
INNOVAZIONE 
 **EDUCATIVA**

IRRE EMILIA ROMAGNA

Inserto

tecnodid
EDITRICE

Sommario

<i>Editoriale</i>	
Franco Frabboni	3
<i>Educazione lungo tutto l'arco della vita: verso un "sistema" regionale</i>	
Gian Carlo Sacchi	5
<i>Unione Europea e Educazione Permanente: cronistoria di un "pressing" sempre più sostenuto</i>	
Gabriele Lenzi	7
<i>Per il potenziamento dell'Educazione permanente degli adulti. Attività dell'IRRE Emilia Romagna, 1998/2004</i>	
Silvana Marchioro	12
<i>Sviluppo e stato di attuazione del Progetto "Educazione Permanente"</i>	
Alessandro Borri	15
<i>Quadro sintetico dei progetti FSE-POR 2003 analizzati. Titolarità dei Centri Territoriali Permanenti</i>	
Silvana Marchioro	17
<i>Quadro di sintesi dei progetti FSE a titolarità dei CTP finanziati dalla RER, POR 2003</i>	
Giulia Antonelli	21
<i>Il Progetto F.A.Re. (Formazione in età adulta nelle regioni) in Emilia Romagna. Le tappe di un percorso</i>	
Silvana Marchioro	28
<i>Gli standard per l'educazione degli adulti della regione Emilia Romagna in una prospettiva di ricerca</i>	
Silvana Marchioro	36
<i>Il progetto "Go between II"</i>	
Cristina Coghi, ASTER	43
<i>Maturità, immaturità e competenze nell'educazione degli adulti</i>	
Mario Catani, Plan	47
<i>L'italiano lingua seconda presso l'IRRE - Emilia Romagna</i>	
Fernanda Minuz	50
<i>La legge regionale dell'Emilia Romagna n. 12 del 30 giugno 2003</i>	
Silvana Marchioro	55
<i>Consuntivi, riflessioni e proposte per un piano regionale di sviluppo della Educazione Permanente degli adulti (EdA) in Emilia-Romagna</i>	
Enzo Morgagni	59
<i>Storie e geografie. L'accordo della Conferenza Unificata del 2 marzo 2000 fra attuazione e potenzialità disattese</i>	
Alessandro Borri	74

Una scuola in ... attesa

Da qualche giorno ha chiuso i propri battenti la Fiera del libro per i ragazzi. Ancora una volta con un felice saldo in attivo quanto a offerte educative e a presenza di pubblico. Nella locandina destinata alle tante iniziative rivolte ai problemi della scuola (di cui è da un paio d'anni testimonial Docet) ha indubbiamente occupato il palcoscenico l'atteso secondo Rapporto regionale 2004 sul sistema scolastico e formativo in Emilia-Romagna. Questa accurata fotografia del sistema formativo regionale (intitolata *Una scuola in...attesa*) è stata scattata dall'Ufficio scolastico regionale (Usr: la cui direzione è nelle autorevoli mani della dr.ssa Lucrezia Stellacci) che si è avvalso dei preziosi contributi di idee e di documentazione dell'Assessorato Scuola e Formazione professionale della Regione e dell'Istituto regionale di ricerca educativa (Irre). È un voluminoso Report che si fa apprezzare come il più organico e completo mini-Censis del nostro Paese. È una Ricerca - quantitativa (dà i numeri della roulette scolastica emiliana: mezzo milione di studenti, cinquantamila docenti, tremila e trecento edifici scolastici) e qualitativa (assegna la pagella annuale, con tanto di voti, alla nostra scuola regionale) - che ha il merito di fornire una rigorosa radiografia (con tanto di cartella clinica e di possibile trattamento terapeutico) dello "stato-di-salute" della scuola del preobbligo, dell'obbligo e del postobbligo dell'Emilia-Romagna.

Diamo parola al nostro primo sguardo - certo frettoloso - rivolto al "meteo" della scuola emiliana che gode di molti squarci di azzurro, ma anche di alcune nuvole cariche di pioggia. Come dire, che tempo fa sul sistema formativo emiliano in prossimità del giro di boa del primo lustro del ventunesimo secolo.

1. Dove la scuola segna bel tempo.

- a) Piena di sole è la cittadinanza emiliana. - Il Rapporto riferisce di un'indagine Istat (2002) nella quale l'opinione pubblica della nostra Regione presenta un volto dai limpidi connotati "progressisti". La scuola va cambiata secondo questa esplicita direzione istituzionale e culturale. Occorre dare al sistema formativo più scuola (più obbligo), più tutela al diritto allo studio (non uno di meno), più professionalità agli insegnanti (dando a tutti una laurea universitaria), più protezione ai nostri gioielli di famiglia: la scuola dell'infanzia e la scuola elementare.
- b) Pieno di sole è l'orizzonte europeo. - Il Rapporto dell'Usr (così come la Legge regionale Bastico, n. 12/2003, di nome Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere per ognuno e per tutto l'arco della vita) riprende la proposta dell'Unione europea di disseminare nel vecchio continente un sistema formativo retto da un doppio pilastro: verticale (l'educazione per tutta la vita: il lifelong learning) e orizzontale (il sistema formativo integrato, inteso come rete interistituzionale tra la scuola e le agenzie intenzionalmente educative: la famiglia, gli enti locali, il privato sociale, le chiese, il mondo del lavoro).
- c) Piena di sole è l'offerta formativa. - Il Rapporto documenta l'appassionato impegno della scuola militante emiliana a favore dell'integrazione scolastica dei disabili

(2%) e degli extracomunitari (già al 6%). Nonché i copiosi investimenti - a partire da quelli messi a disposizione dell'Assessorato scuola e formazione della nostra Regione - destinati al diritto di tutti all'istruzione: borse di studio, libri di testo, progetti di innovazione scolastica (reti di scuole), trasporto e mense, strutture e attrezzature didattiche (a partire da quelle informatiche).

- d) Piene di sole sono le tendenze e le linee di sviluppo. - Il Rapporto apre scenari dai colori molto più intensi (più democratici e più valoriali: è il nostro punto di vista) rispetto a quelli - sbiaditi e opachi - dei Documenti ministeriali che con lapis spuntati vorrebbero illustrare la legge di Riforma della scuola (n. 53/2003). Soprattutto, nel Rapporto campeggia il paradigma solidarietà-eccellenza. È una “cordata-a-due” da difendere con i denti, se si vuole scalare la montagna etico-sociale del diritto allo studio (la solidarietà) e della qualità dell'istruzione (l'eccellenza).

2. Dove la scuola segna tempo nuvoloso.

È vero. Il Rapporto documenta un nostro tasso di dispersione scolastica (ripetenze, abbandoni) più contenuto rispetto a quello di altre Regioni: nel bosco della scuola emiliana si perde il 24,6% dei suoi studenti rispetto al 30% nazionale. Ma è altrettanto vero che non mancano gli “scricchiolii” e le zone di “sofferenza” che dovranno essere rigorosamente monitorati e posti al centro di specifici interventi curativi.

- a) È un segnale di cattivo tempo l'irregolarità scolastica che affligge il 25% della nostra popolazione scolastica: un allievo su quattro è in difficoltà.
- b) È una nuvola nera il dato di conoscenza che soltanto l'89,2% degli allievi della nostra Regione “scollina” dalla terza media (il tasso di dispersione del 10,8% è inaccettabile).
- c) Esistono zone di pioggia intensa nel sistema scolastico dell'Emilia-Romagna. Ci riferiamo agli istituti secondari professionali ed artistici, che vanno urgentemente posti in camera di rianimazione. Questo perché soltanto il 55,5 % (nei professionali) e soltanto il 66,4% (negli artistici) dei loro allievi concludono il percorso scolastico. A troppi viene negato l'agognato titolo di studio.

Per concludere. La pagella della scuola emiliana è piena di bei voti. Qualche insufficienza sarà riparata a ottobre. Soprattutto, se andrà a lezione dal Rapporto dell'Usr (Una scuola in... attesa) e dall'Assessorato scuola e formazione della Regione emiliana (Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere per ognuno e per tutto l'arco della vita).

Franco Frabboni

Educazione lungo tutto l'arco della vita: verso un "sistema" regionale

Gian Carlo Sacchi

Se uno degli elementi fondanti del modello sociale europeo è la partecipazione a percorsi formativi per la popolazione compresa tra i 25 e i 64 anni, si capisce la necessità di intensificare gli sforzi ed incrementare gli investimenti al fine di andare oltre le attuali giuste preoccupazioni sulle riforme della scuola e della formazione, anche di grado superiore, per cercare di strutturare il *terzo segmento* di un sistema che accompagni le persone sulla strada della loro crescita, anche in età adulta, affinché siano partecipi del mutamento dei contesti sociali e lavorativi, e che garantisca a tutti i diritti di cittadinanza.

Il quadro legislativo e istituzionale nel nostro Paese è alquanto frammentato e carente, soprattutto se si pensa ad una totale assenza di un provvedimento quadro nazionale, ad un non risolto conflitto di attribuzioni tra centro e periferie, che oggi, dopo la revisione del titolo quinto della Costituzione, sono da vedere rappresentate sia negli enti territoriali che nelle autonomie scolastiche. Mentre si lamenta la precarietà di un adeguato *servizio pubblico* si deve pensare, in questo settore, ad un esercizio di responsabilità condivise da parte di diversi soggetti: pubblici, privati e sociali.

Si sa che c'è un'ampia disponibilità degli adulti a partecipare ad iniziative di formazione, oggi in sensibile aumento anche per effetto delle immigrazioni, ma c'è disorientamento e disorganizzazione a livello locale per poter accogliere la quantità, ma soprattutto la qualità della domanda; nell'offerta prevalgono, infatti, le strutture non formali, non sempre adatte a livello di competenze metodologiche e didattiche, in presenza come a distanza. Gli interventi sono segmentati e spesso non comunicano tra di loro: attività individuali, di riconversione professionale, di integrazione sociale, di approfondimento culturale, ecc., ognuno va per la sua strada con notevole dispersione di risorse professionali e finanziarie.

In Emilia Romagna un tentativo di messa a sistema è stato realizzato con la recente legge n.12 del 2003, ma adesso occorre una strategia ed un'organizzazione che facciano sviluppare il sistema e che sappiano interagire con i diversi livelli di concertazione che coinvolgono i servizi alla persona adulta nei differenti aspetti, sociali, lavorativi, del tempo libero, ecc.

Anche qui va spezzata una lancia a favore dell'integrazione tra le offerte, al fine di pervenire ad efficaci interventi programmatici e strutturali sul territorio: dalla trasformazione dei CTP in centri a raggio di intervento di più ampio rispetto alla variegazione della domanda, al rapporto con gli enti di formazione professionale, università per la terza età, ecc., per realizzare un governo dell'EDA sostenuto da competenze specifiche e organici stabili, e definire bacini territoriali di riferimento. Il tutto sostenuto da una struttura di ricerca, formazione e sviluppo capace di "mantenere" adeguata la qualità del servizio.

L'IRRE dell'Emilia Romagna, anche prima della sua revisione istituzionale, ha sempre esercitato una qualificata presenza in tale settore, con una sezione che si denominava Educazione Permanente, la quale, a sua volta come un po' in tutte le regioni, non solo ha contribuito a mantenere alta l'attenzione su questo sempre più importante problema, ma ha, di fatto, supplito all'assenza dello stato, ed ora si trova nelle condizioni favorevoli per

intervenire sia di fronte ad eventuali riforme del sistema nazionale, sia soprattutto nell'applicazione della predetta legge regionale.

Le esperienze contenute in questo dossier documentano in sintesi il lavoro svolto nel recente passato ed in atto a sostegno delle iniziative EDA, in relazione sia con le scuole ed i centri territoriali, sia con l'amministrazione scolastica, sia anche con le realtà formative territoriali di varia emanazione.

L'IRRE ha promosso una ricerca al proprio interno, ma realizzata in collaborazione con docenti universitari, operatori scolastici ed agenzie formative, che consente ora di prendere in considerazione tutto questo settore a livello regionale, tra domanda, offerta, qualità del servizio, formazione del personale e innovazione: insomma uno sguardo a 360° dal quale partire per la costituzione del *sistema EdA Emilia Romagna*, anche nella prospettiva dell'applicazione della più volte citata legge regionale.

L'IRRE ER attraverso questo percorso ha rinnovato anche la propria identità e strategia interna per renderla più compatibile con le esigenze della realtà territoriale, ed oggi *si candida* a costituire un punto di riferimento tra le decisioni politiche e la qualificazione dell'attività pedagogico-didattica.

Unione Europea e Educazione Permanente: cronistoria di un 'pressing' sempre più sostenuto

Gabriele Lenzi

Le origini

È cosa nota il fatto che l'interesse delle istituzioni comunitarie, nei primi anni della loro storia, si concentra in modo pressoché esclusivo sull'obiettivo economico del mercato comune, mentre i fenomeni legati all'educazione dei cittadini europei restano ampiamente in secondo piano. Pensiamo solo ai Trattati di Roma (1957), che limitano i diritti di intervento della Comunità europea al solo settore della formazione professionale, con il fine di stabilire criteri comuni per la libera circolazione dei lavoratori (oltre a quella delle merci e dei capitali) all'interno della Comunità. Va inoltre ricordata la forte resistenza da parte di molti Stati membri ad includere il settore dell'educazione nel campo di applicazione dei Trattati.

Nel corso degli anni Settanta inizia un primo cambiamento di rotta: i risultati del Rapporto Janne (*For a Community Policy on Education*, 1973) stimolano l'adozione del primo *Programma d'azione comune* da parte del Consiglio dei Ministri del 1976, considerato ancora oggi come il momento fondativo della cooperazione comunitaria nel settore dell'istruzione.¹

Nel corso degli anni Ottanta i diversi pronunciamenti della Corte di Giustizia della Comunità europea contribuiscono ulteriormente ad ampliare il margine delle competenze comunitarie nel settore dell'istruzione, consentendo così un'intensificazione della collaborazione europea nel settore delle politiche educative. Il Trattato di Maastricht del 1992 sull'Unione europea - nei suoi articoli 126 e 127 - ha infine pienamente riconosciuto l'istruzione come un settore di intervento comunitario, conferendo alla Comunità il compito di incoraggiare la cooperazione tra i Paesi membri per migliorare la qualità dei sistemi educativi senza intervenire nei contenuti e nell'organizzazione, che restano di competenza nazionale.

Ricordiamo inoltre che a partire dagli anni Settanta iniziano a diffondersi e a sedimentarsi nel senso comune la *teoria del capitale umano* e le *teorie tecno-funzionaliste*: sintetizzando al massimo, la prima postula una relazione positiva fra alti livelli di scolarità e crescita dello sviluppo economico di un paese, mentre le seconde riconducono la crescente rilevanza dell'educazione all'ampliamento e alla sempre maggiore complessità delle conoscenze tecnologiche che a loro volta provocherebbero un aumento della domanda di lavori ad alto livello di qualificazione. Tali teorie² influenzeranno profondamente i vari pronunciamenti degli esperti in materia di educazione della Comunità Europea prima e dell'Unio-

¹ Brock, C., Tulasiewicz, W. (eds.), *Education in a Single Europe*, Routledge, London and New York, p.26.

² Negli ultimi anni la fondatezza di tali teorie è stata per altro da più parti quanto meno relativizzata. Cfr. Fischer, L., *Le funzioni sociologiche dei sistemi formativi*, in Morgagni, E., Russo, A. (a cura di), *L'educazione in sociologia. Testi scelti*, Clueb, Bologna, 1997, pp.589-603, p. 591. Nella stessa antologia si veda il contributo di Collins, R., *Istruzione e stratificazione: teoria funzionalista e teoria del conflitto*, pp. 197-226.

ne Europea poi,³ e saranno alla base della lunga teoria di Libri Bianchi, Verdi e di pronunciamenti sul ruolo strategico del *lifelong learning* per il futuro dell'Europa comunitaria che caratterizzano gli anni seguenti e sui quali non ci soffermeremo in questa nostra riflessione.⁴

Ciò che qui ci preme sottolineare è come l'interesse dell'Unione Europea per il *lifelong learning* e l'adozione di politiche integrate per favorirne la diffusione vadano letti all'interno di questo duplice processo: da un lato *l'assunzione di modelli teorici di riferimento* che considerano l'aumento quanti/qualitativo della scolarità e della formazione come presupposto fondamentale per lo sviluppo di politiche sociali finalizzate ad un miglioramento dell'occupazione e a una maggiore coesione sociale; dall'altro un *progressivo aumento di competenze dell'Unione Europea nel settore dell'istruzione e della formazione* dei singoli Paesi membri, processo che, come vedremo, negli ultimi anni – vale a dire dal Summit di Lisbona - ha subito una forte accelerazione.

Lisbona: l'accelerazione

In particolare è a partire dal *Consiglio Europeo di Lisbona* del Marzo del 2000⁵ che le istituzioni comunitarie inseriscono definitivamente il *lifelong learning* nell'agenda delle politiche educative comunitarie, annoverandolo tra gli elementi fondanti del modello sociale europeo, modello in cui spicca la rilevanza della salvaguardia dei diritti di cittadinanza nel campo degli interventi e dei servizi sociali. È infatti a Lisbona che vengono adottati per la prima volta *obiettivi strategici e concreti* da raggiungere *entro il 2010* attraverso un programma di applicazione molto dettagliato che permetta di “offrire possibilità di apprendimento e formazione adeguate ai gruppi bersaglio nelle diverse fasi della vita: giovani, adulti disoccupati e persone occupate soggette al rischio che le loro competenze siano rese obsolete dai rapidi cambiamenti.”⁶ Va ricordato inoltre che nei pronunciamenti successivi a Lisbona sono stati precisati anche i *parametri* e gli *indicatori* che entro tale data dovranno essere migliorati.⁷

³ Cfr. Demeulemeester, J.-L., Rochat D., *The European Policy regarding Education and Training : A Critical Assessment*, SKOPE Research Paper No. 21, ESRC funded Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance, Oxford and Warwick Universities, Autumn 2001. Gli autori rilevano come spesso nei pronunciamenti e nei documenti dell'UE si tenda a dare per scontato che le cause dei problemi di competitività siano da ricondurre a un'offerta inadeguata di 'capitale umano', cioè che l'economia europea soffrirebbe di una carenza di lavoratori qualificati, trascurando così le responsabilità sul versante della domanda (le imprese) e più in generale del funzionamento della sfera economica e produttiva nell'era della globalizzazione.

⁴ Ci riferiamo in particolare a *Crescita, competitività, occupazione - Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo* – Libro Bianco, 1993, a cura della Commissione Europea, COM(93) 700 final; cfr. anche *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Libro Bianco 1995, a cura della Commissione Europea, Direzione Generale XXII – Istruzione, Formazione e gioventù e Direzione Generale V – Occupazione, Relazioni industriali e Affari sociali, Bruxelles, 1995. Per un'analisi dettagliata di questi ed altri pronunciamenti rimandiamo a Scaglioso C., *Educazione degli adulti alle soglie del terzo millennio*, in Scaglioso C. (a cura di), *Progetto Formazione in età Adulta nelle Regioni. L'officina di Vulcano*, MIUR e IRRE Toscana, 2002, pp. 77-116.

⁵ Consiglio Europeo Lisbona 23-24 Marzo 2000, *Conclusioni Della Presidenza*, http://www.europarl.eu.int/summits/lis1_it.htm#c.

⁶ Consiglio Europeo Lisbona 23-24 Marzo 2000, cit.

⁷ Cfr. Council of the European Union, *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe*, Bruxelles, February 2002, 6365/02.

Tra quelli che più interessano l'ambito dell'educazione permanente citiamo qui i seguenti (si vedano le Tab. 1, 2 e 3):

* almeno l'85% dei ventiduenni dovrà aver portato a termine la propria istruzione secondaria superiore (attualmente Italia 72,9% - media europea 75,4%);

* la percentuale di giovani tra i 18 e i 24 anni che abbandona la scuola prima di aver completato la propria istruzione secondaria superiore o la propria formazione professionale non dovrà superare il 10% (attualmente Italia 24,3% - media europea 18,8%);

* il livello medio di partecipazione a percorsi di apprendimento lungo tutto l'arco della vita dovrà raggiungere almeno il 12,5% della popolazione fra i 25 e i 64 anni (attualmente Italia 4,6% - media europea attuale 8,5%).

A pochi mesi dalla scadenza della prima verifica degli obiettivi di Lisbona (primavera 2004) la Commissione ha prodotto nel novembre 2003 una comunicazione intermedia in cui esprime un giudizio fortemente negativo e preoccupato sul processo che dovrebbe portare al raggiungimento di tali obiettivi.⁸ Le maggiori preoccupazioni si concentrano soprattutto sulla debole partecipazione dei cittadini europei all'istruzione e formazione permanente, sull'abbandono scolastico e l'esclusione sociale, sull'insufficiente mobilità nell'istruzione e nella formazione nonché sugli scarsi aumenti degli investimenti complessivi in risorse umane.

Tab. 1 – Percentuale di giovani di 22 anni che hanno completato almeno l'istruzione secondaria superiore (CITE 3), 2002⁹

	BE	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LU	NL	AT	PT	FI	SE	UK	EU
Totale	82.6	66.8	77.4	82.1	66.6	82.9	85.6	72.9	74.2	73.9	86.5	44.9	87.3	89.3	(.)	75.4

Benchmark fissato dalla Commissione per il 2010: 85.0%

Tab. 2 – Percentuale della popolazione dai 18 ai 24 anni che ha terminato soltanto il primo ciclo di istruzione secondaria inferiore e non prosegue gli studi o una formazione, 2002¹⁰

	BE	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LU	NL	AT	PT	FI	SE	UK	EU
Totale	12.4	15.4	12.5	16.1	29.0	13.4	14.7	24.3	17.0	15.0	9.5	45.5	9.9	10.0	(.)	18.8
Femmine	9.9	17.0	12.5	12.3	22.3	11.9	10.8	20.7	19.6	14.3	10.3	38.1	7.3	8.9	(:)	16.2
Maschi	14.9	13.8	12.5	20.1	35.4	14.9	18.4	27.9	14.4	15.7	8.8	52.9	12.6	11.0	(:)	21.4

Benchmark fissato dalla Commissione per il 2010: 10.0%

⁸ Commissione delle Comunità Europee, «Istruzione e formazione 2010». *L'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona* (Progetto di relazione intermedia comune sull'attuazione del programma di lavoro dettagliato concernente il seguito dato agli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa) {SEC(2003) 1250}, Novembre 2003. Si tratta di una comunicazione intermedia della Commissione che affronta i ritardi attualmente esistenti e propone provvedimenti urgenti divenuti ormai indispensabili. Su di essa si fonderà la relazione congiunta sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione & formazione 2010" che Consiglio (istruzione) e Commissione trasmetteranno al Consiglio europeo di primavera del marzo 2004.

⁹ Ibid., p. 23, (Fonte: Eurostat, Indagine sulla forza lavoro).

¹⁰ Ibid., p. 20, (Fonte: Eurostat, Labour force survey. Gli aggregati EU non contemplano il Regno Unito, in quanto non è ancora stata concordata una definizione di completamento dell'istruzione secondaria superiore).

Tab. 3 – Percentuale di popolazione tra i 25 e 64 anni che partecipa a percorsi di istruzione e/o formazione (2000)¹¹

	BE	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LU	NL	AT	PT	FI	SE	UK	EU
	6.5	18.4	5.9	1.2	5.0	2.7	7.7	4.6	7.8	16.4	7.5	2.9	18.9	18.4	22.9	8.5

Benchmark fissato dalla Commissione per il 2010: 12.5%

Fatti, non parole: strategie di governo coerenti

Il 2000 non è solo l'anno del Summit di Lisbona, ma anche quello della *Carta dei Diritti di Nizza*¹² in cui viene indicata come asse di innovazione prioritaria l'adozione della *governance*, in quanto costruzione di un sistema allargato di governo nel quale, accanto alla promozione e regolazione pubblica, siano presenti la co-progettazione e l'esercizio di responsabilità condivise da parte dei soggetti pubblici (con funzioni di promozione e regolazione), privati e sociali, senza che in questo sistema reticolare, finalizzato a realizzare le politiche sociali, si stabiliscano livelli gerarchici e separati di competenza. Si ribadisce dunque la cooperazione necessaria di politiche culturali, formative e sociali nella lotta all'esclusione e se ne affida il compito ai *partenariati locali*.

Anche il "*Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*", ha dato un grande rilievo al *lifelong learning*, sottolineando l'urgenza di garantire competenze di base per tutti, e in maniera permanente, non solo per il miglioramento dell'occupazione, ma anche come premessa per una "cittadinanza attiva".

Le indicazioni del Memorandum assumono una maggiore concretezza nella Comunicazione della Commissione, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente* del 2001¹³ che affronta le misure pratiche necessarie per attuare a tutti i livelli strategie d'insieme coerenti, priorità d'azione e una serie di proposte in relazione alla ricerca e alla valutazione degli interventi in materia di apprendimento permanente. I governi sono chiamati non solo ad incoraggiare la realizzazione di *partenariati* a tutti i livelli (nazionale, regionale e locale), ma anche a dare l'esempio, assicurando il *coordinamento e la coerenza delle politiche dei diversi ministeri*.

I *partenariati* vengono considerati essenziali anche a livello locale per il buon funzionamento delle strategie 'sul campo': dovrebbero riunire le autorità locali, le scuole, le università, altri fornitori di opportunità d'apprendimento e i servizi associati, quali i servizi di informazione e di orientamento, i centri di ricerca, le imprese (nel contesto di una loro sempre maggiore responsabilità sociale), le ONG attive a livello locale, le associazioni di volontariato, nonché i rappresentanti di determinati gruppi di discenti (potenziali), e i soggetti che si occupano della parità tra le donne e gli uomini.¹⁴

Oltre ai *partenariati*, tra le strategie e priorità d'azione fissati dalla summenzionata Comunicazione della Commissione troviamo inoltre: l'affinamento degli strumenti per la

¹¹ Ibid., p. 24, (Fonte: Eurostat, Labour force survey)

¹² Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea (2000/C 364/01), http://www.europarl.eu.int/charter/pdf/text_it.pdf.

¹³ Comunicazione della Commissione, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Bruxelles, 21.11.2001 - COM(2001) 678 definitivo.

¹⁴ Ibid., pp.12-13.

rilevazione della domanda d'apprendimento (dei cittadini, della collettività e della società); un *aumento dei livelli di investimento*; la *facilitazione dell'accesso alle opportunità* di apprendimento; la creazione di una cultura diffusa di apprendimento permanente; la *massimizzazione della qualità dell'esperienza di apprendimento* stessa e dei processi strategici/attuativi nonché dei servizi correlati all'apprendimento.¹⁵

Concludendo, ciò su cui vorremmo richiamare l'attenzione è proprio la *concretezza delle richieste* che oramai emerge sempre più chiaramente dai vari pronunciamenti delle istituzioni comunitarie: superate le petizioni di principio, oggi l'UE chiede ai singoli paesi membri di elaborare e attuare a livello nazionale e locale strategie d'insieme coerenti, capaci di riunire tutti gli attori interessati e riceverne il sostegno. Ci troviamo dunque di fronte a *richiami espliciti* – oramai non più eludibili - all'assunzione, da parte degli organismi di governo locale e nazionale, di una nuova responsabilità: quella di favorire nel concreto un sistema veramente integrato che consenta di accedere agevolmente a percorsi di istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita.

¹⁵ Ibid., pp. 13-16.

***Per il potenziamento dell'Educazione permanente degli adulti.
Attività dell'IRRE Emilia Romagna, 1998-2004***

Silvana Malchioro

1. Progetto *F.A.Re. (Formazione in età adulta nelle regioni) in Emilia Romagna, 1998-2002*: progetto nazionale affidato dall'Ufficio Studi e Programmazione del MPI agli IRR(SA)E e all'IPRASE del Trentino, coordinato dal prof. Cosimo Scaglioso.

Tra le sue finalità:

- formazione integrata del personale della scuola e dell'extra-scuola,
- costruzione di relazioni innovative fra i soggetti in varia misura interessati all'EdA;
- sperimentazione di percorsi di formazione destinati a pari titolo ad insegnanti ed operatori della FP, di altre agenzie formative, dell'associazionismo culturale e del volontariato, finalizzati alla diffusione della cultura dell'integrazione fra i sistemi;
- preparazione di figure dedicate all'accoglienza e all'orientamento degli utenti;
- costruzione di percorsi modulari nell'EdA finalizzati allo sviluppo di competenze;
- elaborazione di modalità per la valutazione ed il riconoscimento delle competenze acquisite e per la relativa trasformazione in crediti formativi;
- produzione di test di ingresso per adulti stranieri a scolarità debole;
- rilevazione di buone pratiche, modellizzazione e riproducibilità di percorsi formativi.

2. Progetto "*Produzione di standard per l'Educazione degli Adulti nella regione Emilia Romagna*", MIUR -IRRE ER. Responsabile scientifico: prof. Lucio Guasti.

Il progetto si è attuato in coerenza e in continuità con i risultati di una precedente ricerca condotta dal prof. Lucio Guasti nel 2001 su affido ministeriale all'IRRE ER e riguardante il rapporto tra competenze e standard. Tale ricerca è documentata in: L. Guasti, *Riorganizzazione e potenziamento dell'educazione degli adulti: competenze, standard, modelli operativi*, MIUR – IRRE ER, Bologna, luglio 2001.

Il progetto "*Produzione di standard per l'Educazione degli Adulti nella regione Emilia Romagna*", articolato in fasi di ricerca, produzione e formazione, ha avuto come esito finale un rapporto che è stato pubblicato in:


IRRE ER, MIUR, *Gli standard nell'educazione degli Adulti. La produzione di standard per l'educazione degli adulti della regione Emilia-Romagna*, Bologna, Editcomp. 2003, a cura di Silvana Marchioro e con il coordinamento scientifico del prof. Lucio Guasti.

3. Progetto finanziato dall'Assessorato Scuola, Formazione Professionale, Lavoro, Università, Pari opportunità della Regione ER: *Sostegno al sistema regionale di Educazione degli Adulti - L'apprendimento di Italiano L2 come strumento di inserimento sociale – Percorsi modulari di Italiano L2 sul tema "diritti e doveri": l'abitare e il lavoro*. Il progetto è stato realizzato dal gruppo di ricerca presso l'IRRE ER, composto da docenti esperti dei CTP delle 9 province dell'Emilia Romagna e coordinato dall'esperta linguista Fernanda Minuz, gruppo che aveva già prodotto nel 2001-2002 i test di ingresso per adulti stranieri a scolarità debole.

Esito del progetto: un CD Rom *Percorsi modulari per adulti stranieri dei Centri Territoriali Permanenti sul tema "diritti/doveri"*.

I contenuti di questo Cd Rom e i test di ingresso per adulti stranieri a scolarità debole sono reperibili anche nella pagina web della Sezione Educazione Permanente dell'IRRE ER: <http://members.xoom.virgilio.it/eduadu>

4. Progetti finanziati con FSE, titolare En.A.I.P. ER:
 - Progetto FSE ob.3 - 2000 *CEP I* (Azioni di sistema a favore dei Centri Territoriali per l'Istruzione e la formazione in età adulta). Tramite un'indagine conoscitiva, in costante raccordo con l'IRRE ER, ha rilevato le esperienze già avviate dai CTP presenti nella regione Emilia Romagna. Ha attuato due corsi di formazione per i docenti dei CTP e dei Centri di formazione professionale a Rimini e Parma. I risultati dell'indagine sono stati pubblicati in: S. Marchioro, E.Morgagni, A.Spallacci (a cura di), *La scuola dietro l'angolo. Adulti e istruzione nei Centri Territoriali Permanenti dell'Emilia-Romagna. Una indagine conoscitiva*, Rimini, 2001. I contenuti del volume sono reperibili anche in <http://members.xoom.virgilio.it/eduadu>
 - Progetto FSE ob.3 - 2002 *CEP II: Azioni di supporto e formazione operatori EdA* Il progetto verte essenzialmente sull'analisi dell'offerta formativa, dei fabbisogni formativi e dell'impatto della formazione con riferimento a pubblici adulti che vivono e lavorano in 5 aree della regione, che si differenziano per caratteristiche morfologiche, per potenziali utenze adulte e fabbisogni formativi emergenti o identificabili (Rimini, Piacenza, S.Secondo Parmense e Fidenza (PR), Valle del Bidente nel forlivese, Bondeno nel ferrarese).
Intende inoltre:
 - completare l'indagine sui CTP effettuata in CEP 2000, integrandola con l'offerta formativa dei CTP che hanno sede in scuole superiori con corsi serali;
 - predisporre strumenti di analisi e di indagine sull'offerta, i fabbisogni formativi di adulti/e che risiedono e/o lavorano nei 5 territori precedentemente elencati, la ricaduta della formazione su adulti/e che vi siano in qualche modo rientrati;
 - sperimentare e validare un modello di ricerca trasferibile ad altre aree.
 - FSE Ob.2, azione 3 E1 - 2002 *ALISIA – Sviluppo di azioni di qualità per l'integrazione sociale e occupazionale di donne immigrate*.
Finalità:
 - arricchire metodologie e strumenti da utilizzare nell'ambito dell'orientamento-consulenza, bilancio di competenze, valutazione dei crediti formativi pregressi alfabetizzazione/miglioramento linguistico – nel processo di accompagnamento/inserimento lavorativo, anche tramite moduli FAD
 - favorire l'ampliamento della professionalità e delle competenze comunicative e tecnologiche delle donne immigrate in possesso di titolo di studio.
5. Progetto *"Educazione Permanente"*, 2003-2005, con la consulenza scientifica del prof. Enzo Morgagni, Università di Bologna.
Esso prevede una scansione triennale (maggio 2003 – dicembre 2005) e si propone i seguenti obiettivi:
 - costruire un primo rapporto sulla situazione attuale dell'educazione permanente



degli adulti nella nostra regione (quadro di sintesi, istituzionale e operativo), con un'estensione di alcuni aspetti della ricerca anche al contesto nazionale ed europeo;

- tracciare una mappa delle problematiche di settore, sia sotto il profilo teorico-metodologico che delle politiche formative;
- individuare linee e direzioni di lavoro per l'innovazione e implementazione della ricerca e delle politiche dell'offerta formativa in questo campo, nel nostro territorio regionale;
- fornire elementi di conoscenza per le politiche formative destinate a potenziare il sistema regionale di Educazione Permanente degli adulti.

I materiali di studio e gli esiti delle ricerche condotte nella prima annualità sono reperibili nella già citata pagina web della Sezione Educazione Permanente dell'IRRE ER.

Sviluppo e stato di attuazione del Progetto “Educazione Permanente”

a cura dell'equipe di ricerca presso l'IRRE ER

Natura e finalità del progetto

Il progetto della Sezione di Educazione Permanente dell'IRRE ER, assume il concetto di “educazione permanente” nella sua accezione subsistemica, circoscrivendolo alle *problematiche della condizione adulta*; con questa definizione si intende la realtà della formazione degli adulti (e degli anziani), con un'attenzione alla nuova categoria sociale dei giovani adulti che, a prescindere dall'età, rientrano in formazione in contesti di EdA dopo l'interruzione per abbandoni e insuccesso scolastico del ciclo della formazione iniziale.

Tale progetto prevede una scansione triennale (maggio 2003-dicembre 2005) e si propone prevalentemente obiettivi operativi, riconducibili a:

-costruire un primo rapporto sullo stato dell'educazione permanente nella regione Emilia Romagna (quadro di sintesi, istituzionale ed operativo), approfondendo anche la dimensione nazionale ed europea;

-tracciare una mappa delle buone prassi e delle criticità di settore, sia sotto il profilo teorico metodologico che delle politiche formative;

-individuare le linee e le direzioni di lavoro per l'innovazione e implementazione della ricerca e delle politiche dell'offerta formativa in questo settore.

Fasi del progetto:

1ª annualità (2003)

- Costituzione dell'*équipe di lavoro*
- Ricognizione della legislazione regionale e italiana, documenti e indicazioni europee in materia di educazione permanente
- Analisi dell'offerta di formazione per adulti nel territorio regionale (quantitativa e qualitativa): raccolta e analisi di documentazione riguardante l'offerta formativa e interviste a testimoni privilegiati (CTP, Corsi serali di istruzione superiore, Formazione Professionale e Formazione Continua, Università della terza età e associazionismo, principali agenzie formative
- Analisi della domanda di formazione
- Ricognizione della formazione del personale dedicato all'Educazione Permanente degli adulti nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale e continua.
- Documentazione relativa alle principali ricerche di settore, teoriche e applicate.

2ª annualità (2004)

- Prosecuzione della ricerca sugli stessi temi
- Rapporto intermedio di ricerca
- Invio del rapporto intermedio a testimoni privilegiati del settore, a cui sarà richiesto di esprimersi sui primi risultati e di intervenire nel seminario strategico

- Seminario strategico in più sessioni, o seminari monografici, dai quali dovranno scaturire
- indicazioni per la prosecuzione e conclusione delle attività nella 3^a annualità.

3^a annualità (2005)

- Conclusione della ricerca secondo le indicazioni ricevute dal seminario strategico.
- Seminario conclusivo rivolto a dirigenti, docenti, operatori, amministratori dei diversi sub-sistemi e degli EE.LL. con compiti di progettazione e attuazione degli interventi di formazione degli adulti. Il seminario sarà finalizzato a: restituire i risultati della ricerca; fornire elementi di conoscenza per le politiche formative destinate a potenziare il sistema regionale di Educazione Permanente degli adulti.

I risultati dopo il 1° anno di ricerca

Nel primo anno di ricerca è stata innanzitutto costituita l'équipe di lavoro, formata dal prof. Enzo Morgagni, consulente, dalla prof.ssa Silvana Marchioro, ricercatrice referente della sezione Educazione Permanente, dai ricercatori esterni Alessandro Borri e Gabriele Lenzi.

Il primo ambito di ricerca è consistito nella raccolta, analisi e razionalizzazione di fonti, materiali e prodotti già esistenti sulla tematica dell'Educazione Permanente, con particolare interesse alla ricostruzione del quadro d'insieme normativo (documenti europei, normativa nazionale e regionale sull'EdA, contributi per la definizione di un sistema regionale integrato, normativa lavoristica con implicazioni sull'EdA).

Un secondo ambito di analisi è stato quello dedicato alla rassegna della documentazione qualitativa e quantitativa sull'offerta di formazione per adulti nel territorio regionale. Ci si è avvalsi, a questo proposito, dei risultati di ricerche e attività che l'IRRE ER ha condotto e sta conducendo in proprio (ad es. nell'ambito del progetto F.A.Re. e del progetto "Standard nell'EdA della regione Emilia Romagna") e in partenariato con Enti della FP (progetti finanziati con FSE nell'ambito dell'Ob. 3 del POR della Regione ER). Tali risultati sono stati confrontati anche con le altre realtà regionali, grazie ai numerosi contributi dati dalle ricerche dell'ISFOL (2003).

Il quadro è stato completato da un'analisi dei Progetti EdA a titolarità dei CTP, finanziati con il FSE, POR 2003 (misura C4 - azione 2 e misura C1 - azione 7), che ha fatto emergere una progettualità molto attiva da parte dei CTP, finalizzata alla costruzione di reti, allo sviluppo di procedure e metodologie comuni tra CTP, al miglioramento dell'offerta formativa e della sua accessibilità anche attraverso la "Formazione a distanza" (FaD), all'integrazione fra istruzione e formazione professionale, alla formazione del personale, alla limitazione della *digital divide*.

Infine si è costruito un percorso bibliografico specifico sull'Educazione Permanente, che contempla recenti ricerche metodologiche ed applicate, una bibliografia generale sull'EdA, una completa ricognizione su riviste che si occupano di adultità, e una sitografia sulle tematiche sopraindicate.

I risultati della prima annualità di lavoro sono reperibili nella pagina web della Sezione Educazione Permanente dell'IRRE ER <http://members.xoom.virgilio.it/eduadu>.

Quadro sintetico dei progetti FSE - POR 2003 analizzati ***Titolarietà dei Centri Territoriali Permanenti ****

a cura dell'IRRE ER

Nell'ambito del proprio Progetto "Educazione Permanente", 2003-2005, l'IRRE ER ha avviato d'intesa con la Regione Emilia-Romagna una ricerca sui progetti attivati dai CTP della nostra regione e finanziati dal FSE, POR 2003, finalizzata a ricostruire, nei suoi principali aspetti qualitativi, il quadro (istituzionale e operativo) delle realtà e delle attività esistenti in questo specifico settore.

Il bando della Regione Emilia-Romagna "Invito a presentare progetti da realizzare con il contributo del Fondo Sociale Europeo per il periodo 2003 (Obiettivo 3)" ha rappresentato una tappa importante per lo sviluppo dell'educazione permanente degli adulti nel nostro territorio, offrendo ai CTP la possibilità di concorrere a due azioni:

- Misura C1, Azione 7
Sostegno a progetti di sviluppo organizzativo e strumentale a favore dei Centri Territoriali Permanenti;
- Misura C4, Azione 2
Progetti sperimentali e innovativi curati dai Centri Territoriali Permanenti.

La prima fase della ricerca dell'IRRE ER, condotta su un terzo di questi progetti, scelti secondo i criteri della distribuzione territoriale e della varietà dei contenuti metodologici, didattici e operativi, ha dato come esito la sintesi che qui di seguito viene pubblicata.

• C1 – Azione 7

Progetti CTP analizzati

- CTP Direzione Didattica 1° Circolo di Scandiano (RE)
- CTP "Calvino" e "Taverna" – Piacenza
- CTP S.M. Bertola, Rimini
- CTP Scuola Media "Ferraris", Modena
- CTP ISI "Caduti della Direttissima, Castiglione dei Pepoli (Bo)

Motivazioni e finalità

Per la costruzione di reti e lo sviluppo di relazioni con il territorio

- sviluppare modelli organizzativi sulla base di criteri definiti dalla rete dei soggetti che si occupano di EdA;
- implementare e consolidare modelli di rete già esistenti;
- definire le modalità di relazione con i Centri per l'Impiego, con i vari servizi preposti all'inserimento socio-lavorativo del pubblico adulto e con gli Istituti Tecnici Superiori.

(* Una dettagliata analisi dei singoli progetti è a disposizione presso la Sezione Educazione Permanente dell'IRRE ER)

Per migliorare le attrezzature multimediali dei CTP e fronteggiare il digital divide

- venire incontro a una crescente domanda di corsi di informatica;
- creare laboratori multimediali e postazioni decentrate;
- produrre moduli di apprendimento delle competenze informatiche di base e intermedie;
- adeguare la strumentazione tecnologica per la costruzione di nuovi modelli operativi.

Per favorire l'accesso alla formazione tramite modalità FaD e lo sviluppo di capacità di autoapprendimento

- migliorare l'offerta formativa grazie alla disponibilità – durante tutto l'arco della giornata – di laboratori dedicati all'utenza adulta;
- dotare i CTP di laboratori informatici per l'insegnamento della lingua italiana come L2;
- dotare i CTP di moduli didattici interattivi per l'insegnamento/apprendimento dell'Italiano L2 con modalità FaD sostenuta da tutor;
- creare i presupposti per favorire percorsi di autoapprendimento e per una personalizzazione del percorso formativo;
- erogare servizi formativi anche a distanza, specie per utenze svantaggiate e residenti in luoghi a rischio di isolamento.

Utenti

- Adulti/e italiani e stranieri in rientro formativo, anche in sedi disagiate e lontane dai CTP;
- popolazione adulta locale cui è data la possibilità di accedere ad informazioni online e alla FaD;
- docenti e formatori del sistema dell'istruzione e della FP

Convenzioni e accordi

- Accordi con i Centri per l'Impiego, con i vari servizi preposti all'inserimento socio-lavorativo del pubblico adulto e con gli Istituti Tecnici Superiori,
- Accordi di rete tra CTP della medesima provincia e di province diverse; protocolli tra CTP, Amministrazioni Locali (Province e Comuni) e CSA,
- accordi tra CTP ed Enti – Centri di FP, associazioni culturali locali, ONLUS,
- convenzioni/collaborazioni con l'IRRE ER per la supervisione scientifica e la consulenza di esperti.

C4 – Azione 2

Progetti CTP analizzati

CTP Direzione Didattica 1° Circolo di Scandiano (RE)
CTP S.M. Calvino, Piacenza
CTP S.M. Bertola, Rimini
CTP Istituto Comprensivo N.1, Bologna
CTP Scuola Media "Ferraris", Modena

Motivazioni e finalità

Per la costruzione di reti

- creazione di una rete locale: favorire l'avvio di contatti fra tutti gli attori dell'EdA, in particolare attraverso la creazione di rapporti anche con comuni dislocati su territori distanti dalle opportunità formative dei grandi centri abitati;
- messa in rete di CTP della stessa provincia e/o di province diverse;
- promozione di partenariati locali e miglioramento dell'offerta formativa integrata

Per lo sviluppo di procedure e metodologie comuni tra CTP

- superare disomogeneità, dotarsi di norme condivise per la certificazione e il riconoscimento dei crediti;
- migliorare il rilevamento dei fabbisogni formativi dell'utenza;
- omogeneizzare procedure di iscrizione e accoglienza;
- organizzare una documentazione comune e in rete;
- differenziare e qualificare l'offerta formativa sul piano metodologico – didattico, dell'innovazione dei contenuti e degli apprendimenti;
- costruire modelli di certificazione e riconoscimento delle competenze acquisite da parte degli utenti

Per il miglioramento dell'offerta formativa e della sua accessibilità, anche attraverso la FaD

- fronteggiare esigenze formative di cittadini e utenti stranieri, anche su territori estesi e in zone non servite per ora dai CTP, specie montane;
- offrire risposte ad un'articolata domanda di rientro in formazione da parte di un'utenza molto composita;
- definire le aree di attività su cui articolare l'offerta formativa dei CTP;
- favorire pari opportunità per l'inserimento delle donne in settori professionali (ad es. quello dei servizi socio sanitari e assistenziali alla persona);
- garantire l'accesso all'acquisizione delle competenze di base (relative alle TIC, lingue straniere e competenze sociali);
- predisporre percorsi modulari di Italiano L2, Lingue straniere, informatica;
- costruire moduli di formazione in presenza e a distanza rivolti ad adulti che risiedono in zone a rischio di esclusione dalla cittadinanza attiva e a donne straniere madri di bambini inseriti nel circuito scolastico;
- progettare e sperimentare percorsi modulari FaD (Sicurezza sul lavoro, Italiano L2, Educazione civica, ECDL, Lingua inglese, Lingua spagnola);
- creare le condizioni per favorire lo sviluppo della FaD su pacchetti formativi di interesse generale, installando presso sedi degli enti locali o degli istituti scolastici dei comuni appenninici laboratori e Info Point a cui possano accedere gli abitanti interessati.

Per l'integrazione tra istruzione e FP

- Costruire percorsi modulari integrati tra istruzione e formazione;
- progettare e sperimentare percorsi misti modulari basati sulle competenze: adattamento dei curricoli nell'ottica dell'integrazione;
- definire e individuare un modello di percorso formativo integrato tra sistema dell'istruzione (per la licenza media) e quello della FP nell'ambito dei servizi socio assistenziali;

-
- individuazione e riconoscimento reciproco di crediti tra i due sistemi in percorsi formativi misti;
 - eventuale diminuzione in termini di cumulo di ore del percorso integrato attraverso il dispositivo del reciproco riconoscimento dei crediti.

Per fronteggiare il digital divide

- rispondere alle necessità di alfabetizzarsi alle TIC da parte di soggetti residenti in aree a rischio di isolamento;
- consentire l'accesso a risorse informative on-line, anche su possibilità occupazionali;
- favorire l'utilizzo delle TIC come apprendimento delle competenze trasversali, utili alla comunicazione delle esperienze e alla individualizzazione dei percorsi formativi.

Per la formazione del personale dedicato

- formazione del personale, sviluppo di competenze progettuali, organizzative e didattiche;
- formare formatori ed educatori al ruolo di tutor per l'accompagnamento, insieme ai docenti, durante la formazione a distanza e in presenza;
- formare alla predisposizione di modelli di certificazione e riconoscimento delle competenze acquisite da parte degli utenti;
- sviluppare le competenze degli operatori di entrambi i sistemi sulle tematiche dell'analisi dei bisogni e della progettazione didattica integrata.

Utenti

- adulti con necessità di rialfabetizzazione, o di riconversione/riqualificazione professionale,
- soggetti adulti e giovani adulti in cerca di occupazione,
- immigrati senza riconoscimento del titolo di studio ottenuto nel paese d'origine,
- stranieri/e in genere, in particolare donne straniere nel settore dei servizi sanitari e di cura,
- donne straniere madri di bambini inseriti nel circuito scolastico,
- lavoratori a rischio di espulsione dal mercato del lavoro,
- donne che vogliono rientrare nel mercato del lavoro,
- donne italiane e straniere orientate a inserirsi nel settore dell'assistenza alla persona,
- giovani in fase di recupero della scolarizzazione,
- giovani drop-out,
- apprendisti italiani e stranieri,
- detenuti,
- ospiti di comunità terapeutiche,
- cittadini italiani e stranieri che frequentano corsi brevi per arricchimento e acquisizione di competenze trasversali o per attività espressive e tecnico-manuali.

Convenzioni e accordi

- Accordi di rete tra CTP della medesima provincia e tra CTP di province diverse;
- protocolli tra CTP, Amministrazioni Locali (Province e Comuni) e CSA;
- accordi tra CTP ed Enti – Centri di FP, Mondo del lavoro, associazioni culturali, musei, biblioteche, offerte culturali del territorio, Servizi assistenziali e socio-sanitari;
- accordi e convenzioni con l'IRRE ER per la consulenza scientifica.

Quadro di sintesi dei progetti FSE a titolarità dei CTP finanziati dalla RER, POR 2003

Giulia Antonelli

Nell'ambito del POR 2003 la Regione Emilia-Romagna ha finanziato per la prima volta direttamente ai Centri Territoriali Permanenti, azioni volte all'adeguamento strumentale finalizzato all'innovazione di sistema e attività per la sperimentazione di nuovi modelli organizzativi e didattici.

Il finanziamento è stato assicurato con fondi del FSE – Obiettivo 3 - rispettivamente nella Misura C1, azione 7 e nella Misura C4, azione 2.

Tale modalità ha risposto alla esigenza di valorizzare le esperienze sul territorio dei CTP regionali, in favore dei propri target di utenza, ma anche di sinergia reciproca e di integrazione con gli organismi di formazione professionale.

La risposta al bando ha evidenziato la necessità di consolidare attività che i CTP già svolgono da anni, ma anche l'esigenza di razionalizzare le azioni in raccordo con la formazione professionale per:

- la progettazione di moduli per la formazione a distanza;
- l'adeguamento ai criteri regionali per la certificazione dei materiali didattici utilizzati, da parte della commissione CERFAD;
- la progettazione didattica per Unità Formative Capitalizzabili, in grado di assicurarne la spendibilità nella Formazione Professionale attraverso una attestazione delle competenze acquisite (dichiarazione delle competenze), ai fini del completamento della professionalizzazione delle persone;
- l'attuazione di percorsi non tradizionali, assicurando il legame tra analisi dei fabbisogni dei territori e risposte formative al bisogno di formazione delle persone;
- la acquisizione di competenze culturali e pre-professionali per la loro integrazione nei percorsi formativi e di istruzione;
- la individualizzazione delle attività didattiche.

Inoltre le risorse finanziarie sono state utilizzate - per l'Azione 7 – per l'acquisizione di laboratori informatici, che favoriscano due azioni:

- la facilitazione a seguire le attività didattiche per l'utenza residente in zone o luoghi svantaggiati, con l'aiuto della modalità in FAD;
- la messa in rete di modelli organizzativi che favoriscano il dialogo e l'armonizzazione dell'offerta, tra CTP diversi e di differenti territori.

Nella tabella allegata sono evidenziati i CTP e gli Istituti scolastici coinvolti, la quota di finanziamento assegnata, il titolo del progetto ed una sintesi degli obiettivi fissati, la data presunta del termine delle attività.¹

¹ Nella colonna della tabella denominata "Sintesi attività prevista" appaiono vuoti i riquadri che si riferiscono all'acquisto di attrezzature, come indicato dalla Misura C1, Azione 7 *Sostegno a progetti di sviluppo organizzativo e strumentale a favore dei Centri Territoriali Permanenti* del bando regionale, POR 2003.

<i>Istituto</i>	<i>Totale finanziamento</i>	<i>Linea di finanziamento</i>	<i>Titolo Attività</i>	<i>Sintesi attività prevista</i>	<i>Termine previsto</i>
S.M.S. Filippo De Pisis Ferrara	50.000	Misura C1 Az.7	Progettualità in rete per lo sviluppo e l'innovazione dei CTP	Accertamento competenze in ingresso ed acquisizione crediti per la successiva spendibilità nei CFP	31/12/2004
S.M.S. Cesena	48.478	Misura C1 Az.7	ED@ in rete: sviluppo organizzativo	Messa in rete dei CTP del territorio riminese, sviluppo della FAD con pacchetti certificati e postazioni on-line nei territori difficilmente raggiungibili	30/06/2005
S.M.S. G. Ferraris Modena	152.700	Misura C1 Az.7	Adeguamento della strumentazione tecnologica per la costruzione di nuovi modelli organizzativi	Ampliamento opportunità formative attraverso supporto FAD Formazione dei formatori Costruzione rete CTP provincia di Modena	30/06/2005
Istituto Comprensivo n.10 Bologna	43.000	Misura C1 Az.7	Acquisizione laboratorio informatico per la Casa circondariale di Bologna per l'EdA		25/09/04
Istituto comprensivo n.1 Bologna	50.000	Misura C1 Az.7	F.E.D.R.A. Formazione ed educazione in rete per adulti		30/06/2005
Polo scolastico statale Caduti della Direttissima Castiglione dei Pepoli (BO)	49.842	Misura C1 Az.7	Progettare e sperimentare percorsi modulari FaD	Opportunità formative formali/informali per la formazione di competenze di base trasferibili/certificabili	30/06/04
ITCG L. Fantini Vergato (BO)	49.980	Misura C1 Az.7	Lo sviluppo tecnologico del CTP di Vergato	Produzione e sperimentazione di moduli per l'apprendimento interattivo e a distanza dell'italiano L2, come strumento di inserimento sociale	30/05/05
Direz. didatt. 1° circ. Scandiano (RE)	48.588	Misura C1 Az.7	Crescere per educare nel CTP di Scandiano		30/06/05
CTP Piacenza	49.800	Misura C1 Az.7	Predisposizione e messa in rete di n°2 laboratori di informatica Crescere per educare nel CTP S. Pertini		31/12/04
S.M.S. S. Pertini R. Emilia	49.896	Misura C1 Az.7	Crescere per educare nel CTP di Luzzara		30/06/05

Ist. comp. di Luzzara (RE)	46.634	Misura C1 Az.7			30/06/05
Direzione didattica di Correggio e San Martino in Rio Correggio (RE)	47.803	Misura C1 Az.7	Crescere per educare nel CTP di Correggio		30/06/2005
S.M.S. Aosta R. Emilia	49.364	Misura C1 Az.7	Crescere per educare nel CTP Aosta		30/06/05
Istit. compr. Don G.Dossetti Cavriago (RE)	47.249	Misura C1 Az.7	Crescere per educare nel CTP di Cavriago		30/06/05
CTP Piacenza	30.550	Misura C1 Az.7	Pensare all'istruzione di domani		31/12/04
CTP Ravenna	50.000	Misura C1 Az.7	Implementazione di una rete a sostegno del sistema EdA		30/06/04
IPS per i serv. alberghieri Castel San Pietro (BO)	150.000	Misura C1 Az.7	Azioni finalizzate all'alfabetizzazione a distanza di donne straniere		30/06/2005
Istituto comprensivo di San Secondo P.se San Secondo Parmense (PR)	160.000	Misura C1 Az.7	Nuove tecnologie per nuovi saperi		10/05/05
S.M.S. Rimini	48.228	Misura C1 Az.7	ED@ in rete – Sviluppo organizzativo		30/06/05
	Tot. 1.222,112				
S.M.S. G.Ferraris Modena	158.400	Misura C4 Az.2	La Vela: strumenti per la certificazione delle competenze e dei crediti formativi	Sperimentare un percorso integrato di istruzione/formazione rivolto a persone orientate ad inserirsi nel settore dell'assistenza alla persona Mettere a punto un sistema per il riconoscimento dei crediti formativi nei vari spezzoni della formazione; Certificare le competenze possedute sia nel settore dell'istruzione che in quello della formazione.	30/06/2005
Istituto comprensivo n°10 Bologna	41.335	Misura C4 Az.2	Sperimentazione di unità capitalizzabili nell'ambito delle competenze sui nuovi alfabeti	Nuova modularizzazione e didattica dedicata, ai fini delle attestazioni parziali per	20/06/2004

				la capitalizzazione delle competenze acquisite	
Istituto compr. n°10 Bologna	16.135	Misura C4 Az.2	Rete territoriale per l'integrazione destinato a donne adulte extracomunitarie e giovani in obbligo formativo	Creare le condizioni per favorire percorsi di formazione integrati tra soggetti in rete per l'apprendimento a capitalizzazioni successive.	31/12/04
Istituto compr. n°10 Bologna	23.200	Misura C4 Az.2	Progetto sperimentale di formazione permanente rivolto ad adulti detenuti	Formazione rivolta ad utenza in particolare condizione di disagio: didattica e modello organizzativo innovativo	20/12/04
Direzione did. IV Circolo Parma	112.410	Misura C4 Az.2	Strumenti innovativi per una formazione flessibile e continua a partire dall'insegnamento della lingua e della cultura italiana	Aumentare competenze linguistiche-italiano- Accesso alle tecnologie informatiche Avviare utilizzo di strumenti e metodi FAD	30/04/2005
ITSG Parma	125.157	Misura C4 Az.2	Formare: nuovo modello per la riorganizzazione dell'EdA integrata tra il sistema dell'istruzione e della formazione professionale	Realizzazione di un modello normativo e didattico innovativo nelle superiori da sperimentare nell'anno 03/04	31/08/04
CTP Piacenza	126.514	Misura C4 Az.2	Moduli di formazione a distanza e in presenza rivolti ad adulti che risiedono in zone a rischio di esclusione dalla cittadinanza attiva	Modularizzazione di percorsi per adulti in forte disagio, per l'acquisizione di competenze di base per il cittadino lavoratore, anche in FAD	31/12/04
Direzione did. IV Circolo Parma	123.900	Misura C4 Az.2	Il linguaggio della formazione a distanza: metodi innovativi per l'insegnamento C.T.P. NET: una rete per l'apprendimento degli adulti	Didattica innovativa e modalità organizzative diverse per la formazione a distanza degli adulti	30/04/05
Direzione did. 1° circolo Scandiano (RE)	49.185	Misura C4 Az.2	F.E.D.R.A. formazione ed educazione in rete per adulti	Creazione di una rete locale per favorire i contatti tra i vari attori dell'EdA	30/06/05
Istituto Comprensivo n°1 Bologna	124.792	Misura C4 Az.2	ED@ in rete realizzazione pacchetti sperimentali	Sviluppo di metodologie comuni tra soggetti gestori, per l'ottimizzazione dei percorsi per adulti	30/6/2005
S.M.S. Rimini	208.519	Misura C4 Az.2		Percorsi modulari integrati per la formazione, anche in FAD	30/6/2005
	Tot. 1.084.815,60				

Tutti i Progetti sono monitorati in collaborazione con l'IRRE ER per verificare l'omogeneità delle azioni finanziate, la coerenza con gli obiettivi regionali, la tenuta di un sistema di rete tra CTP, l'emergere di un modello organizzativo di sistema.

A tal fine sono previsti momenti comuni di diffusione e restituzione dei risultati.

L'azione complessiva rivolta ai CTP, ma che presuppone un forte raccordo con i dispositivi messi a punto nel sistema della formazione integrata, è conseguenza diretta della valutazione che questa Regione ha fatto delle indicazioni europee in tema di *lifelong learning* e contenute nel Memorandum EdA del 2001.

Il Memorandum è un documento condiviso e apprezzato in modo generalizzato, sotto l'aspetto concettuale. D'altra parte in questa Regione è da lungo tempo che si pratica il principio di una formazione allargata al recupero delle competenze sociali da parte dei *target del disagio*; delle competenze culturali come tutela dei diritti di cittadinanza, primo fra tutti il diritto alla formazione e all'istruzione permanente, e delle competenze di base e tecnico/professionali come esigenza di mantenimento dell'occupabilità da parte dei lavoratori e di tenuta di competitività da parte delle imprese. Tali obiettivi sono stati perseguiti dalla Formazione Professionale e dall'Istituzione Scolastica dapprima in modo parallelo e dal 1997 (anno del 1° Protocollo d'Intesa) in modo anche integrato.

Sono state inoltre perseguite modalità didattiche, dispositivi operativi fortemente innovativi, tali da rispondere a molte delle esigenze sottolineate dal memorandum: riconoscimento dell'apprendimento non formale, individualizzazione dei percorsi, didattica FAD, tutoraggio, orientamento formativo, riconoscimento di crediti formativi e professionali.

Questo per sottolineare come molti principi contenuti nel Memorandum non costituiscono una novità, ma una conferma della positività delle sperimentazioni effettuate.

Restano alcuni nodi da sciogliere ed alcune perplessità, proprio in virtù dei punti di forza e debolezza messi in evidenza dal lavoro svolto sul territorio ed in concreto sui potenziali fruitori di tutte le azioni di "education".

Di seguito se ne fornisce una sintesi, ripercorrendo i messaggi del Memorandum stesso.

Messaggio n°1

Le nuove competenze di base per tutti non sono riconducibili esclusivamente a quelle della comunicazione, della Società dell'informazione, della tecnologia. Esistono anche quelle legate allo status di cittadino-lavoratore in quanto soggetto consapevole di una realtà vissuta e da vivere, che si identificano con competenze giuridiche, economiche, aziendali, linguistiche, culturali. Il problema è legato al loro riconoscimento inteso in termini di validazione rispetto ad uno standard, alla possibilità di reciproco riconoscimento tra sottosistemi ed al [conseguente] valore attribuito in termini di spendibilità da esigere una volta sul mercato del lavoro.

Se questa esigibilità non si traduce in modalità occupazionali o miglioramenti di carriera, la spendibilità diventa una mera opzione di principio. Pertanto le parti sociali devono essere coinvolte nel processo, per le necessarie ricadute sul mercato.

Messaggio n°2

L'investimento in risorse umane è un principio ispiratore di tutte le politiche formative e delle normative a supporto. Occorre pertanto anche in questo caso che l'investimento

produca effetti concreti sul mercato. I giovani e gli adulti competenti nei linguaggi delle TIC non hanno migliori possibilità rispetto a mercati che non sono maturi e pronti ad utilizzarli. Non ci sono molti esempi, se non limitati alle buone prassi, di imprese che sappiano utilizzare ai fini della competitività tali competenze, soprattutto nelle micro imprese, che invece sarebbero quelle che più ne avrebbero bisogno.

Messaggio n° 3

Innovazione nelle tecniche di insegnamento e apprendimento. Perché si possano affrontare i nuovi compiti che un modificato e arricchito profilo professionale comporta occorre che vi sia un riconoscimento di questi cambiamenti professionali; occorre che si predispongano piani di formazione dei docenti e di formazione integrata con altri operatori che agiscono nell'EdA

Serve una modalità organizzativa flessibile che gli ordinamenti delle istituzioni ancora faticano a trovare, per assicurare percorsi individualizzati o personalizzati; servono strumenti di qualità per parlare di formazione on-line o a distanza; vanno preparate le figure di appoggio e la formazione deve basarsi su parametri nazionali, per non alimentare l'atomizzazione di fatto dei ruoli di tutor.

Messaggio n°4

La valutazione dei risultati dell'apprendimento è lo snodo cruciale di tutte le iniziative del sistema dell'education. In questa Regione sono stati fatti molti passi avanti nella elaborazione di dispositivi a valenza europea, basati su standard, sui pronunciamenti delle direttive europee n°51/92 e 44/99 e su modalità integrate e condivise. Resta in ogni caso un problema aperto, in termini di coordinamento dei diversi sistemi di convalida, con alcuni aspetti legati ai dispositivi di certificazione e di cosa si deve certificare (conoscenze? competenze?) che deve essere risolto in termini europei e non solo di aggiustamento progressivo e disarmonico, ai livelli che di volta in volta vengono determinati, riferiti soprattutto ai nuovi alfabeti. I dispositivi che vengono messi a punto sono pensati ancora in una logica eccessivamente frammentata: il supplemento alla certificazione; l'Europass; il curriculum vitae europeo... strumenti che tendono più a legittimare i diversi dispositivi nazionali, piuttosto che ad aggregare in un modello capace di testimoniare ad un mercato europeo ciò che ogni persona ha acquisito e capitalizzato in termini di competenze e conoscenze, in contesti e modi diversi, ma comunque riconosciuti come spendibili.

Messaggio n°5

Ripensare l'orientamento è una delle sfide nelle quali questa Regione intende investire risorse e capacità, e sulla quale ha recentemente chiesto che si pronunciassero tutti gli attori che ne hanno responsabilità: servizi per l'impiego, istruzione, formazione, mercato del lavoro, Province, esperti, centri di consulenza al cittadino, Aziende per il diritto allo studio universitario. L'orientamento visto non più solo come punto di inizio di un percorso, ma intrecciato costantemente con la *longlife learning*. In tal senso il sistema integrato può dare risposte "su misura", fornite da diversi soggetti istituzionali, a seconda del momento personale e professionale del singolo, come servizio di costante accompagnamento alla formazione della professionalità o delle abilità sociali, ma sulla base di una matrice comune, non invasiva e fortemente raccordata con l'offerta conseguente e coerente, di tipo formativo o lavorativo.

Messaggio n°6

L'apprendimento offerto vicino alle proprie dimensioni di vita non si esaurisce con lo strumento tecnologico; vanno ripensati tempi di fruizione, fasce di libertà da dedicare all'aggiornamento ed alla formazione, servizi a supporto delle politiche di genere. Internet è solo una delle risposte e non serve se rimane l'unica, poiché la formazione a distanza non deve essere interpretata come formazione solitaria, soprattutto per tutti coloro che sono contrassegnati da scolarità debole e debolissima.

È dunque anche per rispondere fattivamente agli interrogativi ed alle sollecitazioni conseguenti al Memorandum, che la Regione ha finanziato direttamente i Centri che per tradizione e per appartenenza istituzionale si sono occupati di educazione degli adulti.

I risultati di queste sperimentazioni, che si precisano in un quadro istituzionale mutato e con il riferimento legislativo costituito dalla recente Legge regionale n°12/03, saranno oggetto di una attenta riflessione, per la definizione delle norme attuative della Sezione V – Educazione degli Adulti, in maniera tale da rendere sistema ciò che fino ad oggi si è espresso in forma di sperimentazione o di laboratorio.

Il Progetto F.A.Re. (Formazione in età adulta nelle regioni) in Emilia Romagna. Le tappe di un percorso¹

Silvana Marchioro

Premessa

Dall'emanazione dell'OM 455/97 si è assistito nella nostra regione ad una dinamica espansione dell'educazione degli adulti (EdA) e all'arricchimento dell'offerta formativa che i Centri Territoriali Permanenti sono riusciti a realizzare. Il merito è da ascrivere principalmente all'impulso innovativo che la normativa ha consentito, sostenuto dall'impegno di dirigenti, docenti e operatori dell'EdA, di funzionari dei Comuni, delle Province e della Regione che hanno creduto nell'importanza del *lifelong learning* per gli sviluppi civili e culturali della popolazione giovane-adulta e adulta.

Tutto ciò ha trovato terreno fertile in pratiche già esistenti in alcuni contesti dell'EdA in Emilia Romagna - a partire dalla stagione delle sperimentazioni ex art.3 DPR 419/74² - riconducibili sinteticamente alla volontà di dare risposta a bisogni formativi di pubblici adulti, sperimentando modelli organizzativi e didattici soprattutto in collaborazione con gli Enti Locali e con l'associazionismo culturale.

Tuttavia il settore si è sempre connotato anche nella nostra regione per una evidente debolezza, dovuta principalmente alla marginalità che gli era riservata e all'incompiutezza del disegno culturale complessivo che avrebbe dovuto supportarlo e che ha risentito di uno scarso impegno dell'intervento statale in materia. Tra le cause più visibili di questa fragilità è da segnalare il turn over del personale docente e dirigente, fenomeno rilevante e diffuso sul territorio regionale, che non ha consentito il radicamento e la capitalizzazione di esperienze e competenze maturate nel settore, laddove queste si sono espresse. Salvo casi fortunati di permanenza nell'EdA di nuclei di personale esperto, che hanno permesso di dare continuità nel tempo e impulso all'offerta formativa rivolta ad adulti in alcune sedi scolastiche (ne sono un esempio le sperimentazioni cui prima si faceva cenno), al momento dell'emanazione dell'OM 455/97 era evidente la necessità di un intervento di cura e sostegno tecnico e finanziario del settore. A questa finalità ha inteso provvedere il progetto nazionale F.A.Re, un affidamento dell'Ufficio Studi e Programmazione del MPI coordinato dal prof. Cosimo Scaglioso, allora presidente dell'IRRSAE Toscana, che ha visto impegnati nelle azioni di potenziamento del sistema nazionale di EdA dalla fine dell'anno 1998 al 2002 compreso tutti gli IRR(SA)E e l'IPRASE del Trentino.

Agli IRR(SA)E era affidato il compito di stabilire le proprie linee progettuali all'interno di una cornice comune delineata dal progetto nazionale, ma in coerenza con le specificità locali e la domanda formativa degli adulti nei territori di riferimento, e in accordo con le (allora) Sovrintendenze scolastiche regionali, i Provveditorati, l'Ente Regione e con la

¹ Il presente contributo rielabora un mio precedente articolo pubblicato in "Innovazione Educativa", IRRE ER, N.1, gennaio - febbraio 2003.

² Ci si riferisce in particolare alle attività dei corsi "150 ore" a Modena e dei corsi di alfabetizzazione a Parma, Modena, Piacenza e Reggio Emilia, sostenuti e promossi dagli EE.LL., e alle sperimentazioni ex art.3 DPR 419/74 di Ravenna e Bologna negli anni Ottanta.

rete dei locali Centri Territoriali Permanenti. Gli obiettivi generali del progetto indicavano l'attuazione delle seguenti azioni:

- la formazione di operatori dell'EdA;
- la progettazione e l'applicazione di modalità di certificazione delle competenze comunque acquisite dagli adulti, utilizzabili come crediti formativi;
- lo sviluppo di metodologie idonee ad accogliere adulti/e in rientro formativo, a favorire gli apprendimenti e gli sviluppi dei percorsi di formazione;
- il monitoraggio e la valutazione dei progetti e delle attività messe in opera.

Il progetto F.A.Re. intendeva, in sostanza, accompagnare l'attuazione dell'OM 455/97, istitutiva dei Centri Territoriali Permanenti, e gli ulteriori sviluppi della normativa riferibile all'EdA, facendo emergere e ottimizzando le risorse e le esperienze già esistenti e mettendo a punto un modello nazionale per l'educazione permanente degli adulti attraverso l'attivazione di progetti regionali tra loro interrelati.

Per ottenere questo obiettivo il progetto si è sviluppato su due versanti in reciproca interazione:

1. quello nazionale, che ha costituito per il gruppo dei referenti dei vari IRR(SA)E un vero e proprio *laboratorio* per la crescita di una comune cultura dell'EdA, oltre che per il confronto, lo scambio delle esperienze e la rilevazione di pratiche educative realizzate dai docenti nei diversi contesti territoriali;
2. quello delle realtà regionali, entro le quali sono state interpretate, nel rispetto delle specificità locali, le linee condivise nazionalmente.

Nella sua fase iniziale il progetto ha dovuto dotarsi a livello nazionale di una regia, demandata al "gruppo di pilotaggio" (formato dal coordinatore nazionale, prof. Cosimo Scaglioso, da rappresentanti dell'Ufficio Studi del MPI e dai referenti degli IRR(SA)E con maggiore esperienza in tema di EdA), con il compito di individuare le linee comuni dell'intervento e di organizzare tre incontri decentrati per gruppi di regioni con esperti, docenti e dirigenti dell'EdA, allo scopo di creare interazioni, rilevare gli scenari locali, le buone pratiche ed elaborare nelle realtà locali sviluppi possibilmente omogenei di progetto.

Le azioni realizzate nelle singole regioni hanno riguardato precise aree di intervento (progettualità, accoglienza, didattica, reti e tecnologie) a favore della professionalità degli operatori; aree rilevanti per lo sviluppo di politiche territoriali finalizzate a costruire intrecci e integrazioni tra il sistema scolastico, quello della formazione professionale e con le attività non formali destinate ad adulti.

All'interno di queste aree di intervento si è cercato di declinare il tema delle "competenze", per introdurlo il più possibile nella cultura e nella pratica educativa come uno dei dispositivi indispensabili alla programmazione didattica nella prospettiva del raccordo tra esperienze formative vissute da un adulto all'interno dei sub-sistemi istruzione, formazione professionale, mondo del lavoro.

La documentazione delle iniziative intraprese dal nostro Istituto in quest'ambito permette di dare visibilità al valore aggiunto che il progetto ha fortemente contribuito a conseguire, grazie all'investimento di risorse umane e finanziarie e allo scambio continuo di elaborazioni ed esperienze tra docenti ed esperti dell'EdA di tutte le regioni, quale solamente gli incontri organizzati dal CEDE a Villa Falconieri negli anni Ottanta avevano a suo tempo reso possibile³.

³ Va riconosciuto agli appuntamenti nazionali organizzati da Maurizio Lichtner e Vittoria Gallina nella seconda metà degli anni '80 a Villa Falconieri il merito d'aver contribuito a costruire 'senso d'appartenen-

Linee di sviluppo del Progetto F.A.Re. in Emilia Romagna

I documenti del “gruppo di pilotaggio” del Progetto F.A.Re. fin dall’inizio indicavano modalità e strumenti per l’uscita dalla marginalità/minorità dei corsi per adulti e per l’introduzione nei CTP di legami più stabili e forti con gli Enti Locali e con le altre realtà formative dei territori, attraverso la costruzione di processi di natura integrativa come intese, protocolli e convenzioni utili a realizzare performance durature nel tempo.

Al tempo stesso quei documenti sollecitavano i vari IRR(SA)E ad una collaborazione con l’Ente Regione, al fine di progettare percorsi formativi congiunti del personale impegnato in attività di istruzione/formazione con adulti nei diversi sub-sistemi. Sottolineavano, inoltre, l’opportunità di portare a sintesi, in una politica culturale finalizzata allo sviluppo del soggetto e della comunità in cui egli vive, le due “anime” dell’EdA: quella dell’educazione permanente, orientata al potenziamento culturale e funzionale del soggetto, e quella della formazione continua, orientata al mantenimento efficace ed attivo della persona nel mercato del lavoro. Diritti di cittadinanza e occupabilità si collocavano, dunque, al centro delle progettazioni e degli interventi a favore dei pubblici adulti nelle diverse regioni, con particolare attenzione alle fasce deboli e a rischio di esclusione sociale.

In considerazione di queste “linee guida” e grazie alle contemporanee, positive relazioni che si andavano favorevolmente stabilendo tra IRR(SA)E ER e Regione Emilia Romagna, fin dai suoi esordi il Progetto F.A.Re. ha visto queste due istituzioni operare in stretto contatto nel nostro territorio e si è focalizzato principalmente su iniziative in gran parte congiunte: ricerche indirizzate alla conoscenza del costituendo sistema EdA e formazione degli operatori del settore. Obiettivo condiviso era l’intenzione di sviluppare nella regione professionalità che sapessero e sappiano concorrere a soddisfare i bisogni di un’utenza complessa e in continua trasformazione, come quella degli adulti, creando le condizioni perché i rientri formativi si realizzino.

Qui di seguito si darà conto delle linee principali di sviluppo del progetto in Emilia Romagna e dell’evoluzione dell’EdA regionale nel corso dei quattro anni di attività.

Le attività realizzate nella prima fase, 1999-2000

Il progetto F.A.Re dell’IRRE ER nasce e si sviluppa come costituito da sub-progetti tra loro complementari e interconnessi.

1. Un progetto articolato (seminari di studio e di formazione residenziale, ricerche, convegni) per la *formazione integrata* del personale della scuola e dell’extra-scuola, concordato con l’Assessorato Scuola, Formazione, Università, Lavoro e Pari

za’ nei docenti dell’EdA che vi poterono partecipare e coesione nelle politiche culturali destinate agli adulti. In particolare il progetto lanciato dal CEDE “*Pluralità di percorsi formativi in una scuola come centro di educazione permanente*” (in “I quaderni di Villa Falconieri”, Frascati, 1987), dal quale scaturirono le sperimentazioni nei corsi delle “150 ore”, anticipò di 10 anni i contenuti dell’OM 455/97 e favorì una ripresa di progettualità nell’EdA a livello nazionale. Esso proponeva infatti di “garantire la possibilità di percorrere itinerari formativi molteplici [...] in modo che il corso di scuola media per adulti non rappresenti un’offerta formativa isolata [...], ma rientri in un’offerta integrata di opportunità formative”. Anche la proposta di legge-quadro presentata dall’AIDEA nello stesso anno delineava i principi della molteplicità di percorsi possibili, della loro flessibilità, dell’integrazione e del raccordo con altre opportunità formative offerte da un territorio agli adulti.

Opportunità della Regione Emilia Romagna. Gli aspetti rilevanti di questo progetto sono stati:

- la costruzione di relazioni innovative fra i soggetti in varia misura interessati all'EdA (Regione, EE.LL., IRR(SA)E-ER, Provveditori, dirigenti e insegnanti dei CTP e dei serali superiori, Università, operatori delle agenzie formative regionali);
- la sperimentazione di percorsi di formazione destinati a pari titolo ad insegnanti ed operatori della FP, di altre agenzie formative, dell'associazionismo culturale e del volontariato, finalizzati alla diffusione della cultura dell'integrazione fra i sistemi;
- la preparazione di figure dedicate all'accoglienza ed all'orientamento degli utenti;
- l'elaborazione di modalità per la valutazione ed il riconoscimento delle competenze acquisite e per la relativa trasformazione in crediti formativi;
- la circolazione di buone pratiche, la modellizzazione e l'eventuale riproducibilità di percorsi formativi.

2. Il progetto *Anagrafe e monitoraggio delle esperienze di EdA nella regione Emilia Romagna*, finalizzato a seguire gli sviluppi del settore, favoriti dall'ampliamento dell'offerta formativa realizzata dai CTP regionali.

Ci si è avvalsi per tutta la durata del progetto in Emilia Romagna della preziosa consulenza del prof. Enzo Morgagni dell'Università di Bologna e di un *coordinamento tecnico-scientifico per l'EdA regionale*, un organismo che si è proposto i seguenti scopi:

- rilevare bisogni formativi della popolazione adulta, anche in funzione della progettualità da realizzare all'interno dei singoli Comuni Provinciali per l'educazione degli adulti previsti dall'OM 455, laddove questi si erano costituiti,
- confrontare le esperienze condotte in ambito regionale nel campo dell'educazione permanente (formale e non formale),
- analizzare le innovazioni introdotte nei diversi segmenti dell'educazione adulti,
- fare proposte in ordine alla formazione dei docenti,
- verificare e valutare le azioni condotte.

Ritengo che questo organismo sia stato un fondamentale laboratorio di idee, di confronto e di sostegno alle attività di EdA realizzate nelle diverse sedi provinciali. I documenti di studio e di lavoro prodotti dal gruppo hanno avuto diffusione nella regione ed hanno pertanto potuto offrire spunti di riflessione per i CTP e per i Comuni Provinciali dell'EdA (art. 10 dell'OM 455/97) che si sono costituiti in alcune province.

Le diverse azioni progettuali prima richiamate hanno avuto - in corso d'opera - ulteriori sviluppi, in particolare nella direzione della ricerca di *dispositivi atti a favorire l'integrazione dei sistemi*. Inoltre le relazioni con il citato Assessorato della Regione Emilia Romagna hanno portato l'11 febbraio 2000 alla stipula di un Protocollo d'Intesa con l'IRRE ER, finalizzato - per la parte riferibile all'EdA - a definire comuni campi di interesse e di intervento, per la costruzione ed il sostegno del sistema formativo integrato, in stretta correlazione con le politiche di sviluppo locale e in conformità con quanto indicato dal Documento della Conferenza Unificata Stato, Regioni e Autonomie Locali, 2 marzo 2000.

Su tali basi il nostro Istituto ha realizzato nel 1999 e 2000 seminari di studio e formazione sui temi della progettazione integrata e dell'orientamento per adulti a scolarità debo-

le, ricerche nell'ambito della didattica per gli adulti e, d'intesa con la Regione ER, due iniziative di formazione integrata che hanno inteso contribuire alla costruzione di una cultura comune attraverso l'analisi congiunta di problematiche centrali per l'EdA, quali la didattica in percorsi integrati, l'accreditamento e la certificazione di competenze.

Queste ed altre attività condotte nell'ambito del progetto F.A.Re. si sono avvalse di un importante strumento di documentazione e di visibilità, la pagina web della Sezione Educazione Permanente dell'IRRE ER <http://members.virgilio.xoom.it/eduadu>, che ancora oggi accoglie documenti ed esiti di ricerche sollecitate dalle innovazioni introdotte in itinere e dall'accresciuta sensibilità degli operatori del settore.

Tra le ricerche e le attività formative è emersa la centralità della telematica e dell'informatica (secondo le modalità del lavoro collaborativo on-line), come fondamentali mezzi e facilitatori di comunicazione, di trasmissione delle informazioni e delle conoscenze, di progettazione tra partner e di formazione a distanza. Oggetti, questi, di iniziative di aggiornamento condotte in maniera diffusa nella regione. Accanto a queste si sono sviluppate due ricerche: l'una sul potenziamento delle abilità cognitive attraverso l'impiego degli strumenti multimediali; l'altra sulla competenza comunicativa nella relazione interpersonale, con la successiva realizzazione di seminari di formazione per operatori dell'EdA.

F.A.Re./Competenze e F.A.Re./Formazione, 2000-2002

Le due articolazioni del progetto F.A.Re. (*Competenze e Formazione*, oggetto di due successivi finanziamenti nazionali, attribuiti agli IRR(SA)E dopo la prima fase del progetto) vanno collegate da un punto di vista scientifico: la connessione tra i due filoni era costituita da un approfondimento riguardante le *competenze* nel settore scolastico dell'Educazione degli Adulti, tema costantemente implicato nelle attività di *formazione*, di *ricerca* e di *sperimentazione* da realizzare nei territori regionali.

Le disomogeneità regionali messe in luce dai primi due anni di progetto avrebbero dovuto essere compensate, oltre che dalle linee elaborate collegialmente negli incontri nazionali, dalla collaborazione, dallo scambio di esperienze e dalla condivisione di azioni di ricerca/sperimentazione/formazione all'interno di raggruppamenti regionali (definiti 'grappoli'), formati ciascuno da tre regioni. Nel nostro caso l'Emilia Romagna, il Veneto e il Friuli Venezia Giulia.

Il progetto concordato nel nostro 'grappolo' ha previsto la realizzazione nelle tre regioni di attività di ricerca in ambiti di interesse comune ai tre IRR(SA)E, individuati come aree prioritarie di intervento in rapporto a: bisogni del territorio, competenze dei tecnici IRR(SA)E, dei dirigenti e dei docenti impegnati in loco nell'EdA, sostegno all'innovazione nell'EdA come sistema integrato, sviluppo di relazioni interistituzionali.

Si è inoltre deciso di continuare a svolgere nei territori di riferimento una ricerca, che definirei da 'talent scout', per l'individuazione di risorse locali e di esperienze già realizzate sul tema specifico della didattica e delle competenze nell'educazione degli adulti.

Sulla base di tale principio sono stati attivati laboratori territoriali sulla didattica modulare nell'EdA, nei quali alcune esperienze e ricerche importanti sulla modularizzazione dei curricoli nei CTP e per i corsi serali della scuola superiore hanno fornito un utile contributo alle successive attività di formazione regionale rivolte ai docenti del settore.

Sono proseguite, inoltre, la formazione dei docenti sull'utilizzo delle nuove tecnologie e l'elaborazione di prime ipotesi sulla formazione a distanza, finalizzata a creare una rete di

comunicazione tra CTP, corsi serali di scuola superiore, Enti e Centri di FP e altre agenzie formative per l'EdA nelle tre regioni, a sviluppare competenze minime per la gestione della rete tra tutor dell'EdA e a consentire lo scambio di materiali didattici innovativi.

Vorrei qui citare una delle attività che, a mio avviso, si è rivelata più fruttuosa sul piano della collaborazione tra gli IRR(SA)E delle tre regioni del 'grappolo', in quanto rispondente ad una esigenza comunemente sentita come prioritaria: gli interventi di educazione linguistica per l'Italiano come L2, a sostegno dell'inserimento nei percorsi di formazione e nei contesti sociali e lavorativi della popolazione adulta immigrata che accede ai CTP.

Un gruppo di ricerca presso l'IRRE ER, coordinato dalla dr. Fernanda Minuz e formato da docenti dei CTP delle province emiliano-romagnole con elevata esperienza nell'insegnamento e apprendimento dell'Italiano L2, ha prodotto test di ingresso per stranieri a scolarità debole. Questi test, sperimentati e validati anche nelle altre due regioni partner, permettono di valutare in maniera equa e non soggettiva gli stranieri che chiedono di accedere ai corsi EdA. Il loro pregio consiste nel non essere stati 'costruiti a tavolino', ma nel fatto di trarre origine dalla raccolta, documentazione e strutturazione di materiali autentici, utilizzati concretamente nelle pratiche didattiche dei CTP; materiali che si sono rivelati anche molto utili alla ricerca sulle competenze nell'area linguistica, uno dei settori di intervento previsti dal progetto F.A.Re/Competenze⁴.

I numeri del progetto F.A.Re. e dell'EdA nella regione Emilia Romagna

I CTP in Emilia Romagna, un numero assai limitato nel 1998/99 (solo 12), sono divenuti oggi 32⁵. Ad essi va aggiunta una cinquantina di istituti di istruzione di 2° grado con corsi serali per adulti. L'EdA è inoltre presente con proprie attività negli istituti penitenziari di tutte le province della regione⁶.

Certamente si tratta di una distribuzione delle attività di istruzione per adulti (in special modo dei CTP) disomogenea sul territorio regionale e ancora insufficiente rispetto alla potenziale domanda di formazione della popolazione adulta che vive e lavora nelle singole province: intere zone non sono servite dai CTP, anche se in queste aree è possibile siano presenti altre attività formative, erogate da agenzie, enti, associazioni culturali e del volontariato che sarebbe opportuno rilevare, disegnando una mappa possibilmente completa dell'offerta formativa per adulti.

Per quanto riguarda i dati qualitativi, l'analisi dei progetti dei CTP regionali ha rilevato il grande numero di soggetti esterni alla scuola con cui i CTP sono entrati in contatto in vario modo (tramite collaborazioni, accordi, convenzioni) e con i quali hanno sviluppato progetti comuni, nonostante le difficoltà che ancora permangono nel raccordo tra questi

⁴ I test di ingresso, prodotti dal gruppo di ricerca presso l'IRRE ER, sperimentati e validati nelle tre regioni sono reperibili nel già citato sito della sezione Educazione Permanente dell'IRRE ER.

⁵ I CTP sono così distribuiti sul territorio regionale: provincia di Bologna: 8; provincia di Modena: 5; provincia di Reggio Emilia: 6; provincia di Parma: 4; provincia di Piacenza: 4; provincia di Ferrara: 1; provincia di Ravenna: 2; provincia di Forlì-Cesena: 1; provincia di Rimini: 1.

Tra questi, 28 sono collocati presso la scuola di base: Direzioni Didattiche (6), Istituti Comprensivi (9), Scuole medie (13); e 4 presso Istituti di istruzione superiore (uno di questi nasce come rete tra Istituti Secondari di 2° grado di Parma, coordinata dall'ITG Rondani).

⁶ I dati sui CTP e i corsi di istruzione superiore nelle carceri, insieme agli esiti di un'indagine condotta nel 2002 sulla situazione didattica/organizzativa delle sezioni staccate degli Istituti Superiori presso gli Istituti Penitenziari, sono pubblicati sulla pagina web della Sezione Educazione Permanente dell'IRRE ER.

sogetti e la scuola. Dalle indagini è emerso inoltre il concorso tra scuola ed EE.LL. nelle attività promozionali, di rilevamento dei fabbisogni formativi, nella progettazione ed erogazione dell'offerta di attività.

Il catalogo delle opportunità e la classificazione delle attività comprese nei POF analizzati nel dall'IRRE ER fin dall'anno scolastico 1998/99⁷ dimostrano lo sviluppo nei nostri CTP di iniziative di EdA in ordine alle grandi aree dei fabbisogni formativi degli adulti:

1. *l'area della domanda di compensazione e sviluppo degli apprendimenti* (che chiama in causa i cosiddetti "analfabetismi");
2. *l'area della domanda che dà luogo a percorsi innovativi*, sia in ruoli professionali che in ruoli familiari e sociali di adulti e giovani adulti posti di fronte a nuovi compiti di sviluppo nella vita e nel lavoro;
3. *l'area della domanda espansiva* relativa al bisogno che il soggetto avverte in sé di ampliare le proprie conoscenze e competenze d'ordine prevalentemente culturale, di uscire dalla routine, di aderire maggiormente alla realtà in cui vive, di ritrovare una propria identità.

I risultati di questi quattro anni di lavoro sono evidenti e sarebbero ancora superiori, se il settore fosse sostenuto da una maggiore stabilità del personale docente dedicato, che continua ad essere afflitto dal fenomeno permanente del *turn over*. Fenomeno, questo, che riduce considerevolmente l'efficacia dell'investimento nella formazione dei docenti.

Pur tuttavia è positivo l'alto numero di dirigenti, docenti, operatori dell'EdA, della FP e funzionari e amministratori degli EE.LL. che a più riprese sono stati chiamati a partecipare alla formazione e coinvolti in attività di ricerca e di studio nel corso dei quasi quattro anni di progetto F.A.Re. nella nostra regione:

1999: partecipanti 146, relatori/coordinatori 36;

2000: partecipanti 529, relatori/coordinatori 23;

2001: partecipanti 667, relatori/coordinatori 67

2002: partecipanti 130, relatori/coordinatori 12.⁸

Vorrei sottolineare qui anche altri meriti del progetto F.A.Re. che ha accompagnato il processo di sviluppo dell'EdA nel nostro Paese e nella nostra regione. La *contaminazione* tra esperienze regionali, con il suo apporto di sollecitazioni e di idee, è avvenuta grazie allo scambio e al confronto resi possibili dal progetto sia negli incontri nazionali tra i referenti degli IRRE e il loro coordinatore, sia nei seminari di formazione e di studio regionali, che si sono avvalsi della presenza come esperti di molti ricercatori IRRE.

Quest'ultimo fatto, la nostra "mobilità" sul territorio nazionale, è stata sicuramente fruttuosa: i "guadagni" (come il prof. Scaglioso ama chiamarli), per chi l'ha vissuta in prima persona e per le ricadute che essa ha prodotto nelle attività realizzate nelle diverse

⁷ Dati reperibili nella pagina web della Sezione EP dell'IRRE ER e nel libro pubblicato nell'ambito della ricerca ENAIP CEP finanziata con il FSE, bando regionale Ob.3, misura C4: S.Marchioro, E.Morgagni, A.Spallacci (a cura di), *La scuola dietro l'angolo. Adulti e istruzione nei Centri Territoriali Permanenti dell'Emilia-Romagna. Una indagine conoscitiva*, Rimini, 2001 (testo reperibile nella medesima pagina web).

⁸ Il calo numerico dei partecipanti alle azioni del progetto F.A.Re. nell'ultimo anno dipende dal fatto che questo andava concludendosi ed esaurendo le risorse finanziarie e che ad esso subentravano altri progetti per l'EdA. Si confronti, in questo medesimo dossier, lo schema generale delle attività della Sezione Educazione Permanente alle pp. 12-14).

regioni⁹, sono definibili in termini di conoscenza. Conoscenza di altre realtà e delle differenze territoriali (esse stesse una ricchezza) e messa in rete delle molteplici modalità e strategie con cui gli operatori del settore si cimentano per fronteggiare le problematiche legate alle varietà locali della domanda e delle opportunità di formazione in età adulta.

I successivi progetti posti in essere dall'IRRE ER e riguardanti azioni a sostegno e sviluppo del sistema di EdA si sono innestati su questo terreno e ne hanno potuto sfruttare gli apporti conoscitivi, esperienziali e organizzativi, oltre che le buone relazioni che lo stesso progetto F.A.Re. ha contribuito a costruire e a far crescere tra soggetti che nella nostra regione da tempo dedicano la loro professionalità alla costruzione di un sistema integrato di educazione permanente per gli adulti.

⁹ Citiamo i testi pubblicati sulle esperienze condotte:

- S. Pansini, S.Russo Rossi (a cura di), *Le scelte della maturità. Alle radici del "Progetto F.A.Re."*. I contributi in Puglia, IRRE Puglia, Progedit, 2001.

- M. Baratelli, L. Barbarino, G. Boccioni, M.P. Negri, M. Zelioli, *F.A.Re. Formazione con gli adulti. Esperienze a confronto*, Milano, Franco Angeli, 2002.

- C. Scaglioso (a cura di), *L'officina di Vulcano*, Progetto F.A.Re. (Formazione in Età Adulta nelle Regioni), MIUR – IRRE Toscana, 2002 (con i contributi dei referenti IRRE per il progetto nazionale F.A.Re.).

In fase di elaborazione è, invece il 2° volume del progetto sul F.A.Re. *Competenze: Le pratiche educative*.

- I. Fortunato, *Le unità di apprendimento nei laboratori di educazione degli adulti*, Milano, Franco Angeli, 2003.

- A. Sacchi (a cura di), ... *Ritornare sui miei passi. Una ricerca sperimentale sulla didattica nell'educazione degli adulti*, Città di Castello, GESP, 2003.

Gli standard per l'educazione degli adulti della regione Emilia Romagna in una prospettiva di ricerca¹

Silvana Marchioro

“Le scienze della formazione, studiando i processi di crescita, non separerebbero più artificiosamente il ruolo della famiglia o il ruolo delle origini sociali da quello della scuola; il ruolo dell'azione didattica dai processi cognitivi o affettivi che contrassegnano la vita dell'individuo in apprendimento. [...] Le scienze della formazione quando si occupano della specifica fase adulta sono chiamate [...] a descrivere, osservare, spiegare e interpretare sia gli apprendimenti e i cambiamenti veicolati da spazi a ciò deputati, sia quanto appartiene agli accadimenti esistenziali che costellano le traiettorie del corso della vita”.

Duccio Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari, Laterza, 1997

Premessa

La Direzione Generale dell'Istruzione post secondaria e degli adulti e per i percorsi integrati del MIUR ha affidato nel 2002 all'IRRE ER il progetto “*La produzione di standard per l'educazione degli adulti della regione Emilia-Romagna*”. Tale progetto si è avvalso della supervisione scientifica del prof. Lucio Guasti, docente di Didattica Generale all'Università di Piacenza, e si è sviluppato in coerenza e in continuità con i risultati di una precedente ricerca affidata all'IRRE ER e condotta dallo stesso prof. Lucio Guasti nel 2001, riguardante il rapporto tra competenze e standard².

Sulla base delle premesse teoriche contenute in questo 1° Rapporto di ricerca (2001) va appunto considerata la struttura del secondo progetto, fondata su un rapporto continuo tra formazione e possesso della strumentazione metodologica per la produzione degli standard.

Il progetto è consistito sostanzialmente in:

- un lavoro propedeutico di ricerca e di formazione formatori con produzione di materiali;
- una attività conclusiva di diffusione dei medesimi materiali e di formazione di dirigenti, docenti ed operatori dell'EdA nella regione Emilia Romagna, Bellaria (RN), novembre 2002;
- una documentazione del lavoro compiuto e dei prodotti realizzati tramite una specifica pubblicazione³ e la pagina web della Sezione Educazione Permanente dell'IRRE ER⁴.

¹ Il presente contributo rielabora un mio precedente articolo pubblicato in *Gli standard per l'educazione degli adulti*, in *Emilia Romagna. Una scuola in... attesa*, Ufficio Scolastico Regionale per l'ER – IRRE ER, Bologna, Editcomp, 2004.

² Lucio Guasti, *Riorganizzazione e potenziamento dell'educazione degli adulti: competenze, standard, modelli operativi*, Ufficio Studi e Programmazione del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – IRRE Emilia Romagna, Bologna, luglio 2001.

³ IRRE ER – MIUR, *Gli Standard nell'Educazione degli Adulti. La produzione di standard per l'Educazione degli Adulti della regione Emilia-Romagna* (a cura di Silvana Marchioro – coordinamento scientifico di Lucio Guasti), Bologna, Editcomp, 2003

⁴ <http://members.xoom.virgilio.it/eduadu> dove gli standard sono pubblicati insieme a contributi del prof. Lucio Guasti e ai risultati del seminario di formazione che si è svolto a Bellaria (Rn) nel novembre 2002.

Il lavoro propedeutico si è articolato in fasi complementari e interagenti:

1. la prima, con il compito di mettere a punto la riflessione sugli standard e la documentazione necessarie ad attivare le dinamiche della formazione, si è realizzata attraverso un affidamento all'Università Cattolica di Piacenza, in collaborazione con esperti dell'IRRE ER e con rappresentanti della Regione Emilia Romagna (marzo - giugno 2002) e si è svolta sotto la responsabilità scientifica del prof. Lucio Guasti;
2. la seconda, affidata ad un gruppo di docenti-ricercatori esperti di EdA, ha avuto il compito di riflettere sul contenuto e di elaborare percorsi di lavoro in-service focalizzati sulla relazione tra standard e apprendimento.

Scopo finale del progetto era, infatti, ottenere sia una documentazione sugli standard e sulla loro adattabilità alla situazione regionale, sia quella di iniziare un vasto gruppo di persone a diventare protagoniste attive di un settore che richiede conoscenze specifiche e competenze procedurali.

Parallelamente al progetto affidato all'IRRE ER e avente valore locale si andava sviluppando un analogo progetto di ricerca con valore nazionale⁵.

Per entrare nel merito del significato istituzionale e operativo sotteso alla produzione di standard regionali per l'EdA e per comprenderne i contenuti, è opportuno tracciare brevemente lo scenario in cui questi si collocano ed accennare ad alcuni principi connessi alla teoria degli standard.

Il contesto istituzionale e teorico

Alla necessità di individuare *standard* per l'educazione degli adulti fa riferimento il Documento della Conferenza Unificata del 2 marzo 2000⁶, quando attribuisce ad un Comitato nazionale integrato il compito di definire "linee guida per la determinazione degli standard" (§7.4 a). In una prospettiva di *lifelong learning*, infatti, in cui le traiettorie formative della persona, spesso frammentate e non lineari, transitano tra contesti di apprendimento formali e non formali e si arricchiscono nelle molteplici esperienze di vita e di lavoro, un sistema integrato di educazione degli adulti deve riuscire a portare a sinergia e valorizzare l'insieme delle opportunità di formazione.

Deve porsi, di conseguenza, il problema di individuare un *dispositivo* (gli standard) che consenta di confrontare e valutare i livelli progressivi di apprendimento e prestazione dei soggetti adulti implicati nella formazione, comunque e dovunque essa si realizzi. Che consenta, inoltre, ai formatori di progettare modelli operativi e curricoli significativi per adulti⁷, finalizzati al raggiungimento di risultati aderenti ai bisogni reali del soggetto, riconoscibili dai diversi sistemi e spendibili nei diversi campi della vita quotidiana, della formazione, del lavoro.

Il progetto dell'IRRE ER ha cercato di dare una prima risposta al problema in ambito

⁵ Progetto affidato dal MIUR all'INDIRE e coordinato dai professori Cosimo Scaglioso e Lucio Guasti. I risultati della ricerca sono stati pubblicati in *Le competenze di base degli adulti*, in "Quaderni degli Annali dell'Istruzione", NN. 96-97, Le Monnier, 2002.

⁶ *Accordo tra Governo, regioni, province, comuni e comunità montane per riorganizzare e potenziare l'educazione permanente degli adulti*, 2 marzo 2000.

⁷ Sulla nozione di "significatività" per l'individuo di percorsi formativi in età adulta, che non risponda unicamente alla logica funzionale della spendibilità, si veda Maurizio Lichtner, *La qualità delle azioni formative*, Milano, Franco Angeli, 1999, p. 17.

regionale attraverso una produzione di standard che si è attenuta agli elementi di contenuto indicati nella Direttiva n. 22/2001, la quale individua in quattro aree la cultura di base che un adulto deve possedere: sociale, dei linguaggi, scientifica e tecnologica. Sul versante istituzionale il riferimento va anche alle indicazioni contenute nella legge di delega al governo⁸, con particolare attenzione al concetto di *standard* richiesti da un sistema nazionale di titoli professionali, “nonché per i passaggi dai percorsi formativi ai percorsi scolastici”.

Questa prima produzione di standard regionali per l’EdA, che scaturisce dalle esperienze didattiche condotte prevalentemente nel sistema dell’istruzione, si situa in un campo di ricerca aperto ad ulteriori apporti cui è necessario concorrano gli attori dei diversi sistemi formativi secondo la logica della “riconoscibilità sociale” del disegno, proprio per le ragioni precedentemente accennate e riconducibili alla varietà e frammentarietà degli itinerari formativi degli adulti.

Conviene richiamare qui sinteticamente alcuni dei principi connessi alla teoria degli standard, allo scopo di comprendere meglio l’elaborazione che ne è stata fatta all’interno del progetto regionale per l’EdA.⁹

L’approccio teorico affonda le radici in orientamenti e pratiche di politica educativa del mondo anglosassone, si confronta con l’elaborazione del tema “competenze” condotta nel nostro Paese dall’ISFOL e ricerca elementi di trasferibilità e di adattamento alla nostra realtà nazionale, in particolare per quanto attiene alle tematiche della modularità, delle certificazioni delle competenze e del riconoscimento dei crediti nell’EdA nelle esperienze nazionali¹⁰.

All’interno di un più generale movimento di ricerca intorno all’EdA e nell’ambito di un’area in fase di evoluzione, la proposta culturale degli *standard di contenuto*, lungi dall’individuare liste prescrittive e omologanti di competenze e di obiettivi da raggiungere e di conoscenze da acquisire, assume come “primo e vero interlocutore”¹¹ l’apprendimento (in questo caso dell’adulto), funzionale a ciò che è desiderabile che un adulto sappia e sappia fare nel contesto storico e sociale in cui vive, rispetto alle quattro aree identificate dalla Direttiva n. 22/2001.

“Standard di contenuto”, si è detto, in cui il *contenuto* non è sinonimo di “concetto” (dato, elemento della conoscenza), bensì la sintesi di *concetto* e *operazione*. Ciò significa che “il concetto da solo non determina apprendimento e che l’apprendimento necessita di una operazione perché esso possa effettivamente avvenire”¹². La “dimensione operatoria” dei contenuti impone di identificare le operazioni connesse ai concetti, che ne rendono possibile l’apprendimento, e l’unico modo per rappresentare questo rapporto è la *descrizione*.

⁸ CFR. articolo 7, comma 1, punto c della legge 53/03 “*Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale*”.

⁹ Per una trattazione più diffusa sull’argomento si rimanda ai due testi citati alle note N.1 e N. 6 e inoltre all’articolo di Lucio Guasti, *Il sistema degli standard*, in “Innovazione Educativa”, N.3, IRRE E-R, maggio-giugno 2003.

¹⁰ Si confronti a questo riguardo l’ampio capitolo sulla “Didattica” in *L’officina di Vulcano. F.A.Re. Formazione*, MIUR – IRRE Toscana, Firenze, 2002, a cura del coordinatore nazionale del progetto F.A.Re., Cosimo Scaglioso; si veda inoltre il testo di Giampaolo Fissore, Giancarlo Meinardi (a cura di), *Certificazione delle competenze e riconoscimento dei crediti nell’educazione degli adulti*, IRRE Piemonte, 2003.

¹¹ L.Guasti, *Il sistema degli standard*, in “Innovazione Educativa”, cit., p. 6.

¹² *Ibidem*, p.6, con riferimento esplicito al “pensiero operatorio” e al costruttivismo di Piaget.

Gli standard di contenuto assumono, perciò, la forma della descrizione, una presentazione formale alla quale si accompagnano quella della “progressione”, con l’indicazione dei livelli, e quella delle interdipendenze e connessioni tra standard.

È questa la rappresentazione che è stata data agli elenchi di standard, afferenti alle quattro aree citate dalla Direttiva n. 22/2001, dal gruppo regionale di formatori, cui è stato affidato il compito di riflettere sugli standard di contenuto per l’EdA e di produrli, incominciando ad individuare le possibili interconnessioni.

L’ottica della ricerca

È opportuno accennare alle modalità operative seguite dal gruppo ed entrare nell’officina di lavoro, per comprendere come sia stata interpretata la relazione esistente tra elaborazione teorica, strumentazione metodologica e produzione di standard. Relazione che ha guidato e accompagnato l’itinerario del gruppo di ricerca per la produzione degli standard regionali, conferendo ad esso contemporaneamente la forma e il contenuto di una vera e propria attività di auto-formazione.

Nel suo articolo *Il sistema degli standard*¹³ il prof. Lucio Guasti indica come punto di partenza della teoria degli standard la “molteplicità di dati a disposizione”, provenienti “dalle prestazioni degli individui presenti nei diversi territori con le loro culture o da territori con individui di culture diverse”.

Nel nostro caso (il progetto regionale) si trattava, quindi, di rilevare dati riferibili alle “prestazioni” di adulti in contesti formativi EdA della regione Emilia Romagna, di comparare tali dati e di stabilirne una progressione per livelli. Questo in coerenza con la teoria degli standard, che prefigura una “costruzione sociale del disegno [...] prioritariamente caratterizzata dalle prestazioni e dalle rilevazioni effettuate” e che prevede un procedere sistematico del lavoro sul doppio binario della rilevazione empirica e della conoscenza scientifica.

In questa fase (marzo - settembre 2002) si è perciò inteso valorizzare l’esperienza di docenti che operano nell’EdA, considerata la *fonte principale* per la produzione degli standard, accompagnata dalla costante riflessione teorica e metodologica.

A questo scopo sono stati costituiti gruppi di ricerca in relazione alle quattro aree contenutistiche previste dalla normativa sull’educazione degli adulti: area dei linguaggi, area scientifica, tecnologica e delle scienze sociali. Per le attività dei gruppi ci si è avvalsi, oltre che delle competenze di docenti dell’EdA regionale, di disciplinaristi e di esperti di insegnamento/apprendimento degli adulti, portatori tutti di conoscenze derivanti da esperienze dirette e concrete in contesti di EdA.

L’attività centrale dei gruppi è consistita nella condivisione e comparazione di pratiche, dati e riflessioni sugli stessi e nella conseguente produzione di standard regionali per l’EdA, sotto la supervisione scientifica del prof. Lucio Guasti e in consonanza con alcuni principi di base sottolineati dai documenti dell’Unione Europea. In essi gli obiettivi dell’educazione permanente e dell’educazione degli adulti sono strettamente connessi con l’ingresso dell’Europa “nell’era della conoscenza” e con lo sviluppo di una “società moderna fondata

¹³ In “Innovazione Educativa”, cit., in particolare ai paragrafi “*Il sistema interno*” e “*La costruzione del sistema operativo*”.

sulla noscenza”, in cui gli Stati membri dovranno impegnarsi ad “assicurare una crescita visibile dell’investimento nelle risorse umane”¹⁴.

All’interno di questa prospettiva di *lifelong learning* sollecitata dalle raccomandazione europee sono attribuiti al particolare settore dell’EdA compiti di sviluppo di ideali educativi considerati criteri prioritari di adultità, come la promozione dell’autonomia e della responsabilità della persona, in quanto soggetto attivo che agisce nei diversi ambiti della vita quotidiana e del lavoro (contesti sociali, relazionali, comunicativi; ambiti della vita partecipativa, politica e professionale).

Alla luce di questo principio, i gruppi di docenti-ricercatori, lavorando sulle fonti primarie (le pratiche educative nei contesti EdA regionali), hanno cercato di individuare i *campi concettuali* ricorrenti e rilevanti, fino a tracciare su questa base un quadro complessivo della formazione di base che – in relazione alle quattro aree – si richiede oggi ad adulti/ e per poter agire come soggetti attivi nella nostra realtà, in particolare regionale. Si è cercato, quindi, di trovare espressioni chiare e rigorose di che cosa una società ritenga desiderabile che donne e uomini debbano sapere e saper fare in termini di:

- comunicazione,
- orientamento storico-sociale, spaziale, giuridico ed economico,
- uso consapevole degli strumenti informatici per gestire informazioni, comunicare, condividere risorse, cooperare e collaborare a distanza,
- affrontare problemi con metodo scientifico.

Nelle pratiche educative utilizzate come fonti è stata rilevata, inoltre, l’*intenzionalità formativa* espressa dai docenti autori di quelle pratiche, in quanto interpretazione e sistema di valori che essi hanno voluto enucleare dall’epistemologia e dalla didattica disciplinare. Gli *standard di contenuto*, elaborati sulla base delle concrete esperienze didattiche documentate, si sono configurati come *orientamenti* per modelli operativi e per curricoli da realizzare in contesti di educazione degli adulti.

Un elemento importante degli standard è la loro *progressione*; l’esplicitazione di livelli progressivi di apprendimento è considerata *motivante* per un adulto in formazione, in quanto “motore dell’incremento e del progresso educativo, dal momento che sollecita l’autovalutazione, la quale consiste nel misurare la distanza tra le componenti attuali del soggetto e quelle ideali. [...] Come scrive Bruner (*La sfida pedagogica americana*, Armando, Roma, 1969, p.84), suscitare il ‘desiderio di competenza’ costituisce il motivo intrinseco dell’apprendere”¹⁵.

Tale *progressività* è stata diversamente interpretata, descritta e rappresentata dai componenti i gruppi di ricerca, in relazione alle differenti esigenze e caratteristiche delle quattro aree dell’alfabetizzazione culturale.

Nell’**area dei linguaggi** la scelta nasce dall’incrocio tra le esperienze di insegnanti e formatori e il *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, documento fondamentale per l’educazione linguistica. In questo caso gli standard stabiliscono il comportamento linguistico realisticamente desiderabile in uscita ai vari stadi del percorso formativo e sono unitari per Italiano L1 / L2 e lingua straniera, perché i campi concettuali che toccano le operazioni del comunicare accomunano ogni

¹⁴ Le tre citazioni si riferiscono, nell’ordine, ai documenti emanati dal Consiglio Europeo di Lisbona, 2000 e dalla Conferenza internazionale di Amburgo, 1997 e al Memorandum della Commissione Europea, 2000.

¹⁵ *Gli standard nell’Educazione degli Adulti* (Bologna, 2003), cit., p.33.

lingua. Il modello di descrizione adottato è quello per abilità, ampiamente consolidato nella didattica delle lingue; ogni standard è analizzabile in competenze (linguistiche, sociolinguistiche, pragmatiche e strategiche) da intendersi come risorse a cui la persona può ricorrere per comprendere e produrre testi in eventi/situazioni comunicative.

Nell'**area sociale**, suddivisa in cinque ambiti (sistemi delle relazioni temporali, spaziali, giuridiche, economiche, socio-politiche), la sequenza degli standard non va intesa in senso gerarchico, ma nel senso di uno sviluppo di complessità in ordine a:

- progressione dal sapere comune al sapere formalizzato delle discipline;
- sviluppo di capacità di controllo da parte di utenze adulte di contesti di esperienza gradualmente più complessi.

L'**area tecnologica** è quella che più tematizza il carattere *reticolare* degli standard, con le interconnessioni e interdipendenze interne. I cinque standard individuati ed i livelli in cui gli stessi si articolano sono riportati con modalità sequenziale esclusivamente per motivi di presentazione su supporto cartaceo. Dal punto di vista logico e del processo di apprendimento è invece individuabile una pluralità di punti di partenza e di possibili intrecci, derivanti anche dalla partecipazione attiva e dalle richieste degli apprendenti adulti.

L'articolazione degli standard dell'**area scientifica** tende all'acquisizione di un unico risultato complessivo, "Orientarsi nell'affrontare un problema con metodo scientifico, usare strumenti per avviarne la soluzione, nella prospettiva di potenziare la propria capacità di apprendere". Ad esso ci si avvicina progressivamente attraverso lo sviluppo di "aree di competenza" che comportano l'usare concetti matematici, il risolvere problemi, il programmare e fare ricerca. In questa progressione, accanto al coinvolgimento del metodo induttivo e sperimentale, vengono sollecitate le competenze trasversali del "decidere", "riflettere e valutare", "interagire" e "comunicare".

L'ultima fase del progetto ha impegnato il prof. Lucio Guasti e gli stessi componenti i gruppi, in quanto formatori, nella diffusione degli standard all'interno di una attività residenziale di formazione, realizzata a livello regionale e rivolta ai docenti EdA, veri destinatari dell'intera operazione.

Nonostante i vincoli oggettivi del progetto - sostanzialmente riconducibili alla limitatezza del tempo che ad esso si è potuto dedicare - l'esperienza condotta può essere valutata di notevole rilievo, sia per i riscontri positivi ottenuti nel corso delle attività di formazione con i docenti, sia per gli sviluppi che la ricerca ha lasciato intravedere in ordine a tre possibili direzioni:

- la sperimentazione degli standard prodotti in contesti di insegnamento/apprendimento in età adulta¹⁶, con conseguenti utili feed-back per la loro implementazione e per eventuali interventi di correzione e integrazione;

¹⁶ A questo riguardo si ricorda come alcuni campi concettuali (dell'area linguistica e storico-sociale), su cui si sono focalizzati gli standard prodotti in ambito regionale, siano stati assunti come riferimento per la produzione di percorsi modulari per adulti stranieri dei Centri Territoriali Permanenti dell'ER sul tema "diritti/doveri" nell'ambito del progetto dell'IRRE E-R "L'apprendimento dell'Italiano L2 come strumento di inserimento sociale", finanziato dall'Assessorato alla Scuola, Formazione Professionale, Università, lavoro e Pari Opportunità della Regione Emilia-Romagna. I materiali prodotti sono stati pubblicati su Cd Rom e sono reperibili anche nella citata pagina web della Sezione EP dell'IRRE ER.

Gli standard delle 4 aree e la loro applicabilità in contesti EdA regionali sono tuttora oggetto di studio in alcuni progetti FSE, POR 2003 a titolarità dei CTP. Da queste attività scaturiranno utili indicazioni per la prosecuzione ricerca.

- l'individuazione di interrelazioni tra standard, connessioni richieste dalla teoria e per ora solo parzialmente accennate negli elenchi di progressione degli standard fin qui prodotti¹⁷;
- lo sviluppo della ricerca verso l'elaborazione di *standard di performance*, che sarebbe possibile ottenere attraverso la citata sperimentazione degli standard di contenuto e la rilevazione dei livelli di competenza raggiunti in concrete e specifiche situazioni formative.

La pubblicazione degli standard nazionali nei due volumi dei "Quaderni degli Annali dell'Istruzione", nn. 96-97, 2002 richiederà, inoltre, un confronto ed una successiva valutazione di merito sul rapporto tra queste due produzioni (nazionale e regionale dell'ER) e sulle scelte da praticare a livello locale, all'interno di un quadro nazionalmente condiviso e riconoscibile dagli operatori del settore quale punto di riferimento comune.

È inoltre necessario prevedere nel futuro un'ulteriore fase di ricerca che si apra al confronto sugli standard prodotti con operatori degli altri settori dell'EdA formale e non formale, allo scopo di ottenere un quadro tendenzialmente comune di standard, che riflettano l'allargamento della base sociale e della fonte primaria dei dati di conoscenza, non ascrivibili unicamente al sistema dell'istruzione.

La teoria degli standard comporta, infatti, una continua modificabilità, per la loro intrinseca caratteristica di adattamento ai processi di moltiplicazione ed estensione dei saperi. Nelle ultime pagine del volume sugli standard per l'EdA pubblicato dall'IRRE ER (2003) il prof. Lucio Guasti pone il problema nodale della diversa estensione e qualità dei saperi, che il sistema formativo oggi deve fronteggiare, e si domanda:

"A quali saperi in estensione deve riferirsi il mondo dell'adulto e su quali tipologie di lettura deve basarsi?"

"In questo orientamento culturale" si è inserita la nostra produzione di standard, un orientamento che implica l'accettazione della "sfida del cambiamento e della verifica", l'ascolto della "sensibilità sociale" e il confronto con l'evoluzione scientifica. Essi sono "il frutto combinato di una teoria della formazione, di una teoria dei sistemi e di una teoria democratica dello sviluppo sociale. Se fossero pensati con un carattere definitorio e di fissità nel tempo tradirebbero la loro natura"¹⁸.

¹⁷ Lucio Guasti afferma nel suo articolo in "Innovazione Educativa", cit., p. 7: "Tale interazione però non resta implicita ma deve essere individuata e di conseguenza specificata. Si hanno così le tabelle riguardanti il rapporto che si può e si deve instaurare tra i diversi standard. Gli standard, a questo punto, si configurano soprattutto come una possibile rete di rapporti, non rete integrale ma rete parziale di connessione di campi significativi".

¹⁸ *Gli standard nell'Educazione degli Adulti*, Bologna, 2003, cit., p. 177.

Il progetto “Go between II”

Cristina Coghi, ASTER

Contesto e finalità del progetto

Il contesto comunitario e nazionale in cui ci muoviamo valorizza l'approccio strategico all'apprendimento permanente, sottolineando l'importanza della creazione di condizioni che consentano la realizzazione del cosiddetto *lifelong learning*. L'orientamento costituisce un elemento essenziale della strategia di apprendimento permanente, per realizzare la quale c'è bisogno di un dialogo più aperto tra i sistemi di orientamento e quelli di istruzione e formazione, nonché dello sviluppo di modelli concreti di riferimento.

Questo lo scenario entro il quale si situa il progetto comunitario *Go Between II*, cofinanziato dalla Commissione Europea nell'ambito del programma Socrates – Grundtvig e terminato nel novembre del 2002.

L'analisi ed il rafforzamento dell'orientamento nel sistema dell'educazione degli adulti dei Paesi partner sono stati i due obiettivi principali di questa iniziativa, resi possibili grazie ad un'attività di demoltiplicazione, volta cioè ad estendere anche ad altri Paesi i risultati e le sperimentazioni realizzate durante la prima fase delle attività.¹

Beneficiari diretti delle azioni sono stati gli operatori dell'orientamento nell'EdA che quotidianamente si trovano ad affrontare i problemi legati all'integrazione tra i sistemi e al miglioramento della qualità dei servizi erogati. Lo scopo del progetto era infatti quello di fornire all'operatore di orientamento strumenti e metodologie utili allo svolgimento della sua funzione di mediatore tra la domanda e l'offerta di educazione degli adulti, descritta di seguito.

Il partenariato era composto da enti pubblici e privati di quattro Paesi europei (Svezia, Irlanda, Regno Unito e Italia), tra i cui ambiti di attività e di ricerca è presente anche l'orientamento nell'educazione degli adulti. Titolare del progetto per Italia è stata la divisione di *Aster Risorse per l'Orientamento e il Lavoro*, la cui finalità principale è la valorizzazione, sperimentazione e diffusione di esperienze sviluppate in vari contesti europei e nazionali sulle tematiche dell'orientamento. La divisione offre un servizio trasversale e integrato ai diversi sistemi formativi (scuola, università, formazione professionale) e alle strutture che sul territorio si occupano di politiche per il lavoro (centri per l'impiego, centri di informazione e orientamento).

L'obiettivo di *Go Between II* rientrava quindi a pieno titolo negli ambiti di attività della divisione di Aster. Nel realizzare le attività previste dal progetto, si è verificato subito, da un lato, l'interesse che suscitava la tematica dell'orientamento applicata all'educazione degli adulti in Italia, dall'altro la scarsità di analisi specifiche e di strumenti informativi su

¹ Svezia (promotore), Regno Unito e Belgio in *Go Between I*; Svezia (promotore), Regno Unito, Italia e Irlanda nel progetto di demoltiplicazione *Go Between II*. Ulteriori informazioni relative alla composizione del partenariato ed alla prima annualità del progetto, possono essere reperite all'indirizzo Internet: <http://www.kunly.soderhamn.se/gobetween.html>

tale argomento. È questa consapevolezza che ha portato la divisione a realizzare in collaborazione con IRRE ER un'indagine e ad una sperimentazione a livello regionale, che almeno in piccola parte potessero colmare questa carenza ed i cui risultati sono confluiti nel volume *L'orientamento nell'Educazione degli Adulti. Analisi del contesto e prospettive di sviluppo*, a cura di Maria Claudia Bonini, Milano, Franco Angeli, 2002.

Il progetto ha preso spunto dall'iniziativa svedese AEI – *Adult Education Initiative*, un programma finanziato dal governo svedese della durata di cinque anni (1997 – 2002), volto ad innalzare il livello di educazione degli adulti e a ridurre la disoccupazione. L'iniziativa è stata anche citata come esempio di buona pratica all'interno del "Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente" della Commissione Europea². Essa intende far sì che ogni azione educativa sia impostata sulle esigenze, le aspettative e le capacità dell'interessato. In questo contesto, l'operatore di orientamento si configura sempre più come colui che, attraverso colloqui individuali, è in grado di interpretare e capire le reali necessità dell'utente che gli si rivolge e di cercare o "acquistare", quando non già disponibile, il tipo di intervento educativo più consono alle esigenze della persona; in sintesi, l'operatore funge da *mediatore* tra la domanda e l'offerta di EdA. Non più, quindi, corsi a catalogo, ma calibrati sulle esigenze dei singoli utenti.

È chiaro che, se questo tipo di approccio può essere realizzato in alcuni contesti nazionali, quali quello svedese, non esistono ovunque gli stessi presupposti istituzionali e culturali che lo rendono praticabile. È tuttavia possibile arrivare ad un "compromesso" tra questo modello, quello cioè proposto dall'iniziativa svedese AEI, dove l'orientatore gestisce autonomamente un budget per acquistare corsi di educazione *ad hoc* dagli enti che li erogano (fornitori), e altri modelli possibili, tarati sulle diverse realtà territoriali, che permettano comunque di porre al centro dell'attenzione le necessità dell'individuo e non viceversa.

Questo è stato in sintesi l'obiettivo del progetto *Go Between II*, quello cioè di rafforzare il ruolo dell'orientamento all'interno delle strutture che si occupano di educazione degli adulti, affinché si verificasse una più stretta corrispondenza tra la domanda e l'offerta.

Attività nel dettaglio

Per raggiungere questo obiettivo, a livello transnazionale sono stati elaborati alcuni modelli standardizzati di intermediazione tra la domanda e l'offerta di EdA, finalizzati quindi a favorire una maggior corrispondenza tra gli utenti adulti del servizio e l'offerta educativa per adulti da parte di scuole ed enti di formazione, a cui l'operatore di orientamento potesse far riferimento per svolgere una funzione di mediatore tra i due sistemi.

In questo specifico contesto il *mediatore* è inteso come una figura che si serve di diversi strumenti per raccogliere e descrivere la domanda di educazione per adulti e che utilizza tale conoscenza per influenzare gli enti erogatori della stessa.

Ogni Paese partner ha inoltre realizzato azioni diversificate a livello nazionale, tenendo presenti gli obiettivi del progetto, ma rispettando il proprio contesto istituzionale e culturale ed elaborando attività e prodotti tarati su di esso.

In Italia, in particolare, è stata portata a termine la ricerca sull'orientamento nell'EdA, pubblicata nel volume precedentemente citato. In essa sono confluiti i risultati di un'inda-

² Commissione delle Comunità Europee, 2000, pag. 28.


gine realizzata per mezzo di interviste approfondite ad un gruppo pilota di 13 Centri Territoriali Permanenti (CTP) della regione Emilia Romagna. Dalle interviste sono emersi vari elementi di criticità, che sinteticamente possono essere identificati nella mancanza di autonomia finanziaria dei centri, nel grande turnover del personale docente e nella non soddisfacente conoscenza dei temi relativi all'orientamento, anche se questa valutazione non è sicuramente generalizzabile. Tali aspetti critici impediscono il trasferimento alla realtà locale del modello svedese o di uno degli altri modelli elaborati a livello transnazionale.

Nel nostro contesto sono stati ipotizzati, di conseguenza, possibili modelli di intermediazione che tenessero conto di tali criticità. Alcuni di essi sono scaturiti da esperienze territoriali già poste in essere, quali ad esempio la collaborazione attivata in passato tra il CTP della scuola media "Besta" ed il Centro per l'Impiego di Bologna, oppure tra i CTP ed il Centro per l'Impiego della Provincia di Ravenna. In questo secondo modello, ad esempio, l'intermediazione dell'operatore di orientamento è esterna al CTP e risponde ad un'ottica di raccordo fra i servizi, poiché l'operatore lavora presso il Centro per l'Impiego. In questi casi, è fondamentale stringere un accordo, formale o informale, con un Centro per l'Impiego o altra struttura dedicata, presente sul territorio (possibilmente in prossimità del CTP). L'offerta di EdA è costruita in coerenza con la domanda, analizzata attraverso un colloquio approfondito con l'utente all'interno del Centro per l'Impiego. L'operatore di orientamento traccia il profilo dell'utente su apposite schede, invia la documentazione al CTP con cui ha stretto un accordo e chiede l'attivazione di corsi specifici sulla base, quindi, delle esigenze dei singoli o del gruppo di utenti intervistati. Il CTP raccoglie le schede inviate dal Centro per l'Impiego e, una volta raggiunto il numero minimo dei partecipanti, attiva il corso, utilizzando le risorse a sua disposizione.

Questo è solo uno dei modelli descritti all'interno della pubblicazione *L'orientamento nell'educazione degli adulti* in cui sono contenuti gli esiti della ricerca. La scelta dei 13 CTP è stata dettata dall'intento di ottenere un'effettiva ricaduta dei risultati dell'indagine sui servizi territoriali e dalla prospettiva di un possibile sviluppo dei Centri Territoriali Permanenti in Centri Territoriali Integrati, ipotesi avanzata nelle *Linee-guida della Regione Emilia-Romagna*³ e ripresa nel *Documento di lavoro per un piano regionale finalizzato allo sviluppo di politiche di istruzione e formazione per gli adulti*⁴. In conformità a tale ipotesi e nel caso in cui entrassero a regime i Centri Territoriali Integrati sarebbe possibile sperimentare il modello svedese, dove, come già menzionato, l'operatore di orientamento è in grado di "acquistare" dai "fornitori" di educazione e formazione (enti di formazione professionale, associazioni di volontariato, Università della Terza Età) o di far elaborare agli stessi dei percorsi realmente basati sulle necessità di ogni singolo utente o gruppo di utenti. I Centri Territoriali Integrati sono intesi, infatti, come centri territoriali di servizio, finalizzati all'accoglienza, formazione, istruzione e orientamento degli adulti. Essi avrebbero autonomia finanziaria, un requisito essenziale all'applicazione e al funzionamento del modello svedese.

³ *Linee Guida Educazione degli Adulti*, Bozza per la discussione, Maggio 2000, a cura del Servizio Scuola Università Integrazione tra Sistemi Formativi, Ufficio Sviluppo delle Politiche di Integrazione tra Sistemi Formativi, condivise da IRRE ER.

⁴ Il documento a cura di Silvana Marchioro e Enzo Morgagni, è pubblicato in "Innovazione Educativa", IRRE ER, Anno XII, nn. 3-4, 2002.



A conclusione della ricerca sono stati successivamente organizzati dei seminari di sensibilizzazione e di formazione sulle tematiche in oggetto ed un convegno per la diffusione dei risultati. Tutti i prodotti nazionali del progetto sono stati realizzati con la supervisione del Servizio Scuola, Formazione e Integrazione dei Sistemi Formativi della Regione Emilia-Romagna, Assessorato alla Scuola, Formazione Professionale, Università, Lavoro, Pari Opportunità, e con la collaborazione dell'IRRE Emilia Romagna.

In particolare l'IRRE Emilia-Romagna ha fornito indicazioni in merito alle strutture sul territorio da coinvolgere nella sperimentazione, ha contribuito alla realizzazione della ricerca e ha supervisionato i testi della pubblicazione finale.

Maturità, immaturità e competenze nell'educazione degli adulti

Mario Catani, Plan

Nell'ambito della collaborazione più che quinquennale tra l'IRRE dell'Emilia-Romagna e Plan (società di consulenza nel campo della formazione e dell'organizzazione) si è potuto affrontare, in vari progetti¹, la questione dell'intreccio tra competenze ed educazione degli adulti. Nel corso di questa collaborazione è stato possibile integrare le esperienze delle due strutture derivanti dall'aver rispettivi versanti privilegiati di osservazione: il mondo dell'istruzione, prevalentemente presidiato dall'IRRE ER, e quello della formazione, prevalentemente presidiato da Plan.

Il tema delle competenze è risultato essere particolarmente interessante come snodo tra i due sistemi per quel che riguarda metodologie e pratiche dell'apprendimento in età adulta. Infatti, alla luce degli ormai consolidati approcci dell'Unione Europea sulla valorizzazione della formazione lungo tutto l'arco della vita, l'educazione degli adulti sempre più è andata configurandosi come ambito privilegiato di sperimentazione di impostazioni metodologiche atte a favorire il riconoscimento e la spendibilità, all'interno dei differenti sistemi di istruzione e formazione, delle competenze acquisite. Ciò significa inevitabilmente favorire un approccio interdisciplinare che chiami in causa expertise provenienti da mondi diversi al fine di individuare un linguaggio che possa diventare condiviso pur mantenendo alcune specificità.

Dalle riflessioni condotte, anche all'interno dei progetti che hanno visto la collaborazione di IRRE ER e Plan, è emerso che il tema del riconoscimento delle competenze degli adulti deve innanzitutto prendere in considerazione i due seguenti aspetti:

- il tema dell'educazione degli adulti investe un ambito che va oltre la sfera, pur così importante, dell'istruzione e della formazione individuale per inserirsi all'interno della valorizzazione dei diritti di cittadinanza e dell'evoluzione sociale e culturale;
- l'educazione degli adulti comporta innanzitutto che ci si interroghi su cosa si intende per età adulta e su quali modalità pedagogiche si debba fare leva per favorire l'apprendimento.

Da queste generali riflessioni consegue che occorre strutturare interventi *ad hoc* per la formazione ed educazione degli adulti, e per il riconoscimento delle competenze, che non possono essere mutuati *tout court* da esperienze effettuate in contesti diversi.

Un contributo in questa direzione è da ritenersi il volume *Adulti si nasce*, edito nella collana promossa da Plan "Esperienze Formative" dell'editore Franco Angeli².

Già a partire dal titolo, che, provocatoriamente, vuole mettere in discussione la tesi secondo cui l'età adulta sia uno stato che si consegue dopo un processo lineare di crescita (in cui le diverse fasi della vita, infanzia, adolescenza e adultità, sono rigorosamente sepa-

¹ Tra i progetti più significativi e più recenti in cui l'IRRE ER e Plan hanno collaborato si ricordano F.A.Re./Competenze e il progetto per la produzione di *standard* per l'educazione degli adulti nella Regione Emilia Romagna.

² Gli autori sono Mario Catani, Carmine Marmo e Deborah Morgagni.

rate susseguendosi senza interruzioni o “ritorni circolari”) il libro cerca di individuare gli aspetti che caratterizzano l’educazione degli adulti rendendola diversa rispetto ad altri approcci.

Tale pubblicazione affronta quindi il tema suddividendolo in tre ambiti privilegiati di analisi:

- lo scenario istituzionale;
- le teorie dell’apprendimento e, in particolare, l’apprendimento in età adulta;
- le metodologie didattiche per l’educazione degli adulti.

Relativamente al versante istituzionale, il libro mette in luce come l’idea centrale delle normative che, a partire dalla dimensione europea sino a quella regionale³, si occupano di promuovere l’educazione degli adulti sia quella di attivare un sistema integrato di istruzione e formazione permanente. Tali dispositivi normativi chiamano in causa quindi l’inevitabilità della collaborazione tra soggetti diversi. La collaborazione però, intesa come suddivisione di compiti specialistici all’interno di un progetto comune, deve essere vista come un punto di partenza non certo d’arrivo. Il fine deve essere quello dell’integrazione di cui molti ignorano la reale portata: integrarsi significa infatti giungere a parlare un linguaggio comune, a condividere intimamente approcci e strumenti sino al punto di potere essere “intercambiabili”. Allo stato attuale, nonostante i decisi miglioramenti avuti negli ultimi anni, questo obiettivo rimane ancora da consolidare.

Se il versante istituzionale risulta essere *in fieri*, anche relativamente alla dimensione teorica permangono ambiti oscuri. Nonostante l’approccio andragogico sia formalmente adottato dalla stragrande maggioranza delle realtà del panorama dell’istruzione e della formazione, nella pratica troppo spesso gli adulti sono ancora oggi considerati come ricettori passivi di apprendimento. E’ pertanto comprensibile perché il libro dedichi particolare attenzione alla esposizione delle teorie dell’apprendimento in età adulta di cui Knowles⁴ risulta essere l’interprete privilegiato.

La rassegna teorica permette però di riflettere su un altro punto di cruciale importanza, ovvero su cosa si debba intendere per età adulta. Secondo alcuni teorici non si può infatti più parlare di stabilizzazione permanente di una condizione, l’età adulta appunto, ma di un susseguirsi di stadi di stabilità e transizione. In questa logica anche le proposte di educazione e formazione dovrebbero uscire da una strutturazione rigorosa, per orientarsi maggiormente verso situazioni che lascino aperte opportunità di scelta e di cambiamento.

Conseguentemente alle affermazioni condotte nella parte teorica, il volume si conclude con una rassegna sugli approcci metodologici che si possono utilizzare nell’educazione degli adulti. Al di là di aspetti tecnici specifici emerge come l’elemento caratterizzante la proposta educativa verso gli adulti sia da rinvenirsi nell’approccio partecipato inteso come:

- definizione congiunta degli obiettivi tra l’insegnante/facilitatore e il gruppo degli adulti in apprendimento;
- attivazione di situazioni che permettano di catturare l’interesse del gruppo degli adulti in apprendimento;
- valorizzazione di metodologie e strumenti che siano in grado di valorizzare l’esperienza dei partecipanti.

³ La pubblicazione ha centrato l’analisi, per la dimensione regionale, sulla legislazione dell’Emilia-Romagna.

⁴ Malcolm Knowles, *Quando l’adulto impara*, Milano, Angeli, 1993

La formazione partecipata si configura quindi come un processo di costruzione comune dell'apprendimento in cui il soggetto che apprende diventa realmente protagonista e non mero spettatore. Tutto ciò è evidente che comporta un cambiamento netto di prospettive rispetto ad approcci unidirezionali (da chi "conosce" verso chi "deve imparare") in cui un solo soggetto (l'esperto) conosce quale tipo di apprendimento è necessario per lo sviluppo delle persone.

In conclusione ricongiungendo ciò che emerge da questa pubblicazione, qui sinteticamente illustrata, con le considerazioni iniziali sembra che nell'educazione degli adulti, anche per ciò che attiene lo specifico del riconoscimento delle competenze, sia necessario:

- impostare strumenti che partano dall'esperienza condotta in contesti specifici (istruzione, formazione etc.) ma che vadano oltre la loro semplice riproposizione;
- adottare modalità partecipative di costruzione delle offerte di formazione e di educazione e di riconoscimento dell'esperienza effettuata;
- attivare il più possibile soluzioni creative ricordando che, come le teorie sembrano mostrare, l'età adulta non è soltanto contrassegnata da una "grigia maturità" ma abbisogna anche di spazi per il recupero di modalità giocose ritenute, a torto, di esclusivo dominio della presunta immaturità infantile.

A fare da contesto a questa impostazione vi è la necessità di andare oltre gli ambiti di azione delle specifiche organizzazioni indirizzando le attività a collaborazioni più vaste. Anche in questo caso, come citato all'inizio, la relazione tra IRRE ER e Plan ha permesso di individuare strumenti originali indirizzati agli adulti che possono servire per ulteriormente proseguire nella ricerca.

L'italiano lingua seconda presso l'IRRE - Emilia Romagna

Fernanda Minuz

Quando nell'ambito del progetto F.A.Re. si costituì presso l'IRRE ER il gruppo di lavoro per l'Italiano L2, nel settembre del 2000, l'insegnamento dell'italiano agli adulti stranieri in Emilia Romagna aveva più di due decenni di esperienze e riflessioni dietro le spalle. Il gruppo di lavoro rispecchiava alcune caratteristiche didattiche e organizzative che si erano sedimentate in regione.

A livello istituzionale, alcuni dei CTP partecipanti avevano consolidato (a partire dalle esperienze storiche dei corsi di alfabetizzazione e delle "150 ore") i corsi di italiano per stranieri anche attraverso una collaborazione stretta ed intensa con gli enti locali nei cui territori si trovavano, in particolare con i Comuni. Significative a questo proposito le esperienze di Modena, Reggio Emilia, Piacenza, Ravenna e Parma. Nel gruppo di lavoro erano rappresentate inoltre esperienze al di fuori dell'offerta statale, qual era quella dei corsi autonomamente organizzati dal Comune di Bologna nell'ambito del proprio servizio di Educazione degli Adulti.

La continuità di offerta didattica in alcuni Centri territoriali aveva consentito l'accumulo di competenze professionali, pratiche organizzative ed esperienze didattiche.

Esperienze e competenze che avevano potuto circolare in maniera informale o grazie all'azione dell'IRRSAE, successivamente IRRE ER, e al sostegno, appunto, degli enti locali. L'IRRE, attraverso i corsi di formazione e aggiornamento dei docenti e il monitoraggio sulle attività di educazione degli adulti, aveva favorito scambi e contatti, sia a livello regionale, sia con quanto si andava elaborando nella ricerca glottodidattica e in altri contesti nazionali. Ma, oltre all'attività dell'IRRSAE e recentemente quella autonoma dei CTP, vanno ricordate almeno le iniziative di formazione degli insegnanti promosse dal Servizio di Educazione Permanente del Comune di Modena, dal Coordinamento Provinciale dei corsi per Adulti stranieri di Reggio Emilia, dal Servizio per l'Immigrazione del Comune di Bologna, dall'IRPA - Istituto di Psicopedagogia dell'Apprendimento della Regione Emilia - Romagna

Sono significativi a questo proposito i risultati dell'analisi circa la valutazione in ingresso delle competenze linguistiche, pratica adottata nell'anno formativo 1999-2000 da 9 dei 10 CTP che hanno risposto al questionario, sui 19 allora attivi¹.

Tra le prove d'ingresso in uso nei CTP dell'Emilia - Romagna esistevano larghe somiglianze, dovute da un lato ad una comune visione dell'insegnamento e apprendimento della lingua, dall'altro proprio alla rete di scambi e relazioni promossa dalle istituzioni scolastiche e locali attraverso la formazione e il coinvolgimento di esperti e studiosi. Grazie ad essa sono diventati patrimonio comune i modelli elaborati alla fine degli anni '80 per rispondere alla crescente richiesta di lingua italiana nelle strutture della educazione degli adulti da parte di nuovi apprendenti di italiano L2, assai diversi da quelli tradizionali dell'italiano come lingua straniera.

¹ Indagine Orientativa sull'offerta di italiano L2 in <http://members.xoom.virgilio.it/irrefare/index.html>, 2002.

Il patrimonio di conoscenze e competenze, da un lato, il radicamento nel territorio, dall'altro costituivano e costituiscono risorse essenziali. Ad esse si affiancavano tuttavia fattori negativi e di debolezza. Lo scambio di esperienze e materiali aveva, ed ancora ha, carattere episodico più legato a rapporti personali e contingenze, quali il corso di formazione, che non a una rete strutturata di elaborazione comune a livello di territorio regionale. Ma ben più grave era ed è il ricambio rapidissimo del corpo docente: poche sono le strutture che possono contare su un nucleo stabile di insegnanti.

Dalla citata indagine sull'offerta formativa, risultava che, dei 117 docenti operanti nei CTP nel 1999 - 2000, il 38% erano attivi per più di 2 anni nel medesimo CTP e il 28% erano alla prima esperienza nell'educazione degli adulti. Ma con una grande divaricazione tra CTP, da situazioni in cui tutti i docenti erano presenti nel Centro da più di due anni, ad altre dove il 62,5 % dei docenti erano alla prima esperienza con apprendenti adulti. La formazione dei docenti, inoltre, aveva interessato solo 6 Centri su 10.

Questo contesto di luci e ombre fa da sfondo ai progetti che il gruppo di lavoro "Italiano L2" presso l'IRRE ER ha realizzato e realizza.

I progetti di italiano lingua seconda rispondono a diverse finalità.

In primo luogo tentano di adeguare l'offerta formativa di richieste sempre più diversificate ed eterogenee che al Centro di insegnamento linguistico vengono dai corsisti e corsiste stranieri, in primo luogo, e dagli interlocutori sul territorio, in seconda istanza. Per quanto riguarda gli allievi, essi esprimono una gamma di bisogni educativi mal conciliabili in percorsi standardizzati: dalla necessità di alfabetizzazione primaria fino ad esigenze di formazione linguistica per l'istruzione, il lavoro, l'inserimento sociale, la promozione culturale, la partecipazione alla sfera pubblica. Si tratta inoltre di donne e uomini estremamente eterogenei per conoscenza della lingua italiana, scolarità, culture di appartenenza e lingue parlate, giunti in Italia con progetti migratori diversi.

Dal canto loro gli enti formativi che operano sul territorio e gli enti locali si rivolgono sempre più frequentemente ai CTP per percorsi di educazione linguistica specificamente orientati verso determinati ambiti di formazione professionale e settori lavorativi o verso l'inserimento sociale e forme di cittadinanza.

Una seconda finalità che sottostà alla progettazione svolta in questo periodo è la formazione e autoformazione degli insegnanti. I materiali elaborati sono il prodotto di iniziative di formazione per gli insegnanti dei Centri territoriali; da questo punto di vista, il gruppo di lavoro è abbastanza eterogeneo con docenti di notevole esperienza, tra cui alcune insegnanti già autrici di materiali e pubblicazioni, e più giovani docenti all'inizio della carriera. La formazione significa la volontà di misurarsi con le diverse problematiche messe in campo dalla domanda differenziata di educazione linguistica. Ma anche di raccogliere, comparare, vagliare le proprie pratiche di insegnamento con altri docenti e con i risultati e le proposte della ricerca glottodidattica.

Il terzo obiettivo è stato la volontà di creare linguaggi condivisi e modalità didattiche relativamente omogenee per obiettivi e qualità su un territorio che viene solitamente descritto in termini di aree metropolitane e in cui la popolazione straniera si caratterizza ancora per un'elevata mobilità territoriale. Anche se è sempre maggiore il numero di chi si stabilisce per periodi prolungati in un'area, per altri gli alloggi costosi e il lavoro spesso precario impongono trasferimenti da quartiere a quartiere, da zona a zona, da comune a comune.

Di fronte ad allievi e allieve che frammentano il proprio percorso di apprendimento tra diversi centri formativi i docenti avvertono l'esigenza di intendersi con i colleghi anche lontani, accordandosi su termini in teoria ben definiti, ma nella pratica spesso ancora vaghi, come "principiante" o "analfabeta", e sugli obiettivi di massima dell'insegnamento.

Inoltre l'alta presenza di immigrati in aree periferiche rispetto alle aree metropolitane, come i comuni della montagna, e la dispersione sul territorio impongono il ricorso a strumenti flessibili, quale l'apprendimento a distanza, e l'appoggiarsi a strutture territoriali diverse dalle scuole (biblioteche, centri culturali e ricreativi ecc.).

Infine ha avuto peso nella progettazione il desiderio di dare sistema, valore e durata all'esperienza accumulata nelle diverse strutture di insegnamento. Strumenti didattici come i modelli di prove di ingresso e i materiali per l'aula possono rappresentare un mezzo di trasmissione delle esperienze e di continuità nel gruppo dei docenti di un certo CTP.

Di qui i progetti di didattica dell'italiano come lingua seconda, che hanno portato a elaborare una serie di materiali didattici. Ne diamo una rapida sintesi, rimandando alle note introduttive reperibili on-line per i principi metodologici che hanno guidato la loro estensione.

Strumenti per la fase di accoglienza

La fase dell'accoglienza, dal primo contatto dell'adulto con il centro educativo fino alla stipula del patto formativo, ha un rilievo cruciale: essa "può essere considerata come un processo pedagogico attraverso il quale vengono garantite alla persona l'opportunità e la fruibilità di strutture, di insegnamenti, di procedure che rispondono ai principi del diritto all'istruzione e alla formazione"².

Questa definizione rappresenta il quadro di riferimento e lo sfondo su cui si colloca l'insieme degli strumenti messi a punto nel progetto "F.A.Re/Competenze: Prove di ingresso di Italiano L2 per adulti stranieri dei Centri Territoriali Permanenti":

- una scheda d'ingresso per la individuazione dei profili di apprendente attraverso alcune variabili che possono influenzare la modalità di apprendimento della lingua, quali l'età, la lingua madre e le altre lingue conosciute, la scolarità, l'esposizione alla lingua italiana ed altre ancora;
- un modello di prova per la valutazione della padronanza dell'alfabeto latino;
- modelli di prove di ingresso per la valutazione della competenza linguistica degli allievi e delle allieve stranieri e per l'individuazione di profili di apprendenti;
- questionari per rilevare l'offerta formativa di italiano lingua seconda nei CTP.

Coerentemente a una nozione di "valutazione" come raccolta sistematica di informazioni allo scopo di prendere una decisione che riguardano il processo educativo, le prove non sono uno strumento di valutazione e certificazione, ma uno strumento diagnostico che consente all'insegnante di programmare l'attività didattica: aprono un percorso formativo che può essere modificato e corretto, ma che parte dai punti di forza e di debolezza dell'apprendente. Esse conducono quindi a una valutazione qualitativa che mira, assieme alla scheda di ingresso, alla definizione del profilo dell'apprendente.

² Progetto F.A.Re. 2000 – 2001, *Una prima puntualizzazione operativa: L'accoglienza*, Montecatini Terme 13, 14, 15 dicembre 2000, materiale grigio, e inoltre Cosimo Scaglioso, (a cura di), *L'officina di Vulcano*, Progetto F.A.Re. (Formazione in Età Adulta nelle Regioni), MIUR – IRRE Toscana, 2002 (con i contributi dei referenti IRRE per il progetto nazionale F.A.Re.).

I livelli di competenza e i descrittori che li definiscono sono basati sul *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* [Council of Europe Firenze, La Nuova Italia, 2002]. Sono stati necessari alcuni adattamenti, che tengono conto di specifiche caratteristiche della situazione didattica dell'EdA e della valutazione di una L2.

Le revisioni più importanti riguardano i descrittori delle abilità di lettura e scrittura, che devono tenere conto di livelli di alfabetismo differenziati, dall'analfabetismo totale in L1 e L2 a livelli diversi di analfabetismo funzionale; differenze solitamente non considerate nelle prove di competenza, rivolte ad un pubblico almeno mediamente scolarizzato.

Le prove riguardano tre livelli: A1, A2 e B1 (a loro volta suddivisi in due fasce), nei quali si colloca la maggior parte degli allievi e delle allieve dei corsi di lingua italiana per adulti e per i quali la divergenza dai descrittori del *Common European Framework* è maggiore.

Materiali didattici per l'aula di italiano L2

Prodotti all'interno del progetto "L'apprendimento di italiano L2 come strumento di inserimento sociale", i materiali didattici sono rivolti ad apprendenti adulti di livello intermedio (da A2 a B2) e intendono sostenere un percorso didattico che porti l'apprendente ad una relativa autonomia linguistica in azioni quale il cercare casa e il lavoro.

Essi sono nati da due sollecitazioni. Da un lato da una richiesta da parte dell'ente finanziatore, la Regione Emilia Romagna, e da alcune pubbliche amministrazioni di pensare ad un percorso di insegnamento della L2 che si intrecciasse con una sorta di "educazione ai diritti e doveri nella convivenza civile", con particolare attenzione ai rapporti contrattuali con le aziende o istituti per le case popolari e le relazioni di vicinato.

Dall'altro rispondono all'urgenza, da parte del gruppo di lavoro, di approfondire alcuni nodi della didattica delle lingue ricorrenti nella pratica quotidiana, ma ancora percepiti come problematici. Ad esempio: come favorire l'autonomia linguistico – comunicativa dei corsisti e delle corsiste nei rapporti con le pubbliche amministrazioni; come sollecitare la pratica del parlato anche in quelle classi di adulti che, per cultura o per una propria concezione dell'apprendimento linguistico, tendono ad ascoltare in silenzio l'insegnante; come rafforzare le abilità di studio in quei corsisti che non le hanno sviluppate; che cosa comporta lavorare con documenti autentici e che cosa significa una grammatica basata sui testi.

All'interno dell'attività più generale dell'IRRE, il progetto si è intrecciato con quello volto a produrre e testare le unità di apprendimento (UdA)³, struttura che è stata data ai materiali elaborati. Si tratta di due percorsi didattici, suddivisi a loro volta in due UdA, l'uno centrato sui temi dell'abitare, l'altro sul lavoro.

Le UdA prendono l'avvio da alcuni contesti di esperienza in cui entrano in gioco la competenza linguistica e la conoscenza dei propri diritti e doveri, dell'assetto istituzionale, delle norme giuridiche o delle regole sociali. Ciascuna delle situazioni identificate si caratterizza per modalità discorsive scritte o orali, modalità di interazione, generi discorsivi, tipi di testo da recepire e produrre, linguaggi, atti linguistico – comunicativi. Dalla analisi di queste caratteristiche si sviluppano i percorsi modulari, che vogliono proporre alla discussione e sperimentazione un modello di programmazione didattica che tenga conto della complessità della comunicazione.

³ Si veda nel testo a cura di C.Scaglioso, precedentemente citato, il capitolo dedicato alla "Didattica" con l'elaborazione dello "Schema guida 'matrice': Unità di Apprendimento (UdA)", pp. 353-358.

Sussidi didattici in rete per l'insegnamento a distanza

Nell'ambito di due progetti finanziati dalla Regione Emilia Romagna attraverso i FSE, ai quali l'IRRE ER partecipa come partner, sono attualmente in corso di realizzazione sussidi didattici on-line. Essi rispondono a differenti bisogni formativi.

I "moduli per l'insegnamento e l'apprendimento interattivo e a distanza dell'italiano L2 come strumento per l'inserimento sociale" rappresentano l'adattamento e trasposizione in rete dei materiali didattici elaborati per l'insegnamento in aula. Sono concepiti come strumenti di rinforzo, integrazione e compensazione per gli allievi e le allieve che per la distanza dal CTP o per altro motivo non possono frequentare con continuità un corso in aula.

I percorsi didattici "Alisia" sono pensati invece per stranieri e straniere inseriti nella formazione professionale. Essi mirano a fornire gli strumenti linguistici essenziali in due situazioni: il colloquio di lavoro e il corso di alfabetizzazione informatica.

In entrambi i casi si tratta di materiali rivolti ad apprendenti alle soglie del livello intermedio e sono pensati come strumenti integrativi, cioè non per l'autoapprendimento. Essi richiedono la presenza di un tutor per l'apprendimento a distanza, figura che sta comparando ora nei CTP.

L'obiettivo è di affiancare il lavoro in aula o con il tutor in due ambiti prevalenti, ma non esclusivi. Da un lato si propongono di guidare alla comprensione dei linguaggi specialistici, il linguaggio giuridico-amministrativo in un caso e quello informatico nell'altro, mentre rafforzano le strutture equivalenti della lingua dell'uso quotidiano. Dall'altra focalizzano l'attenzione sulle differenti modalità discorsive dello scritto e del parlato, ad esempio comparando la spiegazione di una procedura informatica data oralmente in un colloquio informale e la spiegazione fornita da un manuale tecnico.

Anche nei sussidi informatici, il percorso didattico prende l'avvio dall'analisi delle caratteristiche linguistico-comunicative dei generi discorsivi e tipi testuali esaminati e fa ricorso prevalentemente a documenti autentici, sia scritti che orali.

Tutti i materiali compiutamente realizzati e sperimentati sono disponibili nella pagina web della Sezione Educazione Permanente <http://members.xoom.virgilio.it/eduadu>, raggiungibile anche dalla home page dell'IRRE ER www.irreer.org nella sezione "Siti satelliti". Essi sono stati concepiti come strumenti operativi messi a disposizione dei docenti. Hanno volutamente struttura aperta, per essere facilmente adattabili e modificabili in relazione alle richieste ed esigenze che si presentano di volta in volta; una scelta che si riflette anche nella presentazione grafica e nel formato elettronico scelto.

Sono inoltre materiali "in costruzione" che hanno sviluppato e promosso progettazione didattica e si prestano ad ulteriori espansioni e integrazioni.

A breve saranno resi disponibili anche i sussidi didattici on-line, attualmente in fase di sperimentazione.

La legge regionale dell'Emilia Romagna n. 12 del 30 giugno 2003

Silvana Marchioro

La Sezione V della Legge Regionale approvata con delibera N. 107, 25 giugno 2003,¹ in linea con le indicazioni europee e con il Documento della Conferenza Unificata, 2 marzo 2000, promuove l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita finalizzato alla cittadinanza attiva, allo sviluppo personale, all'inserimento sociale e all'occupabilità.² Si riconosce il *lifelong learning* come strumento in grado di favorire l'**adattabilità** delle persone alle trasformazioni dei saperi e capace di **evitare l'obsolescenza delle competenze** e i **rischi di emarginazione sociale**. L'apprendimento per tutta la vita si realizza nei sistemi formali (istruzione, FP), nel lavoro e nell'educazione non formale, anche con il ricorso alla FaD e alle tecnologie innovative. *“L'EdA comprende l'insieme delle opportunità formative formali, non formali e informali, rivolte a persone in età adulta, aventi per obiettivo l'acquisizione di competenze personali di base in diversi ambiti, di norma certificabili, e l'arricchimento del patrimonio culturale.”*

L'offerta formativa in materia di EdA è realizzata da: EE.LL., istituzioni scolastiche e universitarie, organismi di FP accreditati, Università della terza età (la cui promozione compete alle Province), associazioni, e soggetti che erogano attività non formali per adulti, anche attraverso la costituzione di accordi che hanno la finalità di rispondere alla domanda rilevata sul territorio.

La legge regionale recepisce la complessa architettura del sistema di educazione permanente degli adulti delineata dall'Accordo del 2 marzo 2000³ e attribuisce le competenze di programmazione generale e territoriale secondo questa articolazione:

- La **Regione** esercita le funzioni di programmazione generale del sistema formativo:

- a) linee di programmazione ed indirizzi per il sistema formativo e l'inserimento al lavoro;
- b) obiettivi e priorità di intervento;
- c) criteri per il riparto delle risorse finanziarie da assegnare agli EE.LL.;
- d) indirizzi generali per la programmazione territoriale dell'offerta formativa;
- e) atti generali di utilizzo delle risorse regionali, nazionali e comunitarie in materia;
- f) criteri per l'organizzazione della rete scolastica.

- Per ciò che concerne gli *standard formativi*, è compito della **Giunta regionale** – nel rispetto dei livelli nazionali – definire gli standard regionali per la FP e gli standard qualitativi delle azioni in integrazione tra l'istruzione e la FP, dei tirocini e dell'alternanza scuola – lavoro.⁴

¹ Legge regionale n. 12 del 2003: “Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale anche in integrazione tra loro”.

² Si precisa che la successiva descrizione della programmazione e attuazione degli interventi previsti dalla norma regionale è estremamente sintetica e riguarda, in particolare, il settore dell'EdA. Per una maggiore e più approfondita conoscenza si rimanda al testo integrale della Legge Regionale, reperibile all'URL: <http://www.form-azione.it/form-azione/documenti/leggeBastico.pdf>.

³ Reperibile sul sito della Sezione Educazione Permanente dell'IRRE ER http://members.xoom.virgilio.it/eduadu/documento_eda_definitivo.htm

⁴ Non è ancora normato un sistema di standard nell'EdA. Citiamo al riguardo le due recenti ricerche: MIUR, *Le competenze di base degli adulti*, in “Quaderni degli Annali dell'Istruzione, NN. 96 – 97, Le Monnier 2002; *Gli standard nell'Educazione degli Adulti. La produzione di standard per l'Educazione degli Adulti della regione Emilia-Romagna*, a cura di S.Marchioro, IRRE ER – MIUR, Bologna, 2003.

-
- È competenza delle **Province**:
 - la programmazione dell'offerta di EdA, nel rispetto degli indirizzi regionali (art. 42), elaborata sulla base della rilevazione delle esigenze compiuta dagli EE.LL. in collaborazione con le parti sociali, i CTP del territorio e i soggetti che operano a livello locale nel campo dell'EdA; tale programmazione tiene conto di tutte le risorse messe a disposizione dai soggetti istituzionali e formativi interessati;
 - la programmazione in materia di FP, realizzata anche in integrazione con l'istruzione, esercitata mediante piani per l'offerta formativa, di norma triennali;
 - l'istituzione dei CTP, compatibilmente con le risorse e le strutture disponibili, e a tal fine acquisisce il parere della Conferenza regionale;⁵
 - l'esercizio del coordinamento degli interventi sul territorio nell'ambito della programmazione che le compete, al fine di armonizzarli e di favorire accordi per servizi e interventi di ambito sovracomunale.⁶

È competenza delle **Province** e dei **Comuni** (singoli o associati), nel rispetto della programmazione e degli indirizzi regionali:

- individuare la domanda di formazione espressa dal territorio attraverso la concertazione con le parti sociali, l'associazionismo, le famiglie e gli altri soggetti interessati;
- la programmazione territoriale dell'offerta formativa e la predisposizione di iniziative di EdA (cfr. D.lgs. 112), di interventi di orientamento scolastico e professionale.

La Regione e gli Enti Locali “valorizzano i Centri territoriali per l'EdA quali soggetti di riferimento per l'offerta di educazione per gli adulti e ne sostengono le attività, anche svolte in integrazione con gli organismi di FP accreditati.” (art. 42)

⁵ L'art. 49 istituisce la **Conferenza regionale** per il sistema formativo, quale sede di confronto e di raccordo sulle politiche e sulla programmazione inerenti il sistema formativo complessivo. Essa è presieduta dal Presidente della Giunta regionale, o dall'Assessore delegato. Vi partecipano rappresentanti delle Amministrazioni provinciali, Sindaci indicati dalla Conferenza Regione – Autonomie Locali, il Direttore dell'Ufficio Scolastico regionale e due rappresentanti dell'Amministrazione scolastica da lui designati, rappresentanti delle istituzioni scolastiche (2 per ogni territorio provinciale), degli organismi di FP accreditati (in numero di 6), delle Università con sede legale nella regione.

La Conferenza ha compiti di proposta in ordine agli indirizzi e alla programmazione degli interventi del sistema formativo e di verifica degli esiti. Esprime inoltre parere in merito ai piani dell'offerta formativa.

⁶ A tal fine la Provincia istituisce la **Conferenza provinciale di coordinamento** (art. 46, comma 1), definendone la composizione che può prevedere la partecipazione di Comuni, Amministrazione scolastica provinciale, Università, Istituzioni scolastiche, organismi di FP accreditati, soggetti operanti nell'ambito dell'EdA. Essa ha funzioni di proposta rispetto all'offerta formativa e rappresenta la sede di accordi integrati a livello territoriale. I lavori possono svolgersi per ambiti territoriali o per materie, anche in apposite commissioni (possibili sedi per i Comitati Locali per l'EdA)

Legge della Giunta Regionale dell'Emilia-Romagna n. 12 30 giugno 2003

Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro.

(Sez. V, EdA artt. 40-43 qui di seguito riportati; Capo IV Programmazione generale e territoriale, artt. 44-46)

Sezione V - Educazione degli adulti

Art. 40 - Apprendimento per tutta la vita

1. La Ragione e gli Enti Locali promuovono l'apprendimento delle persone per tutta la vita, quale strumento fondamentale per favorirne l'adattabilità alle trasformazioni dei saperi nella società della conoscenza, nonché per evitare l'obsolescenza delle competenze ed i rischi di emarginazione sociale.

2. L'apprendimento per tutta la vita si realizza nei sistemi dell'istruzione e della formazione professionale, nel lavoro e nell'educazione non formale attraverso offerte flessibili e diffuse sul territorio, nonché con il ricorso della formazione a distanza ed alle tecnologie innovative.

Art. 41 - Educazione degli adulti

1. L'educazione degli adulti comprende l'insieme delle opportunità formative, formali e non formali, rivolte a persone in età adulta, aventi per obiettivo l'acquisizione di competenze personali di base in diversi ambiti, di norma certificabili, e l'arricchimento del patrimonio culturale. Essa tende a favorire:

- a) il rientro nel sistema formale dell'istruzione e della formazione professionale;
- b) la diffusione e l'estensione delle conoscenze;
- c) l'acquisizione di specifiche competenze connesse al lavoro e alla vita sociale;
- d) il pieno sviluppo della personalità dei cittadini.

2. Le opportunità di educazione degli adulti sono offerte da Enti locali, istituzioni scolastiche ed universitarie, organismi di formazione professionale accreditati, Università della terza età, associazioni ed in genere dai soggetti che erogano attività di educazione non formale agli adulti, anche attraverso la realizzazione di accordi, al fine di corrispondere alla domanda delle persone rilevata sul territorio.

Art. 42 - Programmazione e attuazione degli interventi

1. La programmazione dell'offerta di educazione degli adulti compete alle Province, nel rispetto degli indirizzi regionali di cui all'art.44 e secondo le modalità della programmazione territoriale di cui all'art. 45.

2. La programmazione è elaborata sulla base della rilevazione delle esigenze compiuta dagli Enti Locali, in collaborazione con le parti sociali del territorio, con i soggetti operanti a livello locale nel campo dell'educazione non formale e con i centri territoriali per l'educazione degli adulti.

3. La programmazione provinciale dell'offerta di educazione degli adulti tiene conto delle risorse messe a disposizione da tutti i soggetti istituzionali interessati e dagli altri soggetti di cui all'art. 41, comma 2, al fine di ottimizzarne l'utilizzo e di garantire il più ampio soddisfacimento della domanda.

4. La Regione e gli Enti Locali valorizzano i Centri territoriali per l'educazione degli adulti, di cui all'art.45, comma 8, quali soggetti di riferimento per l'offerta di educazione degli adulti e ne sostengono le attività, anche svolte in integrazione con gli organismi di formazione professionale accreditati.

Art. 43 - Università della terza età

1. Nell'ambito dell'educazione degli adulti, competono alle Province le funzioni di promozione dell'istituzione e delle attività delle Università della terza età, comunque denominate, in considerazione della rilevanza che tali soggetti rivestono per l'offerta di educazione non formale, in risposta alla domanda emergente ed in espansione delle persone per l'acquisizione di conoscenze in campi vari e differenziati del sapere.

Consuntivi, riflessioni e proposte per un piano regionale di sviluppo della Educazione Permanente degli adulti (EdA) in Emilia-Romagna

Enzo Morgagni

1. Il contesto nazionale delle politiche di Educazione degli Adulti

La riforma complessiva dell'Educazione degli Adulti (EdA) in Italia, così come è prefigurata dal principale documento che la istituisce, quello della Conferenza Unificata del 2 marzo 2000 (*Accordo tra Governo, regioni, province, comuni e comunità montane per riorganizzare e potenziare l'educazione permanente degli adulti*), delinea gli orizzonti culturali e di governo di un sistema che si propone di porre le basi per il diritto alla formazione dei cittadini lungo tutto l'arco della vita e ne disegna la complessa architettura di insieme.¹

Per la sua precisa finalità di costruzione e sviluppo di un dialogo tra sistemi deputati all'istruzione e alla formazione, la riforma dell'EdA va collocata in rapporto col resto delle riforme che hanno investito la scuola; in particolare con l'Autonomia Scolastica, con l'istituzione del Nuovo Obbligo Formativo, con la riforma dell'Apprendistato e dei Servizi per l'Impiego, riforme con le quali l'EdA condivide numerosi principi e concetti di fondo, relativi soprattutto all'attenzione ai soggetti, alla significatività e personalizzazione dei percorsi, alla messa in trasparenza delle competenze sviluppate nei luoghi diversi della formazione e alla condivisione di dispositivi (crediti, certificazioni, bilancio di competenze, portfolio ecc.) per la documentazione, la riconoscibilità e la validazione di competenze dovunque acquisite.

D'altra parte, l'enfasi posta dal documento del 2 marzo 2000 al tema del "lavoro" e della "integrazione tra sistemi" non deve suscitare interpretazioni riduttive di questo importante Accordo, per non circoscrivere il sistema dell'EdA entro i confini della sola integrazione tra scuola e formazione professionale. Certamente questo è uno degli obiettivi di fondo di un sistema di Educazione degli Adulti, che deve consentire l'acquisizione di titoli e qualifiche professionali e deve poter dialogare con la formazione professionale e il sistema delle imprese. Tuttavia è significativo che in più punti il Documento sottolinei l'importanza di un sistema di EdA che accresca la libera formazione del "cittadino" (i suoi diritti di cittadinanza), oltre che quella del "lavoratore", indicando prospettive di rapporto tra l'offerta formativa formale (scuola e formazione professionale) e quella non formale erogata

¹ Riferimenti normativi riguardanti l'Educazione degli Adulti (consultabili alla pagina web della Sezione EP dell'IRRE ER: <http://members.xoom.it/eduadu>)

• OM 455/97 "Educazione in età adulta - Istruzione e formazione", Direzione generale Istruzione Elementare, Direzione Generale Istruzione Secondaria di 1° grado;

• Decreto Legislativo n. 112/1998, Articolo 138 *Deleghe alle Regioni*, art. 139 *Trasferimenti alle Province e ai Comuni*;

• *Accordo per la riorganizzazione e il potenziamento dell'educazione permanente degli adulti*, Conferenza Unificata Stato-regioni-città e autonomie locali, 2 marzo 2000;

• *Direttiva ministeriale n. 22 del 2 aprile 2001* sull'Educazione degli Adulti

• *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Documento della Commissione delle Comunità Europee, Bruxelles, 30/10/2000

da reti civiche, associazioni, Università della terza età e del tempo libero, e in genere da tutti quegli agenti che sostengono – attraverso l’offerta di attività per gli adulti – il pieno sviluppo della persona e il suo inserimento nella vita socio-culturale della comunità di riferimento.

Ci sembra, quindi, che l’Accordo collochi in primo piano, come tratto culturale del sistema che si vuole costruire, la centralità dell’individuo, delle sue esperienze e dei suoi progetti, un tratto che appartiene alla tradizione dell’educazione permanente e dà significato alle complesse architetture che consentono di avviare un sistema aperto ad una pluralità di percorsi formativi, più o meno integrati, e ai dispositivi che ne permettono l’eventuale formalizzazione degli esiti.

In sostanza gli obiettivi indicati da quell’Accordo e dalla restante normativa riferibile all’EdA sono sintetizzabili nella *riqualificazione dell’offerta formativa destinata ad adulti di ogni età e condizione sociale, nel suo ampliamento e nella garanzia dell’accesso all’insieme delle opportunità di istruzione/formazione destinate agli adulti in un territorio.*

L’Accordo (e la successiva direttiva applicativa nel settore dell’istruzione, MPI n.22/2001) attribuisce, in particolare, un ruolo importante ai Centri Territoriali Permanenti – in quanto “luogo di concertazione, di lettura dei bisogni formativi, di progettazione e di organizzazione delle iniziative di formazione in età adulta” - benché non riduca certo l’intero sistema alla sola loro azione. La loro espansione, a partire dall’anno scolastico 1998/99 (da poche unità ai 32 attuali nella nostra regione), testimonia l’esistenza di una domanda di istruzione/formazione in crescita, che andrebbe opportunamente sostenuta sia attraverso il rispetto degli accordi e dei contratti sindacali che prevedono il riconoscimento del diritto allo studio in orario lavorativo, che attraverso l’applicazione della legge nazionale sui congedi, che destinava quote considerevoli alle Regioni per congedi formativi.

2. La prevista architettura di sistema negli indirizzi nazionali per l’EdA

L’Accordo del 2 marzo 2000 prevede una complessa articolazione per livelli (nazionale, regionale e locale) del sistema generale dell’EdA, attraverso l’istituzione di corrispondenti comitati integrati (interistituzionali) con differenti funzioni.

Richiamiamo qui di seguito questa complessa architettura, alla luce della quale concentriamo successivamente l’attenzione sul livello regionale e locale.

- **Comitato nazionale** (raccordato con il Comitato nazionale per gli IFTS e composto dal Ministero dell’Istruzione, dal Ministero del Lavoro, dal Ministero per l’Università, dal Dipartimento per gli Affari sociali della Presidenza del Consiglio, dalla rappresentanza delle Regioni, degli EE.LL. e delle parti sociali) con compiti che riguardano soprattutto l’individuazione delle priorità strategiche, degli indirizzi generali e delle risorse attivabili e la definizione di linee guida per la determinazione degli standard, del monitoraggio, della valutazione, dei dispositivi di certificazione e riconoscimento dei crediti.

- **Comitato regionale** per la pianificazione, la programmazione e la valutazione del complessivo sistema integrato dell’EdA nel territorio regionale; si tratta di specifiche competenze delle Regioni in coerenza con l’articolo 138 del Decreto Legislativo 112/98. La necessaria concertazione è assicurata dalla presenza nel Comitato regionale degli Assessori regionali preposti, di rappresentanti degli EE.LL., del rappresentante della Direzione regionale scolastica e delle Parti sociali.

- Ai fini della **programmazione locale** dell’offerta formativa di EdA, la **Provincia**

concorre con la Regione all'individuazione delle scelte prioritarie di intervento, promuove con opportune forme di pubblicizzazione e con risorse le attività di EdA nel territorio di competenza, collabora al monitoraggio del sistema.

- Analoghe funzioni hanno **Comuni e Comunità montane** in base all'art. 139 del d. l.vo 112/98. Inoltre essi promuovono – d'intesa con gli uffici scolastici territoriali, con gli altri soggetti istituzionali e con le parti sociali – la costituzione di **Comitati locali** per l'offerta formativa integrata destinata agli adulti, sulla base dei criteri definiti in sede di programmazione regionale.

La citata Direttiva MPI n. 22/2001 (applicativa dell'Accordo del 2 marzo 2000 all'interno del sistema dell'istruzione) ne riprende i principi, focalizzando l'attenzione su:

1. ruolo dei Centri Territoriali Permanenti;

2. loro **collocazione** territoriale;

3. modalità di **programmazione della loro offerta formativa.**

Rispetto al primo punto, i CTP vengono definiti “centri di servizio del sistema di istruzione deputati all'attuazione dell'offerta formativa integrata attraverso accordi di rete tra scuole di diverso ordine e grado” (art. 6).

Rispetto al secondo punto, la Direttiva, se letta contestualmente all'Accordo del 2 marzo 2000, prefigura un rapporto dinamico di interazione tra Comitati locali, Enti Locali e Regione: infatti, se ai Comitati locali, in quanto luoghi della conoscenza diretta del territorio, spetta il compito di formulare proposte in merito all'istituzione dei CTP e alla loro dislocazione, è la Regione, “d'intesa con gli Enti Locali, e con il Dirigente dell'Ufficio scolastico regionale, nel confronto con le parti sociali, secondo gli obiettivi della programmazione regionale dell'offerta formativa”, che definisce e decide la dislocazione dei CTP (art.6).

Il terzo punto, la programmazione dell'offerta formativa dei CTP, presenta aspetti di considerevole novità rispetto alle prassi fin qui seguite. Se fino ad oggi era il CTP a ricercare in prima persona le intese, gli accordi, le integrazioni e a costruire un Piano dell'Offerta Formativa rispondente ad una propria lettura della esplicita e/o ipotetica domanda formativa degli adulti nel territorio di riferimento, nel momento in cui il CTP diviene “una” parte del più ampio sistema dell'*education*² dovrà predisporre interventi per l'EdA che siano “parte integrante della programmazione locale dell'offerta formativa svolta in attuazione degli indirizzi e dei criteri contenuti nella programmazione regionale”.

Per questa ragione gli interventi a favore degli adulti, per quanto stabiliti nell'ambito dei POF dei CTP, secondo quanto previsto dal DPR 275/99, dovranno essere “coerenti con la programmazione locale dell'offerta formativa” e ad essa ricondotti “facendone ugualmente parte integrante”. Così pure per i rapporti con le altre varie realtà territoriali che dovranno essere ricercati e stabiliti “in seno ai comitati locali” (art. 9).³ È qui evidente il

² Con tale termine le “Linee Guida” della RER, 2000 definiscono l'insieme del sistema formativo allargato e integrato (comprendente istruzione, FP, forme integrate tra istruzione e FP e formazione non formale).

³ Va però detto che il termine del mese di marzo di ciascun anno, entro il quale il Comitato locale recepisce il programma degli interventi per l'educazione degli adulti presentato dai CTP (art.9, comma 3 della Direttiva 22), appare del tutto impraticabile, perché contrario ai principi dell'EdA e alle esperienze passate e in corso, che testimoniano di una difficoltà da parte dell'adulto di programmare con largo anticipo le sue possibilità di partecipazione ad attività o corsi, brevi o lunghi che siano. Una programmazione dell'offerta formativa da parte dei CTP realizzata entro il mese di marzo, in assenza di un'esplicita e rilevabile domanda di formazione, rischierebbe di rimanere “sulla carta” e di rivelarsi al momento d'avvio delle attività come non congruente e corrispondente ai reali bisogni.

richiamo ad un'attenta **programmazione complessiva e integrata dell'offerta formativa territoriale**, di cui quella del CTP costituisce parte organica; programmazione che dovrebbe scaturire da una lettura della domanda (in atto e potenziale) degli adulti che vivono e lavorano nel territorio; questa lettura deve essere effettuata dall'organismo più vicino ai bisogni dei cittadini, per l'appunto il Comitato locale. Nel sottolineare come esso sia la sede privilegiata della programmazione concertata, il Documento del 2 marzo 2000 ne definisce la composizione che, essendo particolarmente complessa e legata a compiti tecnicamente e scientificamente delicati (quali la lettura della domanda e la programmazione dell'offerta), porrà, in ordine a un efficace funzionamento del Comitato stesso, problemi di individuazione e selezione mirata dei previsti rappresentanti, affinché questi siano veramente in grado di rilevare dati attendibili in ordine alla domanda di istruzione/formazione, a cui far poi corrispondere un'offerta formativa efficace e congruente.⁴

3. La formazione degli adulti in Emilia-Romagna

Veniamo ora, dopo questa breve panoramica nazionale sugli indirizzi e sulla architettura delle politiche per l'EdA, a fare il punto della situazione rispetto al contesto regionale dell'Emilia-Romagna.

3.1 L'evoluzione dell'offerta di EdA nel sistema scolastico della Regione Emilia - Romagna negli ultimi anni

Negli ultimi anni, l'applicazione dell'OM 455/97 del MPI⁵ ha consentito di superare anche nella nostra regione la precedente logica prevalentemente compensativa ("recupero" in età adulta dei titoli di studio di base) che aveva sostenuto i precedenti interventi statali in materia di EdA, dando ad essa uno sviluppo anche in ordine ai bisogni espansivi dell'adulto e del giovane adulto e a quelli generati dalla domanda di formazione legata a nuovi compiti evolutivi di vita e di lavoro.

Infatti, per effetto di questa Ordinanza, è cresciuto, sia pure con caratteristiche disomogenee e in maniera solo in parte programmata dagli organismi che avrebbero dovuto presidiarlo (perché tuttora largamente inesistenti! Si tratta dei "Comitati provinciali per l'istruzione e la formazione in età adulta" da istituirsi presso i Provveditorati agli Studi, ora CSA), un **sistema incardinato nel territorio**, in grado di svolgere una funzione educativa dinamica sulla base del principio della concertazione degli interventi tra scuola, EE.LL., associazioni, agenzie formative.⁶

⁴ I Comitati locali sono presieduti da rappresentanti dei Comuni e delle Comunità Montane; sono composti da: rappresentanti degli Uffici Scolastici Territoriali e del Consiglio scol. locale, della Provincia, dei Comuni, delle Comunità Montane, delle parti sociali, delle Agenzie formative operanti nel campo dell'educazione non formale degli adulti.

⁵ Ordinanza Ministeriale n. 455 "Educazione in età adulta - Istruzione e formazione", MPI, Direzione generale Istruzione Elementare, Direzione Generale Istruzione Secondaria di 1° grado, 29/7/1997.

⁶ I Centri Territoriali Permanenti in Emilia Romagna, inizialmente 12 nell'anno scolastico 1998/1999, sono diventati ora 32, così suddivisi: provincia di Bologna: 8; provincia di Modena: 5; provincia di Reggio Emilia: 6; provincia di Parma: 4; provincia di Piacenza: 4; provincia di Ferrara: 1; provincia di Ravenna: 2; provincia di Forlì-Cesena: 1; provincia di Rimini: 1.

Tra questi 28 sono collocati presso la scuola di base: Direzioni Didattiche (6), Istituti Comprensivi (9), Scuole medie (13) e 4 presso Istituti di istruzione superiore (uno di questi nasce come rete tra Istituti Secondari di 2° grado di Parma., coordinata dall'ITG Rondani)

L'OM. 455/97 ha chiamato infatti a interagire i due sistemi paralleli, quello della scuola e quello della formazione professionale, producendo, come esiti dell'interazione, collaborazioni e in taluni casi anche interessanti progetti integrati - specialmente per categorie deboli, quali gli stranieri e i giovani *drop out* della scuola - costruiti sulla base di convenzioni e protocolli di intesa (CTP di Modena, Bologna, S. Secondo Parmense, Rimini, Piacenza, Fiorenzuola d'Arda....)⁷.

Queste collaborazioni/integrazioni sono state sostenute anche da **interventi di formazione dei formatori** della scuola, della formazione professionale, degli Enti Locali, realizzati congiuntamente dall'IRRE ER e dalla Regione Emilia Romagna (maggio 2000, aprile, giugno 2001)⁸, frutto di un'intensa collaborazione tra la Sezione Educazione Permanente dell'IRRE ER e l'Ufficio Sviluppo delle Politiche di Integrazione tra Sistemi Formativi – Assessorato alla Scuola, Università, Formazione, Lavoro, Pari Opportunità della Regione ER, collaborazione che ha avuto il suo riconoscimento formale nel Protocollo d'Intesa siglato tra le due Istituzioni l'11 febbraio 2000⁹.

Grazie a tali azioni è possibile affermare oggi che, nonostante il grave *turn-over* dei docenti dell'EdA e la necessità che ne consegue di richiamare costantemente in formazione una parte considerevole del personale della scuola, siano presenti nella nostra regione nuclei consistenti di operatori dell'EdA (docenti della scuola, della FP e, in taluni casi, anche operatori del sistema non formale, come le Università della Terza età e del Tempo Libero) dotati di una cultura professionale comune e dialoganti sul territorio. Infatti l'offerta formativa presente sul territorio, pur considerando le disomogeneità locali, si articola in un'ampia varietà di attività aggregabili nelle seguenti tipologie:

- corsi scolastici (alfabetizzazione, scuola media “150 ore”, corsi serali scuola secondaria);
- corsi liberi e attività formative (erogati da scuole e/o associazionismo-volontariato formativo e culturale, es. Università per adulti....);
- corsi di formazione professionale per giovani-adulti e adulti.

In ogni caso, pressoché tutte le iniziative di formazione, di rilevamento della domanda e dell'offerta formativa, di progettazione in collaborazione e/o integrazione condotte in questi ultimi tre anni hanno messo in luce anche **punti deboli** sui quali sarà necessario intervenire e che riguardano, soprattutto:

- difficoltà a rilevare i bisogni formativi di un'utenza variegata e a definire conseguenti priorità di risposta;
- problematiche legate alla non omogenea distribuzione di offerte formative sul territorio;

⁷ Per una dettagliata conoscenza degli sviluppi dei CTP e della loro offerta formativa si richiamano:

- la pagina web della Sezione Educazione Permanente dell'IRRE ER <http://members.xoom.it/eduadu> che riporta i progetti e alcune convenzioni di CTP della regione negli anni scolastici 1998/99 e 1999/2000;
- il libro recentemente pubblicato nell'ambito della ricerca ENAIP CEP finanziata con il FSE, bando regionale Ob.3, misura C4: S.Marchioro, E.Morgagni, A.Spallacci (a cura di), *La scuola dietro l'angolo. Adulti e istruzione nei Centri Territoriali Permanenti dell'Emilia-Romagna. Una indagine conoscitiva*, Rimini, 2001.

⁸ Ricordiamo a questo riguardo anche le iniziative di formazione integrata dei formatori dei settori formale e non formale dell'EdA realizzate nell'ambito del Progetto ENAIP CEP (FSE, bando regionale) a Rimini e Parma; i *focus group* condotti nell'ambito del progetto (FSE bando provinciale di Bologna) coordinato da AGEFORM “Costruire un sistema di educazione degli adulti”. Questo progetto ha inoltre realizzato una formazione congiunta degli operatori dell'EdA (docenti di scuola, della FP, esponenti dell'associazionismo/volontariato formativo e culturale e rappresentanti degli EE.LL) tra i mesi di marzo-maggio 2002.

⁹ Anche questo documento è consultabile nella citata pagina web della Sezione EP dell'IRRE ER.

- segnali di competitività tra scuole, tra scuole e CFP, tra scuole e associazionismo formativo;
- scarso collegamento tra ordini diversi di scuole;
- la già ricordata carenza di formazione ad hoc di un corpo docente scolastico in parte instabile e non dedicato specificamente all'EdA;
- carenza di risorse umane, finanziarie, tecnico-professionali e strumentali;
- le difficoltà nel raggiungere i pubblici più sfavoriti.

3.2 La proposta delle "Linee Guida" per la costruzione di un sistema regionale di educazione degli adulti

La Regione Emilia-Romagna ha recepito le indicazioni del citato Accordo del marzo 2000 in sede di Conferenza Unificata Stato, Regioni, Autonomie Locali, operando (col suo Servizio Scuola, Università e integrazione dei servizi formativi) una riflessione organica che si è tradotta, nello stesso maggio 2000, nella elaborazione di sue prime "Linee Guida"¹⁰ sottoposte poi alla consultazione degli attori dell'intero sistema scolastico-formativo, per recepirne proposte, indicazioni e integrazioni al fine di redigere una seconda nuova versione da portare nelle sedi istituzionali della concertazione regionale per una loro discussione e approvazione definitiva.

In queste Linee Guida la Regione insiste molto sulla prospettiva della costruzione di un sistema integrato di istruzione e formazione professionale per gli adulti, constatando che, fino a quel momento l'offerta formativa per gli adulti si era prevalentemente caratterizzata con modalità "parallele", cioè in termini di distinta e separata attivazione di corsi di istruzione di base, o di attività-corsi di formazione professionale continua, mentre risultavano ancora poco diffuse esperienze integrate di offerte di istruzione (ai vari livelli scolastici), di qualificazione e sviluppo professionale e di riconoscimento e valorizzazione di competenze già acquisite.

Obiettivo centrale delle Linee Guida regionali è stato quindi quello di indicare la prospettiva della costruzione progressiva di un "sistema integrato dell'*education*" capace di rispondere alla crescente differenziazione dei bisogni formativi della popolazione giovane-adulta, adulta e anziana, sensibilizzando, stimolando e supportando i vari attori nella progettazione e nello sviluppo di "modalità innovative di formazione continua all'interno di una struttura di educazione degli adulti", con particolare attenzione per la valorizzazione delle competenze acquisite, capitalizzabili, riconoscibili, certificabili e quindi concretamente spendibili nel percorso personale di formazione e di lavoro.

3.3 La formazione degli adulti in situazione di marginalità sociale e lavorativa (il Rapporto CRAS)

Come è noto, la legislazione italiana ha assunto con la legge 328/00¹¹ l'obiettivo della costruzione di un sistema di *protezione attiva*, incentrato sull'autonomia della persona, sulla valorizzazione delle sue risorse e di quelle della comunità, e mirante a creare le condizioni per l'inclusione sociale di tutti i soggetti, in particolar modo di quelli a rischio di marginalità.

¹⁰ *Linee - Guida della Regione Emilia-Romagna. Educazione degli Adulti. Bozza per la discussione*, Regione Emilia-Romagna, Assessorato al Lavoro, Formazione, Scuola e Università, Servizio Scuola, Università e Integrazione dei Sistemi Formativi, maggio 2000.

¹¹ *"Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali"*, 8 novembre 2000.

Con i suoi *“Indirizzi per il sistema formativo integrato dell’istruzione, della formazione professionale, dell’orientamento e delle politiche del lavoro–Biennio 2003-2004”*, la Regione ER ha individuato nello sviluppo di politiche integrate e nel potenziamento degli interventi a favore di gruppi svantaggiati lo strumento principale per fronteggiare i bisogni emergenti dal tessuto sociale e dal sistema produttivo, tenuto conto dei cambiamenti in corso.

Inoltre, la nuova legge regionale del giugno 2003: *“Norme per l’uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l’arco della vita, attraverso il rafforzamento dell’istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro”*, riconosce nel sapere il “decisivo elemento di sviluppo personale e sociale” e dichiara l’intenzione di “promuovere un sistema di istruzione e formazione non solo per tutti, ma anche per tutto l’arco della vita”. Sottolinea come l’insuccesso formativo colpisca ancora troppi giovani e come esistano “fasce di popolazione adulta che, partendo da livelli di scolarizzazione mediamente più bassi rispetto a quelli europei, si devono misurare con processi di forte innovazione, con la conseguente necessità di aggiornare rapidamente e con continuità le competenze necessarie nell’ambito della società della conoscenza.” Attribuisce agli EE.LL. la responsabilità di operare “affinché si riducano i rischi di una vera e propria esclusione dal sapere, condizionante elemento di svantaggio che apre prospettive di sottoccupazione, disoccupazione, precarietà ed emarginazione sociale”.

Gli interventi che la Regione ER individua a sostegno dell’inclusione sociale non sono, dunque, soltanto quelli propriamente connessi alla formazione professionale e all’aumento dei livelli di occupazione, inserimento/reinserimento lavorativo, ma anche quelli dell’ **istruzione, dell’accesso al sapere, dell’apprendimento per tutto l’arco della vita**.

In merito a questo centrale problema della formazione in contesti di marginalità, pensiamo di fare cosa utile citare e riprendere in sintesi alcune indicazioni che emergono dal “Rapporto di valutazione intermedia del POR della Regione Emilia-Romagna”¹², un rapporto molto dettagliato e articolato (curato dal Centro Ricerche Affari Sociali - CRAS) che offre un’ampia lettura delle attività realizzate nella regione ER relative al periodo di programmazione 2000-2002. Il Rapporto, benché centrato prevalentemente sulle politiche regionali a favore dello sviluppo di progetti per l’occupabilità, delinea anche un quadro utile alla conoscenza delle opportunità realizzate - grazie ai finanziamenti regionali e prevalentemente del FSE - a sostegno della formazione di pubblici adulti in situazione di marginalità sociale e lavorativa, indotta da condizioni di svantaggio *anche* culturale.

Il Rapporto, nel suo cap.5, analizza infatti lo stato di attuazione delle politiche di inserimento e reinserimento sociale di gruppi particolarmente svantaggiati (disabili, immigrati, detenuti, tossicodipendenti, nomadi...) alla luce degli obiettivi del POR del FSE, Obiettivo 3 (prevalentemente attraverso la Misura B1). Classifica gli ambiti fondamentali degli interventi:

- percorsi di inserimento lavorativo per i diversi target in condizione di svantaggio sociale;
- percorsi formativi e di orientamento al lavoro;
- percorsi di formazione e transizione al lavoro;
- percorsi di formazione per operatori nei settori di intervento legati al disagio sociale.

¹² CRAS (a cura di), *P. O. R. EMILIA-ROMAGNA OBIETTIVO 3- 2000-2006 F.S.E., Rapporto di valutazione intermedia*, Roma, 2003, <http://www.form-azione.it/form-azione/documenti/intermedia.pdf>.

Accanto a questi dati, dettagliatamente riportati in tabelle di sintesi, il Rapporto fornisce, inoltre interessanti dati relativi:

- alla partecipazione di lavoratori stranieri al tessuto produttivo locale e alle dinamiche migratorie in ER (3,2% sul totale della popolazione, dato del 2002), che hanno riguardato in particolare le province di Re, Bo, Pr e Ravenna;
- alla popolazione carceraria in ER (il 7% del totale nazionale delle persone in stato di detenzione) e alla popolazione nomade (maggiormente concentrata nelle province di Bo, Re, Mo).

Si ritiene opportuno fare riferimento a questi dati del Rapporto CRAS, in quanto tali utenze sono presenti in misura a volte anche rilevante tra i pubblici adulti cui si rivolge l'offerta formativa dei CTP della nostra regione, con interventi significativi e tendenti a ridurre il rischio dell'esclusione sociale e culturale.

3.4 Un nodo critico: la debole presenza della dimensione culturale nella formazione professionale continua degli adulti

Per quanto riguarda gli interventi di **formazione continua**, volti a migliorare ed arricchire l'offerta di attività formative in grado di assicurare condizioni favorevoli allo sviluppo di competenze professionali e tecniche per potenziali target di utenti (lavoratori occupati e non, quadri tecnici e imprenditori afferenti ai diversi settori economici), finanziati (in percentuale quasi esaustiva) all'interno della misura D1 ("Sviluppo della formazione continua, della flessibilità del mercato del lavoro e della competitività delle imprese pubbliche e private con priorità alle PMI"), il Rapporto CRAS pone in particolare in evidenza come l'ampio spettro di interventi avviati nella tipologia di azione rivolta alle singole persone riguardi, anzitutto, "una forte concentrazione nella formazione relativa ai temi dell'innovazione legata alle *tecnologie informatiche* (circa il 23% del totale), all'acquisizione di *competenze tecnico-professionali in ambito aziendale* (circa il 22%), alla *gestione e organizzazione aziendale* (16%), ai temi della *qualità* e della *sicurezza* (14%) e, seppure in misura minore, alla *gestione delle imprese sociali* (più del 7%)".

Sottodimensionato, invece, è il settore della *cultura*¹³, dove, a fronte di 9 progetti approvati, il numero dei destinatari è davvero molto esiguo: lo 0,4%. In questo caso, il nuovo periodo di programmazione dovrebbe consentire una maggiore allocazione di risorse, non solo finanziarie ma, soprattutto, di accompagnamento e sostegno allo sviluppo della dimensione culturale che, fino a questo momento, tenuto conto anche dell'importanza delle politiche culturali su scala regionale, si è dimostrata insufficiente. È questo un aspetto, a nostro avviso, da tenere in grande considerazione.

3.5 I recenti sviluppi delle attività formative dei CTP emiliano-romagnoli

Per quanto riguarda lo sviluppo recente delle iniziative di EdA realizzate dai CTP della nostra regione (attività molteplici, anche se frammentate e ancora distribuite in maniera disomogenea sul territorio regionale e nelle singole province), va in particolare ricordato l'importante ruolo avuto dal POR regionale 2003, che ha consentito ai CTP l'accesso al bando per il FSE per le azioni dell'Obiettivo 3 (C1 Azione 7, C4 Azione 2), e quindi

¹³ Qui si intende una formazione culturale pur sempre finalizzata allo sviluppo professionale.

l'utilizzo di nuove e rilevanti risorse ed opportunità che hanno sostenuto e qualificato la loro offerta formativa.

Il quadro di sintesi ricavabile dall'analisi e dal monitoraggio di una parte di questi progetti¹⁴ presenta aspetti interessanti e positive prospettive rispetto a:

- possibili sviluppi del sistema, in particolare per quanto riguarda metodi e procedure che favoriscono l'integrazione (curricoli misti di istruzione e formazione professionale, riconoscimento dei crediti, certificazioni);
- costruzione di reti locali a sostegno dell'educazione permanente, per la rilevazione dei fabbisogni formativi, per la progettazione e il miglioramento dell'offerta formativa rivolta agli adulti;
- accordi di rete tra CTP della medesima provincia e di province diverse; protocolli tra CTP, Amministrazioni Locali (Province e Comuni) e CSA;
- accordi tra CTP ed Enti – Centri di FP, associazioni culturali locali, ONLUS;
- arricchimento dei materiali didattici a disposizione dei docenti e degli operatori;
- sperimentazione di nuove forme di accesso alla formazione, anche attraverso la FaD, in particolare per adulti/e in situazione di isolamento abitativo o di lontananza dalle sedi dei CTP;
- metodi e strumenti per il fronteggiamento del *digital divide*.

Dai progetti FSE, di cui i CTP sono titolari, è ricavabile inoltre un quadro preciso delle categorie prevalenti di utenti, a favore dei quali si orienta l'attività progettuale dei Centri. Si tratta generalmente di proposte innovative destinate a sostenere, potenziare e accompagnare con forme di tutoraggio l'apprendimento di:

- adulti/e italiani e stranieri in rientro formativo, anche in sedi disagiate e lontane dai CTP;
- popolazione adulta locale, a rischio di emarginazione, cui è data la possibilità di accedere ad informazioni on-line e a moduli didattici con modalità FaD;
- adulti con necessità di rialfabetizzazione, o di riconversione/riqualificazione professionale,
- soggetti adulti e giovani adulti in cerca di occupazione,
- immigrati senza riconoscimento del titolo di studio ottenuto nel paese d'origine,
- stranieri/e in genere, in particolare donne straniere nel settore dei servizi sanitari e di cura,
- donne straniere madri di bambini inseriti nel circuito scolastico,
- lavoratori a rischio di espulsione dal mercato del lavoro,
- donne che vogliono rientrare nel mercato del lavoro,
- donne italiane e straniere orientate a inserirsi nel settore dell'assistenza alla persona,
- giovani in fase di recupero della scolarizzazione,
- giovani drop-out,
- apprendisti italiani e stranieri,
- detenuti,
- ospiti di comunità terapeutiche,
- cittadini italiani e stranieri che frequentano corsi brevi per arricchimento culturale e acquisizione di competenze trasversali o per attività espressive e tecnico-manuali.

¹⁴ Vedi in questo stesso dossier *Quadro sintetico dei progetti FSE - POR 2003 analizzati - Titolarità dei Centri Territoriali Permanenti*, a cura dell'IRRE ER, pp. 17-20.

Da alcuni progetti, in particolare, si rileva come per giovani adulti 15-18enni, molti dei quali stranieri, vittime di insuccessi scolastici e in situazione di forte disagio, privi alcuni di licenza media, sia necessario costruire un'offerta formativa che tenga conto della loro resistenza a rientrare nei percorsi regolari dell'istruzione e della formazione. Sarebbe ingiusto non riconoscere il ruolo importante svolto dai CTP nei confronti di questa utenza, ancorché minoritaria ma da non sottovalutare. Così come rilevanti sono le attività innovative sotto il profilo metodologico e didattico, destinate a donne straniere e ad adulti/e che risiedono in sedi lontane dai CTP, in evidente situazione di marginalità sociale e culturale.

Nel Documento di lavoro del 2002¹⁵ si richiamava la necessità (sostenuta dall'Accordo della Conferenza Unificata e dalla Direttiva ministeriale N. 22/2001) di elaborare e realizzare "progetti pilota finalizzati a promuovere il nuovo sistema integrato [...] con particolare riferimento alle fasce deboli della popolazione e del mercato del lavoro"; progetti dotati di elevata qualità e di alto grado di trasferibilità. Benché consapevoli che nulla sia trasferibile tout court e che l'educazione permanente degli adulti non sia tutta rappresentata dai CTP e dalle loro attività, riteniamo che alcuni di questi progetti, opportunamente monitorati, abbiano questa qualità e potenzialità di "progetti pilota". In ogni caso la portata dell'esperienza sarebbe enormemente ridotta e il suo potenziale innovativo limitato, se il progetto rimanesse circoscritto nell'ambito del proprio contesto di realizzazione e non fosse invece opportunamente valorizzato in quanto interessante laboratorio per la produzione di metodi, strumenti, dispositivi per l'integrazione, utili materiali didattici e indicazioni operative.

3.6 *L'EdA nella nuova legge regionale sul sistema di istruzione e formazione*

Nel giugno 2003 la Regione Emilia-Romagna ha approvato un'importante "legge di sistema" nel campo della istruzione e della formazione (Legge RER n.12, 25 giugno 2003)¹⁶. In particolare, la sua sezione quinta sostiene e promuove l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita finalizzato alla cittadinanza attiva, allo sviluppo personale, all'inserimento sociale e all'occupabilità

Le nuove norme regionali (si veda il *box* dedicato alla Legge RER N. 12/2003 pubblicato in questo stesso dossier, pp. 55-58) recepiscono coerentemente le indicazioni dell'Accordo del 2 marzo 2000 e attribuiscono con chiarezza le competenze istituzionali per la realizzazione di un sistema di educazione permanente degli adulti, all'interno del complessivo sistema scolastico-formativo regionale.

Della legge condividiamo l'architettura di sistema e l'attribuzione delle competenze per la programmazione e l'attuazione degli interventi; in particolare concordiamo sul ruolo rilevante assunto dalle Province e dai Comuni, in quanto istituzioni vicine alla popolazione adulta che vive e lavora nei territori e che sono maggiormente in grado di leggerne i bisogni formativi e di provvedervi, nel rispetto degli indirizzi regionali. Anche in questo vediamo coerenza con le indicazioni dell'Accordo del marzo 2000 perché, qualunque sia il nome

¹⁵ S. Marchioro, E. Morgagni, *Documento di lavoro per un piano regionale finalizzato allo sviluppo di politiche di istruzione e formazione per gli adulti, 2002*, in "Innovazione Educativa", IRRE ER, Anno XII, nn. 3-4.

¹⁶ "Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale anche in integrazione tra loro", approvata con delibera 25 giugno 2003, n. 107.

attribuito agli organismi della concertazione, è quella locale “la sede privilegiata della programmazione concertata”.

Le stesse *Commissioni* (per ambiti territoriali o per materie), indicate per i lavori delle previste Conferenze provinciali di coordinamento, potrebbero identificarsi con i Comitati Locali per l'EdA previsti dal citato Accordo e ribaditi dalla Direttiva ministeriale applicativa; con questi ultimi la Conferenza provinciale di coordinamento e le sue commissioni condivide sia la composizione mista, che facilita il processo di integrazione di risorse e competenze tra soggetti istituzionali diversi, sia le funzioni di proposta in merito all'offerta formativa, sia il compito di realizzare accordi integrati a livello territoriale. Apposite *Commissioni per l'EdA* potrebbero inoltre rappresentare la sede ove il confronto con le forze sociali e i servizi territoriali (in particolare i Centri per l'Impiego e i Servizi per l'Orientamento), possa dare avvio a interventi concreti che leghino istruzione, formazione e lavoro.

4. Proposte per gli sviluppi futuri

In ogni caso, in merito alla legge regionale e alle politiche di sviluppo che devono darne attuazione nel campo specifico dell'EdA, sembra necessario, a nostro parere:

- **precisare** maggiormente a chi spetti l'**istituzione dei CTP**, che la norma regionale attribuisce alle Province, ma che – essendo scolastico il personale che vi insegna - non può prescindere dalle competenze istituzionali in materia della Direzione Scolastica Regionale e dei CSA, per altro entrambi rappresentati nella Conferenza regionale, ma con compiti consultivi e di proposta. La *collocazione* dei CTP nel territorio, invece, più opportunamente potrà essere affidata alle Province per la loro maggiore vicinanza alle problematiche e ai bisogni formativi della popolazione che vi vive e lavora (qualora i CTP divenissero *integrati* – si veda la proposta in merito alle note nn. 16 e 17 – sia la loro collocazione che l'istituzione dovranno essere oggetto di concertazione tra istituzioni competenti);

- **accelerare** la creazione degli **organismi della concertazione regionale, provinciale e locale**, per poter realizzare in tempi rapidi un effettivo sistema di educazione permanente degli adulti e per poterlo governare. Non si parte affatto da zero; tuttavia, ciò che è dato intravedere attraverso l'esperienza professionale nel settore e della ricerca è ancora una frammentazione di iniziative non coordinate, una insufficiente conoscenza delle buone pratiche e, in parte, una dispersione delle risorse;

Inoltre, perché avvenga un'inversione di rotta rispetto a questa tendenza che, se non mortifica, certamente non mette pienamente in valore gli esiti di una ricca progettualità e non rende giustizia a tutto l'impegno di molti operatori del settore, **devono venire attivati progetti di ricerca che conducano a sintesi conoscitiva quanto si realizza negli ambiti formali e non formali dell'EdA regionale**, di cui l'offerta dei CTP è parte integrante, ma non unica.

Si tratta, in sostanza, di:

-conoscere lo stato di attuazione del sistema, così come esso si è venuto configurando attraverso le molte e spontanee iniziative locali,

-comprendere le possibili diverse modalità di realizzazione e gestione di un sistema territoriale integrato individuando buone prassi,

-costruire proposte e azioni a sostegno e per lo sviluppo del sistema.

Ricerche di settore potrebbero fornire agli organismi della concertazione competenti, e in primo luogo alla Regione, i dati che consentano di pianificare e programmare corretta-

mente interventi regionali e locali in materia di educazione permanente degli adulti, di identificare le priorità e definire “indicatori” per l’individuazione di aree geografiche caratterizzate da particolari bisogni formativi degli adulti e dei territori, in cui collocare i Centri Territoriali Integrati.¹⁷

Tali progetti di ricerca potrebbero essere affidati ad una “**struttura di raccordo e di cura**” assolutamente non pletorica né verticistica o burocratica, a sostegno del sistema, avente le seguenti finalità:

- promozione e sviluppo della ricerca e della sperimentazione sul campo;
- avvio di una riflessione sui “modelli” di sistema educativo/formativo integrato territoriale per l’EdA;
- individuazione di modalità di progettazione e gestione di sistemi integrati in ambito regionale (analisi di soluzioni proposte da altri sistemi regionali ed europei per la valorizzazione di buone prassi);
- identificazione di modelli, metodi e procedure di intervento a favore di specifici target di adulti/e;
- raccordo tra soggetti formativi per lo scambio delle risorse, delle esperienze, dei materiali prodotti;
- ottimizzazione delle risorse pubbliche disponibili.

In sostanza, ci sembra di dover sottolineare i seguenti punti come centrali per il futuro governo complessivo dell’EdA regionale:

1. la **pianificazione** territoriale degli interventi (compito del livello regionale);
2. le **priorità** di interventi da realizzare all’interno della programmazione del sistema integrato dell’EdA nel territorio regionale (scelte di politiche culturali e di indirizzo che spettano al Comitato regionale, cui concorrono anche le Province, per le competenze ad esse spettanti in ordine alla programmazione dell’offerta locale);
3. la realizzazione di “**progetti pilota**”, finalizzati a promuovere il nuovo sistema integrato con particolare riferimento alle fasce deboli della popolazione e del mercato del lavoro e dotati di alto grado di trasferibilità;
4. l’attivazione dei compiti dei **Comitati locali** in ordine alla lettura dei bisogni educativi e alla programmazione dell’offerta formativa;
5. la nascita e lo sviluppo di **Centri Territoriali Integrati**¹⁸.

Per quanto riguarda i primi due punti (pianificazione e programmazione, con individuazione delle priorità), si dovrà tenere conto di:

- dati sulla distribuzione degli attuali CTP nella regione ER e sull’offerta formativa da essi realizzata;

¹⁷ Per quanto riguarda dati di conoscenza per l’individuazione delle priorità di intervento e degli indicatori per la collocazione dei Centri territoriali Integrati, nonché per la definizione, composizione e funzione degli stessi Centri Territoriali Integrati, si fa riferimento a quanto scritto nel Documento di lavoro del 2002 indirizzato al Presidente della Conferenza Permanente per l’Istruzione e la Formazione e alle *Linee Guida della Regione ER. Educazione degli Adulti. Bozza per la discussione*, maggio 2000.

¹⁸ Le citate Linee Guida li definiscono come centri territoriali che funzionano unificando risorse umane, finanziarie e strumentali del sistema scolastico, dei servizi di orientamento, della FP e della formazione non formale.

- risultati della ricerca ENAIP CEP sulle categorie di utenti presenti nei CTP e sulla domanda non soddisfatta di istruzione/formazione;
- dati riguardanti interventi integrati di istruzione/formazione a favore di categorie deboli;
- dati sulla distribuzione nei territori provinciali di agenzie formative, di associazioni, di volontariato formativo e culturale;
- dati sulla scolarità della popolazione nella regione ER e nelle singole province, in rapporto con l'età, il sesso e la condizione professionale;
- tendenze del mercato del lavoro (Rapporti nazionali annuali dell'ISFOL; Rapporti annuali regionali e provinciali dell'Osservatorio Regionale del mercato del lavoro e degli Osservatori provinciali);
- andamento dei flussi migratori e concentrazione abitativa degli stranieri in alcune aree geografiche (tendenza al ripopolamento delle zone appenniniche);
- risultati della Ricerca Internazionale IALS SIALS sulle competenze alfabetiche della popolazione adulta in Italia e indicazioni contenute nell'allegato a) della Direttiva n. 22/2001;
- dati sulla distribuzione nel territorio regionale dei Servizi per l'Impiego¹⁹;
- dati sulla distribuzione nel territorio regionale dei Centri di documentazione e Servizio alle scuole e ai CFP.

Sarà inoltre opportuno approfondire:

- la conoscenza dell'offerta formativa realizzata dai corsi serali di istruzione secondaria superiore, in particolare dai CTP recentemente collocati presso alcuni istituti di 2° grado (4 in tutta la regione ER);
- la conoscenza di convenzioni, intese, collaborazioni realizzate tra CTP di base (Direzioni Didattiche, scuole medie e istituti comprensivi), scuole secondarie superiori, enti di FP, associazionismo-volontariato formativo e culturale ecc. e delle loro finalità (per quali utenze, per rispondere a quale domanda di formazione, dove...).

L'insieme di questi dati consentirà di definire **indicatori** per l'individuazione di aree geografiche e di bisogno formativo relativamente omogenee, in cui collocare i Centri Territoriali Integrati:

- salvaguardando la presenza dei CTP esistenti, laddove essi hanno dimostrato di rispondere ai bisogni del territorio, realizzando un'offerta formativa plurima ed efficace;
- potenziando quei CTP che, collocati in aree strategiche (si pensi, ad esempio, ai CTP del Reggiano, situati in zone ad intensa frequenza abitativa e/o lavorativa di popolazione straniera), sono dotati di un esiguo e instabile contingente di insegnanti alfabetizzatori;
- procedendo con l'inserimento degli istituti di istruzione superiore nel complessivo sistema integrato dell'EdA, tenuto conto del fatto che la Direttiva n. 22/2001 li

¹⁹ Un'interessante ricerca sulle attività di orientamento rivolte agli adulti nella nostra regione è stata condotta dal Centro Risorse per l'orientamento e il lavoro nell'ambito del progetto *Go Between II* finanziato dalla Commissione Europea - Programma Gruntvig, in cui sono stati coinvolti anche la RER e l'IRRE ER, con la finalità di creare un modello di servizi orientativi che permettano una maggior corrispondenza tra la domanda e l'offerta formativa per adulti (cfr. in questo dossier pp. 43-46).

autorizza a divenire essi stessi CTP e che la “soglia dell’alfabetismo funzionale” oggi si colloca nella scuola superiore, per lo meno al livello del suo primo biennio.

Gli stessi indicatori potranno essere utilizzati per l’individuazione di aree di “specializzazione” dell’offerta formativa, per esempio identificando zone (o situazioni) su cui è necessario agire con ipotesi e interventi diversificati per **grandi gruppi obiettivo** (per esempio, gli stranieri nelle aree delle Comunità montane, interventi ad hoc di FAD e relativi eventuali progetti pilota).

I compiti di indirizzo del Comitato regionale, oltre a decidere con il Dirigente Scolastico regionale la dislocazione dei CTP (o futuri Centri Territoriali Integrati) in aree “omogenee” o “specializzate” di intervento, consisteranno nella individuazione di un ordine di priorità di interventi, secondo i tre parametri ben elencati nelle citate “Linee Guida” regionali:

1. priorità stabilita in base alla tipologia di **target** da soddisfare (es.: ex-detenuti, donne di età superiore ai 45 anni, giovani a rischio di emarginazione sociale);
2. priorità in base a range di **competenze** richieste in modo diffuso da target indifferenziati (es.: i nuovi alfabeti - informatica e lingue europee -);
3. priorità stabilita sulla base dell’**incrocio** fra target definiti e competenze espresse della domanda più diffusa di quei target (es.: lavoratori a rischio di disoccupazione e competenze nell’utilizzo di Internet, donne adulte e competenze nella relazione pedagogica con utenze speciali, ecc.).

Date queste premesse, appare quanto mai importante che si realizzi all’interno della nostra regione, tra il Comitato regionale, la Direzione Regionale Scolastica, le Province e i Comitati locali un intenso rapporto di collaborazione e di interscambio di informazioni e conoscenze in ordine al rilevamento dei bisogni formativi dei singoli territori e all’individuazione di target definiti di utenza.

Una corretta programmazione regionale e locale dovrà basarsi sulla ricerca, l’organizzazione e l’utilizzazione di dati sempre più dettagliati per territorio e per gruppo sociale, con lo scopo di fotografare la realtà su cui si vuole intervenire orientando le iniziative nelle situazioni specifiche, che sarà compito dei Comitati locali individuare.

Per fare ciò la composizione tendenzialmente pletorica del Comitato locale, per poter efficacemente operare, dovrà - a nostro parere - articolarsi su due livelli di lavoro:

1. un livello della *concertazione sociale* delle politiche locali di istruzione, formazione e culturali, con la presenza dei responsabili politico-amministrativi e dei principali attori sociali e culturali collettivi, compreso un rappresentante del/dei CTP del territorio di riferimento;
2. un *livello tecnico* dell’approfondimento, dell’elaborazione e della programmazione affidato ad un gruppo professionale, col compito di approfondire la conoscenza della realtà sociale, culturale, economica del territorio e dei bisogni formativi della popolazione adulta in esso presente, e di realizzare in conseguenza una programmazione dell’offerta formativa che tenga conto di:
 - bisogni formativi collettivi, legati all’inserimento ed al reinserimento sociale e lavorativo, nonché alla promozione culturale di giovani-adulti e adulti occupati e inoccupati;

- gestione integrata delle risorse;
- raccordo con i progetti integrati di sviluppo aziendale;
- promozione e coordinamento di progetti nell'ambito dell'apprendistato, per l'elevamento delle competenze alfabetiche e i rientri in formazione;
- integrazione tra sistemi (formale, non formale) di EdA;
- applicazione di dispositivi per la certificazione e la valorizzazione di competenze personali.

La *gestione* delle azioni formative, nelle aree precedentemente individuate come omogenee o specializzate, dovrà essere affidata ai futuri **Centri Territoriali Integrati**, intesi come centri territoriali di servizio. Il modello potrebbe essere quello dei G.R.E.T.A. francesi (Groupements d'établissements pour la formation continue des adults), nei quali l'adulto ha la possibilità di trovare tutti i servizi utili alla sua formazione, dall'accoglienza, ai servizi di orientamento, al bilancio di competenze, a tutte le attività di istruzione, formazione, aggiornamento culturale.

In conclusione: la ripresa di un cammino per uscire da un contesto complessivamente difficile e problematico

Sembra quindi possibile superare le difficoltà istituzionali derivanti dal cambiamento del quadro costituzionale, che, ripartendo in maniera inedita la potestà legislativa tra Stato e Regioni anche nel campo dell'istruzione e formazione, obbliga ciascuna istituzione a ripensare compiti e strategie, a creare o ricreare connessioni e collaborazioni.

Ma il problema è che, in questa complessa e non certo terminata fase di transizione, un po' in tutto il paese (e, in parte, anche nella nostra regione) il percorso di sviluppo del sistema integrato di educazione permanente degli adulti ha subito ostacoli e rallentamenti mentre, al momento della stipula dell'Accordo della Conferenza Unificata nel 2000 e della successiva emanazione della citata direttiva applicativa, sembrava invece finalmente pronto a decollare. Tali infatti erano all'epoca le intenzionalità espresse da Governo centrale, Regioni, Comuni, Province, Istituzioni scolastiche e della FP, Parti sociali, agenzie formative, culturali e del privato sociale²⁰.

La prospettiva della progressiva costruzione del sistema integrato di educazione permanente degli adulti pare infatti incontrare oggi difficoltà maggiori rispetto alla stagione particolarmente favorevole all'idea e alla pratica della concertazione, che aveva appunto portato nel 2000 alla definizione di quell'Accordo che, non a caso, era stata poi accompagnata da una crescita di iniziative in materia di EdA sull'intero territorio nazionale

D'altra parte, questa prospettiva deve oggi, nello specifico, confrontarsi anche con un sistema scolastico investito da una controversa riforma caratterizzata in particolare da una generalizzata riduzione dell'investimento pubblico nel campo della istruzione e formazione.

²⁰ Si ricorda, a questo proposito, l'attiva e fattiva partecipazione delle componenti dell'EdA al Convegno realizzato da Regione ER e IRRE ER l'8 maggio 2000: "Giornata di sensibilizzazione e di informazione sulle politiche formative per l'Educazione degli Adulti".

Storie e geografie. L'accordo della Conferenza Unificata del 2 marzo 2000 fra attuazione e potenzialità disattese

Alessandro Borri

L'Accordo

Come è noto, una tappa importantissima nello sviluppo dell'Educazione degli Adulti (d'ora in poi EdA) nel nostro Paese è stata segnata dall'Accordo della Conferenza Unificata del 2 marzo 2000¹.

Si è trattato di un momento fondante in quel processo di trasformazione della cornice istituzionale che stava riguardando l'EdA nella seconda metà degli anni '90.² Non va dimenticato infatti, che questo documento segue le importanti riflessioni scaturite dall'Accordo sul lavoro del 6 settembre 1996, dal Patto sociale per lo sviluppo e l'occupazione del 1998 (in particolare l'allegato 3, punto 6), dalla Legge 24 giugno 1997, n. 196, nonché dall'Ordinanza Ministeriale 455 del 1997. Tale dinamismo legislativo sembrava rispondere alle sollecitazioni comunitarie volte a sostenere in ogni paese il diritto alla formazione dei cittadini lungo tutto l'arco della vita.³

Anche l'Accordo nei primi paragrafi della sua articolazione riprende quei capisaldi che la trattazione e la discussione seguita ai momenti istituzionali precedentemente citati avevano fatto scaturire, ribadendo i principi dichiarati nella Conferenza di Amburgo che riconoscono "il diritto dell'adulto all'alfabetizzazione, cioè al conseguimento delle conoscenze di base e delle abilità necessarie nella società moderna in forte trasformazione, e il diritto all'educazione e alla formazione permanente, rilevando come i cambiamenti nel processo di produzione indotti anche dalla globalizzazione e l'aumento della disoccupa-

¹ *Accordo tra Governo, regioni, province, comuni e comunità montane per riorganizzare e potenziare l'educazione permanente degli adulti*, Presidenza del Consiglio dei ministri, repertorio Atti n. 223 del 2 marzo 2000. Ora in, *Annali della Pubblica Istruzione, Studi e documenti*, n.88, Firenze, 2000, pp-315-350. Un'analisi del documento in, Pansini S., *La formazione degli adulti in Italia. Guida alla lettura del documento del 2 marzo 2000*, Bari, 2001.

² Per una panoramica sui riferimenti normativi sull'EdA, si vedano: Catani M., Marmo C., Morgagni D., *Adulti si nasce. L'educazione degli adulti tra approcci legislativi, teorici, metodologici*, Franco Angeli, Milano, 2001, pp. 7-32. Marchioro S., Morgagni E., Spallacci A. (a cura di), *La scuola dietro l'angolo. Adulti e istruzione nei Centri Territoriali Permanenti dell'Emilia Romagna. Una indagine conoscitiva*, Regione Emilia Romagna, Tipografia Artigiana, Rimini, 2001, pp. 1-10; Borini M.C. (a cura di), *L'orientamento nell'educazione degli adulti. Analisi del contesto e prospettive di sviluppo*, Franco Angeli, Milano, 2002, pp. 47-77; Scaglioso C. (a cura di), *L'officina di vulcano. F.A.Re Formazione*, MIUR -IRRE Toscana, Firenze, 2002, pp. 329-335.

³ Fra i vari documenti ricordiamo: Libro Bianco di Delors, *Crescita, competitività occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Comunicazione della Commissione COM, (93) 700 def., Bruxelles, 1993; Libro Bianco di Cresson, *Insegnare e apprendere: verso la società cognitiva*, Comunicazione della Commissione COM (95) 590 def. Bruxelles, 1995; UNESCO/CONFITEA, *Dichiarazione finale della V Conferenza Internazionale sull'Educazione degli adulti*, Amburgo, 1997; Commissione Europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Documento di lavoro dei servizi della Commissione, Bruxelles, 2000; Commissione Europea, Consiglio europeo di Lisbona, *Conclusioni della Presidenza*, Bruxelles, 2000, http://www.europarl.eu.int/summits/lis1_1.htm

zione necessitano di incisive politiche di investimento per fornire a tutti gli individui i requisiti e le competenze utilizzabili nel mondo del lavoro”.⁴

Accanto alle affermazioni di principio secondo cui “le politiche educative e formative in età adulta sono politiche sociali e quindi devono intervenire su tutte le forme di esclusione e per tutte le fasce d’età e fornire occasioni di esercitare una cittadinanza attiva e partecipare in ogni fase della vita”, l’Accordo evidenzia inoltre il riconoscimento di una nuova opzione pedagogica mirante a superare la dicotomia classica fra studio e lavoro, con interessanti sviluppi sulla pratica formativa: centralità del soggetto, organizzazione modulare dei curricula, valorizzazione delle esperienze pregresse, riconoscimento anche dell’apprendimento non formale e informale.

L’Accordo si propone quindi di delineare gli orizzonti culturali e organizzativi di un *sistema integrato* col fine di difendere, ampliare ed integrare l’offerta di istruzione e formazione destinata ad adulti.

Per permettere tutto ciò è delineata una nuova architettura di coordinamento articolata su tre livelli: *nazionale*, *regionale* e *locale*, cui corrispondono analoghi Comitati, intesi come luoghi di concertazione per il raggiungimento delle finalità sottese. Si tratta, nelle intenzioni, di “una struttura di pianificazione e programmazione marcatamente gerarchizzata”,⁵ dove ogni livello è interdipendente, ma con compiti precisi.

Il *Comitato nazionale* (Comitato integrato)⁶, deve definire, nelle intenzioni del documento, gli indirizzi generali delle politiche dedicate all’EdA: individuazione e distribuzione delle risorse centrali attivabili, monitoraggio e valutazione, criteri per la certificazione e il riconoscimento dei crediti e infine la determinazione degli standard.⁷

Il *Comitato regionale*,⁸ si occupa invece della pianificazione e della programmazione dell’offerta formativa integrata,⁹ della sua promozione, del monitoraggio e della valutazione del sistema di EdA. Più in particolare definisce i criteri per la realizzazione delle attività sul proprio territorio, a partire dalle conoscenze sui fabbisogni professionali e formativi locali, promuovendo il raccordo dei Piani di EdA con le politiche di sviluppo e occupazione e definendo il quadro delle risorse disponibili destinate al sistema.

Mentre il Comitato regionale ha l’importantissimo compito della programmazione sistemica, il *Comitato locale*¹⁰ si delinea come lo snodo operativo, promuovendo le attività

⁴ *Accordo tra Governo, regioni, province, comuni e comunità montane per riorganizzare e potenziare l’educazione permanente degli adulti*, cit.

⁵ Morisi M., Magnier A. (a cura di), *L’educazione degli adulti in Toscana. L’analisi dell’offerta formativa non formale*, Giunti, Prato, 2002, p. 38.

⁶ È composto dai Ministeri dell’Istruzione, del Lavoro, dal Dipartimento degli Affari Sociali, dalla rappresentanza delle Regioni, degli Enti Locali e delle Parti Sociali.

⁷ Va ricordato che non è stato ancora normato un sistema degli standard nell’EdA. Citiamo al riguardo due recenti ricerche, la prima nazionale, la seconda regionale: MIUR, *Le competenze di base degli adulti*, in “Quaderni degli Annali dell’istruzione”, nn. 96-97, Le Monnier, Firenze, 2002; *Gli standard nell’educazione degli Adulti. La produzione di standard per l’Educazione degli Adulti della regione Emilia Romagna*, a cura di S. Marchioro, IRRE ER-MIUR, Bologna, 2003.

⁸ Formato a sua volta dagli Assessori regionali preposti e da rappresentanze degli Enti Locali, della Direzione scolastica regionale e delle Parti sociali.

⁹ Compito attribuito in base al Decreto legislativo n. 112 del 31 marzo 1998, *Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle Regioni e agli Enti Locali*, attuazione del capo I della legge n. 59 del 15 marzo 1997 (artt. 138, 139).

¹⁰ È composto da rappresentanti della Provincia, dei Comuni e delle Comunità montane, degli Uffici scolastici territoriali, delle Parti sociali, delle agenzie formative che si occupano del settore non formale

di EdA sul territorio di competenza, partendo dai fabbisogni locali, definendo e programmando l'uso condiviso delle risorse destinate al sistema e formulando proposte in merito all'istituzione dei Centri Territoriali Permanenti.

Lo stato di attuazione

L'Accordo della Conferenza Unificata del 2 marzo 2000 e la successiva Direttiva ministeriale n. 22 del 2001¹¹, che ne traduce le linee all'interno del sistema istruzione, hanno inaugurato una nuova fase finalizzata a riqualificare l'offerta formativa destinata ad adulti di ogni età e condizione sociale, garantendone l'accesso alle opportunità di istruzione e formazione. Va rilevato comunque che le indicazioni contenute in tali strumenti legislativi in molti casi non sono state adeguatamente attuate, il che evidenzia una sorta di disattenzione da parte degli organi preposti alla costruzione dell'architettura organizzativa del sistema.

Le approfondite indagini condotte dall'Isfol¹² negli ultimi due anni mostrano infatti come gli accordi previsti non solo siano stati spesso parzialmente disattesi, ma appaiano oggi ancor più difficili da realizzare. Non va comunque dimenticato il fatto che il quadro istituzionale è notevolmente mutato: una nuova ripartizione dei poteri fra Stato e Regioni impone a ciascuna istituzione di ripensare i propri compiti e le politiche di EdA devono confrontarsi, inoltre, con un sistema scolastico che è appena stato investito da impegnative e dibattute riforme.

Prima criticità nella creazione del sistema è data dall'assenza del Comitato nazionale, fatto che ha creato un certo disorientamento tra gli operatori in rapporto anche ai futuri destini dell'EdA.

Le Regioni, in virtù anche delle prerogative in materia di programmazione dell'offerta formativa integrata, hanno tuttavia cercato di ovviare all'inerzia del livello centrale, costituendo – in alcuni casi - i Comitati regionali. Tale azione si è resa indispensabile anche per definire le linee strategiche e di intervento per la partecipazione ai bandi FSE per il periodo programmatico 2000-2006 dedicato alla formazione permanente.

Tale sistema appare tuttavia a “macchie di leopardo”: si rileva infatti che solo otto Regioni - sei nel corso del 2001 (Campania, Lazio, Lombardia, Piemonte, Toscana, Veneto) e due nel corso del 2002 (Basilicata, Marche) – hanno attivato i Comitati regionali.¹³ Va inoltre evidenziato che tra queste realtà i livelli di effettiva attivazione sono fortemente diversificati: in alcuni casi infatti non si è andati oltre la mera costituzione.

In tutte le altre regioni il Comitato regionale non risulta istituito, tuttavia anche qui sono ravvisabili situazioni che cambiano da territorio a territorio. Emilia Romagna e Friuli Venezia Giulia hanno sottoscritto Accordi per la costruzione di un sistema regionale di formazione

¹¹ Direttiva ministeriale n. 22 del 2 febbraio 2001, *Linee Guida per l'attuazione nel sistema d'istruzione, dell'accordo sancito dalla Conferenza unificata del 2 marzo 2000 per la riorganizzazione e il potenziamento dell'educazione permanente degli adulti*.

¹² Si vedano in particolare: ISFOL, *Politiche regionali per la Formazione Permanente. Primo Rapporto Nazionale*, Roma, 2003; *Formazione permanente; chi partecipa e chi ne è escluso. Primo rapporto sulla domanda*, Roma, 2003; *L'offerta di formazione permanente in Italia. Primo rapporto nazionale*, Roma, 2003.

¹³ Per un'analisi delle singole realtà dei Comitati regionali e locali si veda, ISFOL, *Politiche regionali per la Formazione Permanente*, cit., pp. 69-76.

integrata che include l'EdA,¹⁴ prescindendo dall'istituzione del Comitato regionale. La Liguria ha contemplato un unico Comitato per i vari segmenti della formazione integrata, mentre Abruzzo, Calabria, Molise, Puglia, Sardegna, Sicilia ed Umbria non hanno ancora dato il via alle azioni previste dall'Accordo, anche se di recente sono stati avviati i primi contatti fra le Regioni e l'Ufficio scolastico regionale sulle questioni della formazione integrata.

Va poi anche constatata la lentezza nella costituzione dei Comitati locali che l'Accordo del 2 marzo 2000 aveva concepito come sedi privilegiate per la concertazione e programmazione territoriale. A parte il caso della Toscana dove risultano formalmente istituiti, negli altri casi essi stentano ad essere operativi. Una delle principali questioni aperte è costituita dall'individuazione della loro dislocazione territoriale.

Alcuni modelli regionali

L'indagine condotta dall'ISFOL ha evidenziato come l'architettura di sistema prevista dall'Accordo del 2 marzo presenti notevoli zone d'ombra, con ricadute pesanti sullo sviluppo organico del *lifelong learning*. La mancata attivazione del Comitato nazionale ha senz'altro avuto negative ripercussioni sul sorgere delle altre strutture previste; è mancata infatti una struttura di raccordo fra le varie politiche regionali, come dimostra lo stato differenziato di attuazione da regione a regione.

Fra i modelli regionali di maggiore interesse va senz'altro citato quello della *Regione Toscana*, da sempre sensibile verso le politiche per l'EdA, che ha fatto confluire il Comitato Regionale, assieme al Comitato per IFTS, in un unico Comitato per l'Offerta Formativa Integrata.

Rispetto alle altre regioni italiane è inoltre riconoscibile in Toscana uno sforzo maggiore di mettere a sistema le indicazioni recepite dai documenti nazionali ed europei, per superare "quelle caratteristiche di sussidiarietà e marginalità che collocavano [l'EdA] come residuale prolungamento dell'azione svolta dal sistema di istruzione e di formazione" e per riconoscerla come "un terzo sistema educativo", distinto, ma capace di relazionarsi con l'uno e con l'altro efficacemente¹⁵. A tal proposito è stato deliberato un "Piano di indirizzo per il diritto allo studio e per l'educazione permanente"¹⁶, il quale si traduce operativamente in un modello di tipo reticolare che coinvolge gli enti locali e le diverse agenzie di formazione che si occupano di educazione formale ed informale. Per quanto concerne la struttura di programmazione e governo, la Regione Toscana, in linea con l'Accordo del 2 marzo, ha previsto un raccordo fra i tre livelli: regionale, provinciale e locale.

Il Comitato Regionale, oltre alle funzioni assegnate dall'Accordo, prevede anche la

¹⁴ Sulla realtà dell'Emilia Romagna si vedano, *Linee guida della Regione Emilia Romagna. Educazione degli adulti. Bozza per la discussione*. Regione Emilia-Romagna, Servizio Scuola, Università e Integrazione dei Sistemi Formativi, maggio 2000; *Accordo tra la Regione Emilia Romagna e l'Ufficio scolastico regionale dell'Emilia Romagna, le Province ed i Comuni per il coordinamento e il governo integrato dell'istruzione, della formazione professionale e della transizione al lavoro in Emilia Romagna*, 8 maggio 2001; Marchioro S., Morgnieri A., *Documento di lavoro per un piano regionale finalizzato allo sviluppo di politiche di istruzione e formazione per gli adulti*, in "Innovazione Educativa", IRRE ER, Anno XXI, n.3/4, 2002. Sulla realtà del Friuli Venezia Giulia si veda *Protocollo d'Intesa tra Ministro della Pubblica Istruzione e Regione Friuli Venezia Giulia in materia di integrazione dei sistemi formativi*, 1998.

¹⁵ Morisio M., Magnier A. (a cura di), *L'educazione degli adulti in Toscana*, cit., p. 37.

¹⁶ Regione Toscana, Deliberazione del Consiglio regionale n. 128 del 19 giugno 2001, *Piano di indirizzo per il diritto allo studio e per l'educazione permanente per gli anni 2001/2002*, in Supplemento al Bollettino Ufficiale della regione Toscana n. 29 del 18 luglio 2001.

qualificazione degli operatori del settore, sempre più necessaria, il coordinamento con strutture similari per la realizzazione di iniziative multiregionali, la promozione dei rapporti con vari enti ed associazioni (IRRE, Indire, Università), l'implementazione di banche dati con funzioni in/formative, l'incremento dell'attività formativa (cultura digitale, apprendimento delle lingue, formazione a distanza).

A livello intermedio si pongono le Province, cui spetta il compito di diffondere a livello locale le iniziative decise a livello regionale, di predisporre le linee generali per la programmazione territoriale, di gestire l'albo delle agenzie formative nel settore dell'educazione non formale, di definire e distribuire finanziamenti (compresi quelli previsti dal FSE).

I Comitati Locali¹⁷, i cui ambiti territoriali coincidono con le zone socio-sanitarie¹⁸, sono considerati lo strumento indispensabile per rispondere alla domanda esplicita di educazione della popolazione adulta del territorio, ma anche capace di analizzarne la domanda latente di apprendimento, attraverso la lettura e l'elaborazione dei dati sulla situazione locale. A conferma della centralità dei Comitati locali, va segnalato il loro ruolo decisionale nell'istituzione dei Centri territoriali e nell'elaborazione di un piano di indirizzo pluriennale.

Il modello per come si è andato fin qui configurando ha previsto anche la presenza di una struttura di supporto tecnico-organizzativo per l'EdA, attraverso l'opera dei Centri di risorse educative didattiche (Cred),¹⁹ che possono svolgere interventi per conto degli Enti locali -da cui dipendono- e su espressa indicazione dei Comitati locali. Essi erogano attività di documentazione e di ricerca, istituendo un osservatorio permanente sui territori di competenza, indispensabile per la conoscenza del fabbisogno educativo del territorio; attività di servizi, offrendo assistenza e informazione sulla progettazione e sull'integrazione formativa; attività educativa di natura specialistica (settore ambientale, storia e tradizioni).

Fra le altre realtà interessanti va richiamato anche il *modello piemontese*. La Regione già dai primi anni '90 ha cercato di attivare in via sperimentale attività formative integrate fra l'esperienza delle "150 ore" e la formazione professionale. Nell'anno 2001 con delibera della Giunta regionale si è costituito il Comitato Regionale per l'Educazione degli adulti (Creda)²⁰, i cui compiti consistono nell'individuazione degli interventi di EdA, nella definizione dei criteri per la realizzazione delle attività sul territorio, nel reperimento delle risorse finanziarie, nella collaborazione con i vari Comitati Locali.

A differenza della Toscana, va in ogni caso rilevato che la costituzione dei Comitati locali è ancora *in fieri*: nel marzo 2002 il Creda ha comunque definito il criterio di costituzione e dislocazione territoriale di detti organismi, identificandoli in un territorio che in-

¹⁷ Il comitato locale in Toscana è composto da rappresentanti di: Uffici scolastici (n.3), Ufficio scolastico della Provincia (n.2), Ufficio scolastico territoriale (n.19), Azienda sanitaria locale competente per il territorio (n.1), organizzazione dei datori di lavoro (n.3) e organizzazioni sindacali dei lavoratori presenti nella commissione tripartita (n.3), Consiglio scolastico locale (n.1). Partecipano inoltre 6 esperti nel campo dell'educazione degli adulti (appartenenti ad agenzie formative pubbliche e private) con compiti consultivi e propositivi.

¹⁸ L'indagine dell'Isfol ha censito nell'intera Regione Toscana la presenza di 36 Comitati Locali.

¹⁹ Sull'attività dei Cred, che sono la continuazione dei centri territoriali per l'innovazione educativa e didattica istituiti dal consiglio regionale con deliberazione n. 85 del 13 aprile 1999, si veda il sito www.rete.toscana.it/sett/poledu/educa/centridoc/home.html).

²⁰ Regione Piemonte, Deliberazione della Giunta regionale 24.9.2001, n. 23-3989, *Costituzione del Comitato regionale per l'Educazione degli Adulti*. Il Creda risulta composto dall'Assessore regionale all'Istruzione, dall'assessore regionale al Lavoro, da due rappresentanti dell'Anci regionale e dall'Unione delle province Piemontesi, dal Direttore Generale Regionale del MIUR, da quattro rappresentanti scelti sia dagli organismi rappresentativi dei datori di lavoro, sia dagli organismi maggiormente rappresentativi a livello regionale.

cluda un Centro per l'Impiego ed un CTP. Il Piemonte, come la Toscana, ha cercato di ricondurre a governo tutte le azioni integrate fra i diversi sistemi attraverso l'istituzione del Comitato Regionale Integrazione di Sistemi (Cris)²¹ - all'interno del quale rientrano sia il Comitato Regionale IFTS sia il Creda - che si occupa di permettere ed agevolare il passaggio da un sistema all'altro attraverso il riconoscimento dei crediti e lo sviluppo di tutte quelle politiche necessarie all'integrazione fattiva fra istruzione, formazione e mercato del lavoro.

La realtà multiforme dei Comitati regionali fa emergere senz'altro ulteriori stimoli di riflessione e proposte di modelli organizzativi per lo sviluppo dell'architettura di sistema. Alcune regioni, sebbene ancora a rilento nell'attuazione dei Comitati, hanno previsto in questi la più ampia partecipazione di soggetti che a vario livello erogano attività di istruzione e formazione permanente. In Veneto²² vi rientrano elementi del privato sociale attivo nella formazione EdA (Federuni, Unitre, Auser) ed esponenti delle associazioni imprenditoriali e sindacali, quasi a testimoniare la volontà di raccordo fra politiche educative e mondo del lavoro. Nelle Marche²³ sono coinvolti nei Comitati regionali anche operatori appartenenti alla istruzione (CTP), alla formazione non formale e all'IRRE, al quale si riconosce un ruolo chiave nel coordinamento dell'offerta formativa sul territorio grazie alla messa in rete dei CTP.

Il futuro

L'analisi sopraindicata mostra quanto sia diversificata la struttura dei modelli organizzativi sul territorio. È arrivato il momento di portare a sistema le indicazioni delineate dall'Accordo del 2 marzo 2000, cercando di far ripartire un processo che, dopo la stagione felice della seconda metà degli anni '90, sembra attraversare un momento di stasi.

Sarebbe innanzitutto auspicabile l'attivazione del Comitato nazionale per facilitare l'avvio di processi decisionali; l'assenza di un quadro nazionale impedisce infatti, il sorgere di un sistema strutturato e coerente, facilitando al contrario la frammentazione degli interventi.

A livello regionale deve perciò affinarsi e completarsi l'istituzione dei Comitati, nelle forme ritenute più idonee laddove questi siano stati già formalizzati, ed essere istituiti laddove non si sia ancora dato il via alla creazione della struttura di sistema.²⁴

Questa strategia aperta alla partecipazione e al dialogo fra i vari soggetti istituzionali e professionali che si dedicano all'EdA potrebbe così permettere un utilizzo efficace delle risorse, far emergere le buone pratiche educative e organizzative esistenti, di cui consentire la socializzazione, e favorire la piena cittadinanza della popolazione adulta, limitando in tal modo i rischi di esclusione sociale.

²¹ Regione Piemonte, Deliberazione della Giunta Regionale, n. 22-3192 dell'11 giugno 2001, *Comitato regionale integrazione di sistemi (CRIS)*.

²² Regione Veneto, Deliberazione della Giunta regionale del maggio 2001, Comitato Regionale per l'educazione degli Adulti. Il Comitato comprende gli assessori regionali alla Cultura ed Identità Veneta e alla Formazione e Lavoro, i rappresentanti dell'Ufficio Scolastico Regionale, dell'Anci, dell'Uncem, delle associazioni imprenditoriali venete e di Cna, Confagricoltura, Confcooperative, Confesercenti, delle organizzazioni sindacali Cgil, Cisl e Uil, delle agenzie formative (Formaveneto), del privato sociale.

²³ Regione Marche, Deliberazione della Giunta regionale, n. 1133 del 18 giugno 2002, *Costituzione del Comitato regionale per l'educazione degli Adulti*. Nella Regione Marche il Comitato per l'EdA è inserito in un unico Comitato per la formazione integrata.

²⁴ *Sistema di educazione/formazione permanente*, in "Percorsi", Anno XV, N.1, Formazione 80, Torino, 2002, pp. 9-13.

Finito di stampare
nel mese di luglio 2004
per conto della Tecnodid Editrice srl
Piazza Carlo III, 42 - 80137 Napoli
dalla Editor Tipografia (Melito di Napoli)