poi abbiamo sentito i protagonisti diretti dell'esperienza che hanno ulteriormente vivacizzato l'interpretazione dei dati a partire dalle loro esperienze dirette e immediate. Poi siamo tornati a riflettere in termini di sistema, in termini strategici e addirittura in termini di proiezione della nostra esperienza locale in una dimensione non solo regionale – dove già siamo collocati – ma nazionale in funzione strategica per una futura riforma. Ovviamente questo ci dà la misura di quanto un'esperienza anche territorialmente limitata, vissuta però con molta convinzione e con grande intensità da una platea ampia di attori, può produrre anche pensieri e prospettive che vanno oltre la classe, secondo quanto affermato adesso da Giancarlo Sacchi. Come riusciamo a passare da una classe al sistema e poi, diciamo di più, come riusciamo a passare da questa sperimentazione, da questo sistema che abbiamo sperimentato a qualcosa di ancora più ambizioso, qualcosa da cui si comincia a delineare un “sistema dell'istruzione e della formazione possibile” nel quale il successo formativo e i diversi stili di apprendimento trovano una risposta all'altezza delle aspettative nostre, dell'Unione europea e degli standard che dobbiamo raggiungere.

L'obiettivo della giornata era quello di lasciarci costruendo una sorta di *protocollo territoriale per il miglioramento* a partire dai risultati raggiunti, che individuasse le aree di possibili miglioramento e sviluppo della nostra esperienza. Lo volevamo chiamare protocollo perché dentro a questa parola c'è sempre l'obiettivo della condivisione.

La proposta che vi faccio è questa: piuttosto che tentare adesso di sviluppare gli spunti che sono emersi al fine di costruire in tempo reale la trama del protocollo, met-

tiamo al lavoro le strutture esistenti – ben descritte e riassunte nel pieghevole in cartellina – a partire dal team interno della Provincia di Bologna. Chiederei a questo gruppo di raccogliere gli input che sono emersi dal seminario e di costruire una traccia di questo protocollo di miglioramento condiviso. Un protocollo che noi ci impegniamo a portare all'attenzione del Comitato di pilotaggio, che è il nostro organo di governo territoriale.

Apro una parentesi per ricordare che fanno parte del Comitato di pilotaggio tutti i dirigenti scolastici, tutti i dirigenti degli enti di formazione professionale coinvolti nella sperimentazione del biennio nonché il Centro servizi amministrativi. È la sede che governa la sperimentazione nelle sue tappe, che ha approvato il *masterplan* e il piano di monitoraggio che sono stati poi acquisiti e adattati, nella loro autonomia, dalle singole scuole e dai singoli consigli di classe che hanno realizzato la progettazione di dettaglio. Dal Comitato di pilotaggio, quindi, sono partiti gli input sugli aspetti essenziali della sperimentazione.

Proponiamo al Comitato di pilotaggio di assumere alcune aree di miglioramento come terreno di lavoro comune per i prossimi mesi.

Qui oggi abbiamo detto anche cose molto impegnative. Non voglio riprendere il discorso di Giancarlo Sacchi che mi è piaciuto molto soprattutto nella forte rilevanza che ha dato alla dimensione territoriale, alla strategicità della dimensione territoriale in quanto dimensione da far valere per rendere la nostra prospettiva vincente. C'è qui un tema che riguarda gli strumenti di *governance* che deve essere assunto dal Comitato di pilotaggio, dalla Conferenza provinciale, dalle Conferenze territoriali. Giancarlo Sacchi evocava, infatti, non solo la dimensione provinciale, ma

anche quella territoriale, quindi le reti territoriali. A mio avviso siamo già in condizione di cominciare a declinare questa capacità di governo del sistema a livello subprovinciale, quindi dando maggiore forza e maggiore rilievo alla dimensione delle nostre conferenze territoriali. Abbiamo superato quella fase nella quale i Comuni “invadevano” le scuole, e viceversa... poi arrivava la formazione professionale che voleva prendere tutto. Adesso siamo in una situazione nella quale nel territorio la rete integrata scuola, Comuni e formazione professionale mi pare abbia già una sua identità. Un lavoro di ulteriore radicamento territoriale è qualcosa che possiamo proporci per i prossimi mesi. È questa una dimensione più politica sulla quale chiamiamo a ragionare i nostri sindaci, i nostri dirigenti scolastici, l'amministrazione scolastica, gli Assessori. Ci sono poi dimensioni più tecniche che attengono alle aree di miglioramento e di rafforzamento che si sono evidenziate nel monitoraggio e nella discussione che poi ha seguito. Queste aree di miglioramento sono quelle che possiamo consegnare ai team integrati di istituto e alla Regione Emilia-Romagna – che tra poco svolgerà il proprio convegno di chiusura del biennio integrato a livello regionale – come il contributo di una realtà territoriale che potrebbe concorrere anche a costruire un quadro regionale di sviluppo.

Ci aspettiamo molto anche dall'UPI, perché in questa fase l'UPI c'è, mentre non era presente alla fase precedente, all'inizio di questo percorso.

Ci aspettiamo che anche dalla dimensione di confronto con altre Province possa poi venire rafforzato questo processo.

Voglio nuovamente ringraziare tutti, perché raramente si assiste a giornate così ben riuscite da tutti i punti di vista.

