



*Studi sull'istruzione superiore*  
*Collana del CIRSIS*



**Dalla scuola all'università**  
**Politiche e pratiche di orientamento**  
**in sei paesi europei**

**A cura di Massimiliano Vaira**

ISBN 978-88-7916-369-9

Copyright 2007

*LED* Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto

Via Cervignano 4 – 20137 Milano

Catalogo: [www.lededizioni.com](http://www.lededizioni.com) – E-mail: [led@lededizioni.com](mailto:led@lededizioni.com)

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica e pubblicazione con qualsiasi mezzo analogico o digitale (comprese le copie fotostatiche e l'inserimento in banche dati) sono riservati per tutti i paesi.

*Stampa:* Digital Print Service

# INDICE

<i>Introduzione</i> di Massimiliano Vaira	7
1. Le trasformazioni dell'istruzione superiore in Europa: un breve excursus socio-storico – 2. Il problema della transizione scuola-università alla luce delle nuove riforme dei sistemi di istruzione superiore – 3. La ricerca	
<i>1. Francia</i> di Alessandro Cavalli	15
1.1. Introduzione: alcuni dati di sfondo – 1.2. Il quadro politico-istituzionale – 1.3. La struttura dell'insegnamento secondario – 1.4. La struttura dell'istruzione superiore – 1.4.1. L'accesso alle <i>Grandes Écoles</i> – 1.4.2. Le altre filiere selettive – 1.5. I servizi di orientamento – 1.6. Il sistema Ravel ( <i>Récensement automatisé des vœux des élèves</i> ) – 1.7. Un caso particolare: l'Università di Paris-Dauphine	
<i>2. Germania</i> di Sergio Pagani	35
2.1. Caratteristiche e dati di sfondo – 2.2. Il sistema di governance – 2.3. Struttura del sistema educativo – 2.3.1. L'istruzione secondaria inferiore e superiore – 2.3.2. L'istruzione superiore – 2.4. Dati sulla popolazione studentesca – 2.5. Organizzazione dei servizi di orientamento – 2.6. Regolazione dell'accesso all'istruzione superiore – 2.7. Scelte, abbandoni e cambi di studi – 2.7.1. Le scelte – 2.7.2. Perché si abbandona e si cambia percorso di studio – 2.8. Gli studi di caso – 2.8.1. Attività informative/formative per gli studenti della scuola secondaria – 2.8.2. Forme di cooperazione con i docenti della scuola secondaria – 2.8.3. Orientamento e tutorato nei primi anni di studio – 2.9. Conclusioni	
<i>3. Olanda</i> di Andrea Membretti - Massimiliano Vaira	59
3.1. Introduzione: alcuni dati di contesto – 3.2. Il sistema di governance – 3.2.1. Governance centrale e finanziamento – 3.2.2. La governance locale – 3.2.3. La valutazione del sistema di istruzione: strutture e attività – 3.3. Il sistema educativo olandese: genesi e struttura – 3.3.1. L'istruzione secondaria – 3.3.2. L'istruzione superiore – 3.4. L'orientamento: politiche e strutture – 3.5. Pratiche di orientamento pre/intra-universitario e di supporto alla transizione: studi di caso – 3.6. Conclusioni	

4. <i>Regno Unito</i> di Andrea Membretti	89
4.1. Introduzione – 4.2. Alcuni dati di contesto – 4.3. Il sistema educativo inglese e gallese – 4.3.1. Origini e sviluppo del sistema di istruzione pubblico – 4.3.2. Nascita e sviluppo dell'istruzione superiore – 4.4. Struttura di governance e finanziamento – 4.5. L'organizzazione del sistema di istruzione – 4.5.1. La scuola secondaria – 4.5.2. La <i>Further Education</i> e l'istruzione secondaria superiore – 4.5.3. La <i>post-compulsory Secondary Education</i> – 4.5.4. La <i>Further Education</i> – 4.5.5. L'istruzione superiore – 4.6. Accesso e successo nella <i>Higher Education</i> : prestazioni, politiche e nodi problematici – 4.6.1. Accesso di massa e organizzazione elitaria dell'università – 4.6.2. La produttività del sistema: successo e abbandono – 4.7. Il passaggio dalla scuola secondaria all'istruzione superiore – 4.7.1. Fonti di informazione e pratiche di orientamento – 4.8. Buone pratiche di orientamento e di supporto agli studenti: i casi di studio – 4.8.1. Università di Lancaster – 4.8.2. Edge Hill College – 4.9. Conclusioni	
5. <i>Spagna</i> di Sergio Pagani	123
5.1. Struttura dell'amministrazione educativa – 5.2. Quadro legislativo di riferimento – 5.2.1. La Legge di Riforma Universitaria (LRU) e la Legge di Ordinamento delle Università (LOU) – 5.2.2. La Legge Organica 10/2002 di Qualità dell'Educazione (LOE) – 5.2.3. Il Decreto 1318/2004 del 28.5.2004 – 5.3. Struttura del sistema di istruzione – 5.3.1. Caratteristiche della scuola secondaria – 5.3.2. Caratteristiche dell'istruzione superiore – 5.4. Politiche e organizzazione dell'orientamento – 5.4.1. L'orientamento nella scuola secondaria – 5.4.2. L'orientamento nell'istruzione superiore – 5.5. Regolazione dell'accesso all'istruzione superiore – 5.6. Abbandono e cambio di studi – 5.7. Gli studi di caso – 5.7.1. Attività informative/formative per gli studenti della scuola secondaria – 5.7.2. Forme di cooperazione con i docenti della scuola secondaria – 5.7.3. Orientamento e tutorato nei primi anni di studio – 5.7.4. Innovazione didattica e metodologica – 5.8. Conclusioni	
6. <i>Svezia</i> di Massimiliano Vaira	149
6.1. Introduzione: caratteristiche e dati di sfondo – 6.2. Il sistema di governance – 6.2.1. La governance centrale – 6.2.2. La governance locale – 6.2.3. Strutture e attività di valutazione – 6.3. Il sistema di istruzione: genesi e struttura – 6.3.1. L'istruzione secondaria – 6.3.2. L'istruzione superiore – 6.4. Il rendimento dell'istruzione secondaria e superiore – 6.5. L'orientamento: politiche e strutture – 6.6. Gli studi di caso: l'orientamento pre/intra-universitario – 6.7. Conclusioni	
<i>Conclusioni</i> di Massimiliano Vaira	179
1. Governare la transizione scuola-università e l'orientamento: politiche di sistema – 2. L'orientamento in pratica: somiglianze e differenze emergenti dagli studi di caso – 3. Cosa possiamo apprendere dagli altri? Alcune proposte per lo sviluppo dell'orientamento in Italia	
<i>Riferimenti bibliografici</i>	189

# INTRODUZIONE

Massimiliano Vaira

## 1. LE TRASFORMAZIONI DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE IN EUROPA: UN BREVE EXCURSUS SOCIO-STORICO

Negli ultimi 30-35 anni, i sistemi universitari europei hanno conosciuto profondi e ripetuti cambiamenti strutturali che hanno riguardato le politiche, la governance, la struttura dei sistemi, l'organizzazione delle istituzioni di istruzione superiore, l'offerta formativa, la numerosità e la composizione della popolazione studentesca e le finalità dell'istruzione superiore. In breve il cambiamento è stato di tipo sistemico e ha trasformato radicalmente l'aspetto dei sistemi di istruzione superiore, sebbene esso si sia realizzato con tempistiche e modalità diverse nei singoli contesti nazionali.

Dopo la seconda guerra mondiale e fino alla seconda metà degli anni '60, i sistemi di istruzione superiore europei erano tutti strutturati in base a un'unica forma organizzativa: l'università. Sebbene vi fossero in diversi Paesi istituzioni di istruzione post-secondarie con esclusivi compiti di formazione professionale più avanzata, esse non erano formalmente riconosciute e incluse nel sistema di istruzione superiore, rimanendo da esso separate, confinate a un ambito locale e connotate da una dimensione piccola. Di conseguenza, l'università manteneva il monopolio sull'istruzione superiore e, soprattutto, la sua caratteristica fondamentale: essere un'istituzione la cui funzione era la formazione delle élite, per cui era rivolta alla relativamente ristretta cerchia dei figli di queste (*les héritiers*, come li definiscono Bourdieu e Passeron [1964]). Un'istruzione, quindi, orientata alla formazione di un *habitus*, cioè di una mentalità, di un carattere e di una cultura adatti al fine di ricoprire ruoli di leadership nella società. In breve, l'università costituiva il luogo privilegiato della riproduzione delle élite. Secondo Trow [1974], in molti Paesi dell'Europa occidentale, subito dopo la fine della seconda guerra mondiale, la percentuale di iscritti rispetto alla classe di età rilevante era circa il 4-5% e ancora venticinque anni dopo oscillava tra il 10 e il 15%.

Tuttavia, proprio in quel venticinquennio, il panorama era destinato a cambiare a seguito di un costante incremento degli accessi all'università che,

sebbene non ancora dirompente, cominciava a mettere sotto pressione i sistemi universitari. Vale la pena di richiamare alcuni dati che documentano la crescita in quel periodo. Secondo le statistiche dell'Unesco, nei Paesi più ricchi la proporzione di studenti iscritti a istituzioni di istruzione terziaria nella rispettiva classe di età cresce dal 3,7% nel 1950, all'8,4% nel 1960, al 13,6% nel 1970 [Ramirez e Boli-Bennet 1982]. Secondo Peter Flora [1983], il tasso medio di iscrizione in dieci Paesi dell'Europa occidentale è del 4,5% intorno al 1950, del 6,4% intorno al 1960 e del 17,4% nel 1975. Secondo l'OECD, negli stati membri il numero di studenti nelle istituzioni di istruzione superiore cresce in media del 5% all'anno durante gli anni '50 e quasi dell'8% durante gli anni '60 [Pellegrin 1974].

La crescita delle immatricolazioni all'università in questo periodo si colloca nel contesto della costruzione dei sistemi welfare state, dell'accelerato sviluppo economico e di un più diffuso benessere sociale, che nel complesso hanno avuto il ruolo di stimolare la domanda di istruzione superiore [Rostan e Vaira 2007], e che è stato interpretato come un processo di transizione dall'istruzione superiore di élite a quella di massa [Trow 1974]. Tale processo incidereva direttamente sulle università, sulle loro strutture e sul loro *modus operandi*: fino alla prima metà degli anni '60, esse hanno fatto fronte alla crescita della domanda di istruzione superiore espandendosi sia in termini dimensionali che numerici, ma questa espansione non è stata priva di conseguenze strutturali profonde. Le università, pur mantenendo i tratti del modello elitario, mostravano i primi segni di trasformazione verso quello di massa. Nuove e diverse funzioni dell'istruzione superiore si affiancavano a quelle tradizionali: non solo formazione delle élite in senso culturale, ma anche di élite dotate di competenze specializzate e differenziate; non solo riproduzione delle élite, ma anche promozione dell'eguaglianza delle opportunità di accesso all'istruzione superiore, e quindi di mobilità sociale, a classi e ceti diversi. Ciò a sua volta ha implicato profondi processi di ristrutturazione organizzativa: maggior differenziazione e specializzazione dei curricula; crescita di importanza della didattica; incremento del numero dei docenti con conseguenze sulla struttura del potere e dei processi decisionali all'interno degli organi universitari. Ma questa espansione aveva anche limiti strutturali, organizzativi e finanziari che ne impedivano una crescita illimitata. Inoltre, le novità e le pressioni prodotte dall'espansione, la crescente diversità degli studenti, delle loro motivazioni, delle loro aspettative e della loro preparazione scolastica, ponevano sotto tensione le università, solo parzialmente in grado di dare risposta alle nuove sollecitazioni e alle nuove domande [Rostan e Vaira 2007]. La diversificazione istituzionale tra settore universitario e settore di istruzione superiore vocazionale, o professionale (noto come sistema binario), si impone come la principale politica nel settore dell'istruzione superiore tra gli anni '60 e '70 che, salvo alcune eccezioni costituite dai Paesi mediterranei (tra cui l'Italia), caratterizza tutti i Paesi europei. Con queste politiche venivano for-



malmente e sostanzialmente istituiti i sistemi di istruzione superiore e quindi spezzata la coincidenza tra istruzione superiore e università.

Tab. 1. Caratteristiche dello sviluppo dall'istruzione superiore d'élite e di quella di massa

CARATTERISTICHE	ÉLITE	MASSA
Soglia dimensionale (% iscritti sulla classe di età)	Fino al 15%	Dal 16% al 50%
Significato della partecipazione all'IS e fondamento dell'accesso all'IS	Un privilegio per nascita, di classe e/o per talento.	Un diritto per chi è in possesso di un titolo di studio appropriato.
Funzioni dell'IS	Formare la mente e il carattere – l' <i>habitus</i> – della classe dirigente. Preparare gli studenti ad assumere ruoli d'élite di governo e nelle libere professioni.	Trasmettere competenze specialistiche. Preparare gli studenti ad assumere ruoli d'élite differenziati e stratificati.
Curriculum	Altamente strutturato in base alla concezione accademica del sapere e/o ai requisiti richiesti dalle professioni. Prevalentemente omogeneo all'interno delle discipline. A orientamento generalista e teoretico.	Modulare con una sequenza flessibile e semi-strutturata dei corsi. Prevalentemente differenziato. Con forte orientamento specialistico, professionalizzante e applicativo.
Caratteristiche organizzative	Sistema omogeneo con numero limitato di istituzioni di piccole dimensioni – quasi sempre università – separate dall'ambiente da confini netti. Governo e decisioni nelle mani di una ristretta élite – l'oligarchia accademica – caratterizzata da valori e concezioni condivisi.	Sistema differenziato con un settore non universitario accanto a quello universitario. Numero crescente di istituzioni e loro ampliamento dimensionale. Confini con l'ambiente più permeabili e maggiore apertura verso il mondo esterno. Maggiore intervento regolativo pubblico e maggiore influenza degli interessi organizzati.

La tabella 1 schematizza le principali caratteristiche ed effetti di questi sviluppi <sup>1</sup>.

Oggi, la transizione verso l'istruzione di massa è giunta a completamento; anzi, quasi tutti i Paesi europei stanno esperendo una nuova fase di sviluppo, sebbene meno radicale, verso l'istruzione superiore *universale*, come la definisce Trow [2006], caratterizzata dall'accesso a essa di oltre la metà della popolazione in età corrispondente, affiancata da crescenti quote di individui maturi e già occupati.

Questo breve excursus è utile non solo per descrivere i cambiamenti strutturali e organizzativi che hanno investito il settore dell'istruzione superiore europeo dal 1945 e che continuano tutt'oggi, come vedremo nel prossimo paragrafo, ma soprattutto perché è opportuno per la comprensione delle ragioni e delle condizioni che stanno alla base della crescente importanza che oggi viene attribuita al tema della transizione e dell'orientamento tra la scuola secondaria e l'istruzione superiore (soprattutto per quella di tipo universitario). Se non vi fosse stata quella crescita enorme della domanda di istruzione superiore e della eterogeneità (sociale, culturale e finanche etnica) di coloro che vi accedono, non solo non vi sarebbero stati i cambiamenti strutturali che abbiamo visto e che continuiamo a vedere oggi, ma lo stesso problema della transizione e dell'orientamento, quasi certamente, non si sarebbe mai posto.

## 2. IL PROBLEMA DELLA TRANSIZIONE SCUOLA-UNIVERSITÀ ALLA LUCE DELLE NUOVE RIFORME DEI SISTEMI DI ISTRUZIONE SUPERIORE

A partire dalla metà degli anni '80 i sistemi di istruzione superiore hanno esperito una nuova fase di riforma. Se le riforme tra gli anni '60 e '80 avevano come principale obiettivo la diversificazione strutturale dei sistemi con cui far fronte alla crescita delle iscrizioni e all'eterogeneità della domanda di istruzione superiore, il nuovo ciclo riformista riguardava l'efficienza e l'efficacia dei sistemi e delle istituzioni. Da un lato, le nuove riforme si inserivano nel più generale processo di ristrutturazione dei sistemi di welfare (di cui l'istruzione superiore, almeno in Europa, era parte) innescato dalla rinascita e dalla diffusione del neoliberalismo e delle connesse politiche orientate a introdurre le logiche di mercato nei più diversi settori sociali organizzati; dall'altro rispondeva anche a un'obiettivo necessaria di migliorare e/o innovare le

---

<sup>1</sup> La tabella è una rielaborazione selettiva derivata da Brennan [2004], Trow [1974], Trow [2006].

performance e le logiche dell'istruzione superiore a fronte delle trasformazioni sociali più ampie, in particolare quelle connesse allo sviluppo della società e dell'economia basate sulla conoscenza.

Tali riforme, quindi, erano orientate a cambiare sostanzialmente il modo di operare dei sistemi di istruzione superiore e soprattutto delle istituzioni: dalla governance del sistema (con l'introduzione dell'autonomia in quei sistemi tradizionalmente centralizzati), a quella istituzionale (attraverso una maggior verticalizzazione e managerializzazione degli organi di governo delle istituzioni); dalle riforme curricolari, alla valutazione della didattica e della ricerca; dall'introduzione di principi economici nella gestione delle istituzioni, all'introduzione della logica economica e competitiva nelle attività della didattica e della ricerca. Questo complesso di riforme ha poi trovato in Europa, tra la fine degli anni '90 e il 2000, una legittimazione attraverso gli accordi della Sorbona (1998) il Processo di Bologna (1999) e l'Agenda di Lisbona (2000).

Nello scenario dei cambiamenti strutturali più recenti trova anche posto il tema dell'orientamento in entrata e *in itinere* nell'istruzione superiore, inteso come parte del miglioramento del rendimento, dell'efficacia e dell'efficienza degli studi superiori. Questo tema è emerso a seguito del rilevamento che una quota significativa degli iscritti al primo anno cambiava o addirittura abbandonava il percorso di studi. Il fenomeno si lega all'ulteriore crescita degli accessi all'istruzione superiore con il conseguente incremento dell'eterogeneità sociale e culturale e anche al fenomeno, in crescita in tutti i sistemi, dei cosiddetti studenti non-standard (studenti lavoratori, lavoratori studenti e studenti in età avanzata), che a loro volta contribuiscono all'incremento dell'eterogeneità. In breve, all'istruzione superiore, e in particolare all'università, accedono individui con un *background* sociale e culturale fortemente differenziato che si traduce in differenze nel possesso di conoscenze di base appropriate ad affrontare profittevolmente i corsi di studio e che, quindi, si legano a differenze nel grado di regolarità dei percorsi e nei tassi di successo educativo, come l'ormai ampia letteratura in merito ha dimostrato.

Ma vi sono altri due aspetti critici che si legano al problema dell'efficacia e dell'efficienza degli studi superiori. Il primo è che la maggior parte dei Paesi europei l'istruzione superiore è pubblica e pertanto finanziata dallo stato attraverso la fiscalità generale, a cui si aggiunge il fatto che in molti Paesi l'istruzione superiore è gratuita o semi-gratuita (le tasse studentesche coprono una minima parte dei costi). Tassi significativi di abbandono significano un non trascurabile spreco di risorse economiche che i governi, a fronte delle politiche finanziarie restrittive, non sono più disposti a sostenere a cuor leggero. Il secondo aspetto critico ha a che fare con l'equità. Da un lato, dato che l'istruzione superiore è prevalentemente finanziata dalla collettività attraverso il prelievo fiscale, le famiglie i cui figli abbandonano gli studi, ma anche quelle i cui figli nemmeno accedono all'istruzione superiore (circa il 50%),

finanziano gli studi di chi non abbandona e porta profittevolmente a termine il ciclo formativo superiore, garantendosi vantaggi economici e sociali non indifferenti. Ciò che è più grave è che, come sappiamo, coloro che abbandonano, o non accedono all'istruzione superiore, hanno generalmente un'origine sociale modesta. Per dirla con una formula semplice, i più deboli (economicamente e culturalmente) finanziano gli studi ai più forti. Dall'altro lato, e conseguentemente, ciò implica la riproduzione delle disuguaglianze sociali e soprattutto un'inibizione della mobilità sociale ascendente per le classi e i ceti inferiori.

L'insieme di questi aspetti problematici ha spinto molti governi a sviluppare delle politiche in parte direttamente rivolte alla riduzione delle criticità, in parte rivolte verso le istituzioni di istruzione superiore affinché facessero la loro parte nell'affrontare il problema. L'orientamento in entrata e *in itinere* negli studi superiori ha assunto così un crescente rilievo nelle politiche educative e nelle azioni intraprese dalle istituzioni di istruzione superiore e si sono manifestate in una notevole varietà di iniziative a diversi livelli: statale, locale, delle singole istituzioni (sia secondarie che terziarie) e all'interno di esse.

La nostra ricerca si propone di illustrare comparativamente come queste iniziative sono state intraprese in sei Paesi europei.

### 3. LA RICERCA

La ricerca è stata commissionata e finanziata dal MIUR e realizzata da un'équipe di ricercatori afferenti al Centro Interdipartimentale di Studi e Ricerche sui Sistemi di Istruzione Superiore (CIRSIS) dell'Università di Pavia.

Sono stati presi in considerazione i seguenti Paesi: Francia, Germania, Olanda, Regno Unito, Spagna e Svezia. I sei Paesi rappresentano casi particolari dei quattro modelli di istruzione identificati dalla letteratura comparativa: il modello tedesco (Germania e Olanda), quello anglo-sassone (Regno Unito), quello mediterraneo (Francia e Spagna) e quello scandinavo (Svezia).

I membri del gruppo di ricerca si sono divisi i sei Paesi nel modo seguente: Francia, Alessandro Cavalli; Germania e Spagna, Sergio Pagani; Regno Unito, Andrea Membretti; Svezia, Massimiliano Vaira; Olanda, Andrea Membretti e Massimiliano Vaira. La ricerca sul campo si è svolta tra l'autunno del 2004 e la primavera del 2005 e prevedeva, oltre alla raccolta di dati e documenti sul tema, anche una serie di interviste in profondità con soggetti qualificati sia appartenenti all'amministrazione centrale dei sistemi, sia presso alcune istituzioni di istruzione superiore, le quali sono state scelte sulla base sia dell'importanza che ricoprono nei rispettivi sistemi nazionali, sia di informazioni relative all'esistenza di politiche, strutture e pratiche di orientamento più avanzate e/o più significative.

Durante l'estate del 2005 è stato predisposto un rapporto di ricerca curato da Alessandro Cavalli che è stato inviato al MIUR nel luglio dello stesso anno. Questo libro si basa in larga parte su quel rapporto, ma con integrazioni, rielaborazioni e approfondimenti.

Sebbene il disegno della ricerca e, successivamente, la stesura dei singoli studi nazionali prevedessero uno schema e una griglia analitica comuni, è stato necessario operare degli adattamenti contestuali dipendenti sia dalla disponibilità di informazioni, documenti e dati, sia dalle peculiarità che i diversi contesti di ricerca presentavano. Ciò ovviamente si riflette sulla struttura e sui contenuti dei vari capitoli che quindi mostreranno delle differenze in merito ad argomenti e aspetti che hanno potuto essere approfonditi in un caso, ma meno in un altro. Ad esempio, per la Germania è stato possibile fare un'analisi più dettagliata delle dinamiche di abbandono perché esistono dati specifici e particolareggiati in merito, mentre altrove quei dati sono costruiti in modo meno circostanziato; oppure vi sono casi in cui le politiche e le pratiche di orientamento sono più strutturate che in altri, riflesso delle diverse priorità che le strutture di governo centrali e/o quelle delle singole istituzioni si sono date.

I capitoli possono essere letti come divisi in due parti principali: una prima in cui vengono esposti le principali caratteristiche dei sistemi di istruzione dei Paesi considerati, quali la governance, l'organizzazione dei sistemi educativi, la popolazione studentesca e la produttività dei segmenti secondario e soprattutto terziario dei sistemi; la seconda prende in considerazione le politiche, le strutture e le pratiche di raccordo e orientamento tra scuola secondaria e università e quelle di orientamento intra-universitario, sia a livello di sistema, sia delle singole istituzioni oggetto dei casi di studio.

Nel complesso, i vari capitoli offrono una descrizione analitica sufficientemente chiara ed esaustiva di come politiche, strutture e pratiche di orientamento sono state istituite e operano nei diversi Paesi e quindi, riteniamo, una base informativa sul tema utile tanto per lo studioso dei sistemi di istruzione superiore, quanto per i soggetti professionalmente coinvolti in questa attività.



# 1.

## FRANCIA

Alessandro Cavalli

### 1.1. INTRODUZIONE: ALCUNI DATI DI SFONDO

La popolazione francese nel 2003, comprensiva dei territori d'oltre oceano, ammontava a quasi 62 milioni di individui. Secondo i dati dell'Istituto nazionale di statistica francese (Insee), la ripartizione della popolazione francese stimata al 2004 era la seguente (Tab. 1.1):

*Tab. 1.1. Ripartizione della popolazione per classi di età*

CLASSI ETÀ	< 20 anni	20-59	> 60
VALORI %	25,3	54,2	20,5

*Fonte: INSEE, Bilan Démographique 2004.*

Il tasso di natalità è rimasto piuttosto stabile nonostante la contrazione nel numero delle donne in età fertile (20-40 anni). La popolazione francese, al pari di quelle degli altri Paesi sviluppati sta invecchiando: secondo il censimento del 2000 i giovani al di sotto dei 25 anni sono circa il 32% della popolazione totale contro il 40% del 1970 e il 35% del 1990. Tuttavia va notato che il tasso di invecchiamento francese è inferiore a quello tedesco e italiano e che dal 2000 in poi i tassi di natalità hanno ripreso a crescere in misura contenuta ma non irrilevante.

### 1.2. IL QUADRO POLITICO-ISTITUZIONALE

Per iniziare questo rapporto sulle modalità di transizione tra scuola secondaria e istruzione superiore in Francia, è opportuno partire da una considera-

zione di carattere generale. Le questioni concernenti la scuola hanno occupato tradizionalmente una posizione prioritaria nell'agenda di tutti i governi che si sono succeduti negli ultimi decenni alla guida della Repubblica e l'opinione pubblica è da sempre molto sensibile e attenta ai temi dell'educazione. Se ne è avuta recentemente conferma in occasione di lavori della commissione, presieduta dal consigliere di stato Claude Thélot, incaricata dal ministro di elaborare una serie di proposte in vista della formulazione di una nuova «legge quadro» sull'educazione. L'iniziativa è nata dalla consapevolezza delle difficoltà che la scuola francese incontra nell'assicurare a tutti un'istruzione adeguata alle loro potenzialità (tassi di abbandono e insuccesso ancora elevati, fenomeni consistenti di analfabetismo di ritorno), nel dare maggiore autonomia ai singoli istituti scolastici, nell'arginare i fenomeni di violenza nelle aree degradate delle città, nel promuovere i valori della cittadinanza in una prospettiva europea, nel valorizzare l'istruzione professionale articolandone i curricula con l'istruzione generale.

La commissione ha dato inizio a un grande dibattito nazionale nel quale si calcola che sia stato coinvolto nelle varie sedi più di un milione di persone, tra politici, amministratori, esponenti di organizzazioni professionali, imprenditoriali e sindacali, esperti e semplici cittadini. Nell'ottobre del 2004 la commissione ha concluso i suoi lavori presentando al ministro un rapporto sul quale di nuovo si è aperto un ampio dibattito non solo tra addetti ai lavori<sup>1</sup>. La «legge quadro» approvata il 25 aprile 2005 recepisce alcune delle proposte della commissione. Non è questa la sede per entrare nel merito delle proposte della commissione Thélot e della sua influenza sul processo di riforma. Si è voluto però richiamare il significato di questa iniziativa a testimoniare la rilevanza che i temi dell'educazione occupano nel dibattito pubblico nel Paese transalpino.

Il sistema educativo francese è largamente pubblico e comprende nel complesso circa 15 milioni tra scolari e studenti (6.552.000 nella scuola primaria, 5.580.000 nella scuola secondaria e 2.255.000 nell'istruzione superiore). Le spese per l'istruzione rappresentano il 7,1% del PIL e ammontano a circa 118 miliardi di euro. Dal 1975 a oggi le spese sono raddoppiate. Il personale retribuito dal Ministero dell'Educazione Nazionale ammonta a 1.279.701 dipendenti (di cui 144.909 nel settore privato parificato). Il 77,7% del personale è costituito da insegnanti. Queste poche cifre bastano per individuare le caratteristiche macroscopiche del sistema educativo francese.

---

<sup>1</sup> *Pour la réussite des tous les élèves*, «La documentation française», Paris 2004. La sintesi del dibattito nazionale è pubblicata in *Les Français et leurs École. Le miroir du débat*, Paris, Dunod, 2004. Una sintesi del rapporto e del dibattito è disponibile in italiano a cura dell'Associazione TREELLE [2005].



### 1.3. LA STRUTTURA DELL'INSEGNAMENTO SECONDARIO

Dopo i cinque anni di istruzione primaria, il primo livello di scuola secondaria prevede quattro anni di *collège*. Questo è ritenuto l'anello debole del sistema educativo francese ed è stato oggetto di ripetuti interventi di riforma nel corso degli ultimi quarant'anni [Auduc 1998]. I problemi derivano dalle incertezze in merito al grado di unitarietà che deve avere un'istruzione che si colloca nella fase delicata della pre-adolescenza e dal peso che le origini socio-culturali esercitano man mano che si avanza nel corso degli studi.

La struttura del *collège* è attualmente in Francia piuttosto unitaria. Il percorso prevede tre cicli: la classe iniziale (6<sup>a</sup>) è denominata «ciclo di adattamento», la classi centrali (5<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup>) «ciclo centrale» e la classe 3<sup>a</sup> «ciclo di orientamento». I programmi orari sono fissati centralmente ma in modo abbastanza flessibile dando a ogni istituto la possibilità di costruire un proprio piano orario nel quadro di una politica volta ad accrescere l'autonomia pedagogica dei singoli istituti. In particolare nel «ciclo centrale» ogni scuola può mettere in atto dei percorsi diversificati volti a valorizzare gli ambiti disciplinari dove gli allievi evidenziano eccellenza (corsi di approfondimento), ovvero carenze da colmare (corsi di recupero). La classe 3<sup>a</sup> (ciclo di orientamento) prevede tre opzioni: generale, tecnologica e professionale. Queste opzioni non sono rigidamente vincolanti per i percorsi successivi ma sono disegnate al fine di offrire agli allievi la possibilità di saggiare le proprie preferenze e capacità. Si potrebbe affermare che il modello è di tipo «unitario moderato» e si basa sulla convinzione che non è opportuno posticipare eccessivamente l'introduzione di contenuti con spiccata valenza professionale.

L'autonomia pedagogica non riguarda solo la definizione dell'orario scolastico, ma anche la definizione dell'offerta di materie opzionali, l'organizzazione delle attività facoltative, la messa in opera da parte delle scuole di programmi di formazione continua e di educazione degli adulti e, soprattutto, l'organizzazione delle attività di orientamento in rapporto con l'ambiente culturale, sociale ed economico circostante. L'autonomia si sostanzia nell'elaborazione di un *projet d'établissement* (analogo al nostro POF). Ciò vale in particolare per gli istituti scolastici che si collocano nelle cosiddette ZEP (*Zones d'Éducation Prioritaire*), vale a dire in territori che sono stati individuati come particolarmente carenti dal punto di vista culturale e bisognosi di interventi specifici di compensazione.

Il *collège* risulta essere comunque una scuola abbastanza selettiva, il tasso di ripetenze (*rédoublement*) nella classe 3<sup>a</sup> supera il 10%. Il dibattito sull'utilità di ripetere è assai vivo in Francia: molti esperti ritengono questa pratica non solo inutile ma addirittura dannosa in quanto deprime ulteriormente una motivazione all'apprendimento già scarsa.

Alla fine del *collège* una quota ristretta (il 4,7%) si indirizza verso l'apprendistato e un'altra quota, circa il 25%, verso corsi di formazione profes-

sionali brevi. La maggior parte dei giovani in età sceglie tra due vie liceali nelle quali frequentare la 2<sup>a</sup> classe: il liceo generale e tecnologico e il liceo professionale. Chi sceglie il primo canale frequenta una classe dove prevalgono ancora gli insegnamenti generali e dove è possibile sperimentare una serie di materie che dovrebbero consentire l'orientamento alla scelta più precisa che verrà fatta soltanto alla fine della classe 2<sup>a</sup>. È proprio nel corso di questa classe, in particolare nel II e III trimestre, che si innesca il processo di orientamento. Ogni studente compila una scheda dove indica le proprie intenzioni di prosecuzione degli studi; queste vengono valutate dal consiglio di classe che formula, sulla stessa scheda, delle proposte provvisorie. Se le intenzioni dello studente e/o della sua famiglia non concordano con queste proposte è possibile dialogare con l'équipe degli insegnanti per arrivare infine a definire delle preferenze concordate e definitive. In caso di non coincidenza con le valutazioni degli insegnanti, subentrano i consiglieri di orientamento in modo da arrivare a decisioni definitive per il ciclo terminale che comprende due classi, la 1<sup>a</sup> e la classe terminale.

Lo studente di 2<sup>a</sup> deve prima di tutto scegliere tra il percorso generale e il percorso tecnologico. Il percorso generale comprende a sua volta tre filoni: letterario (a sua volta diviso in quattro profili), economico (suddiviso in tre profili) e scientifico (suddiviso in cinque profili).

Il percorso tecnologico propone 8 filoni che conducono alla maturità (*baccalauréat*): scienze e tecnologie industriali, scienze e tecnologie di laboratorio, scienze e tecnologie del terziario, scienze medico-sociali, scienze e tecnologie agronomiche e ambientali, scienze e tecnologie agro-alimentari. Vi è inoltre un BAC alberghiero, e un BAC di musica e danza. In alcuni istituti, nell'ambito del liceo tecnologico, è possibile conseguire un *Brevet de Technicien* (BT) più specializzato di un BAC tecnologico e che normalmente dà accesso diretto al mercato del lavoro.

Il canale del liceo professionale offre un ventaglio di diplomi assai diversificato:

- il Certificato di attitudine professionale (CAP) – conseguibile in due anni (vi sono attualmente circa 230 specializzazioni diverse);
- il Brevetto di studi professionali (BEP) – anch'esso conseguibile in due anni (vi sono circa 45 specialità di BEP).

Attualmente, circa il 50% dei diplomati con un CAP o un BEP proseguono con una classe ulteriore di raccordo per il conseguimento di una maturità (*baccalauréat*) professionale (ve ne sono ben 37 specialità diverse). Questo titolo è accessibile dopo un diploma professionale di primo livello (CAP e BEP) e, comportando la possibilità di proseguire gli studi a livello terziario, ha contribuito a elevare l'immagine del liceo professionale, che non è più visto esclusivamente come una scuola terminale. In questo tipo di istituto è previsto, inoltre, un periodo di formazione in azienda da 16 a 24 settimane.

Il BAC professionale, istituito formalmente nel dicembre 1985, era stato pensato per assorbire la domanda di proseguimento degli studi a livello secondario che veniva dai giovani e dalle loro famiglie e doveva in linea di principio essere una scuola terminale con sbocchi direttamente sul mercato del lavoro. In realtà, gli sviluppi effettivi non rispettarono queste aspettative. Infatti, almeno in un primo tempo, i licei generali e tecnologici continuarono a espandersi, mentre i licei professionali ebbero uno sviluppo tutto sommato limitato fino al 1990. Inoltre, i CAP e i BEP, che avrebbero dovuto essere titoli terminali, si trasformarono invece in tappe intermedie verso il BAC professionale, aprendo la strada al proseguimento verso l'istruzione terziaria. Anche in Francia, dunque, dove la struttura della scuola secondaria appare comunque fortemente diversificata, si è affermata la tendenza in tutti i canali a mantenere aperta la strada verso l'istruzione superiore.

Nel complesso, nel corso degli ultimi venti anni la quota di giovani che si avvia al conseguimento di una maturità (BAC) è costantemente aumentata ed è praticamente raddoppiata (Tab. 1.2). Tuttavia, dopo un balzo iniziale, lo sviluppo si è rallentato. Tra il 1980 e il 1995 il numero dei *bachelier* è più che raddoppiato. Negli ultimi dieci anni, invece, la quota si è stabilizzata intorno al 63%, anche se la legge quadro (*loi d'orientation*) del luglio 1989 aveva fissato come obiettivo il raggiungimento del livello del baccalauréato per l'80% di ogni classe d'età. Per poco meno di due giovani francesi su tre, il conseguimento del BAC rappresenta comunque un rito di iniziazione che segna l'ingresso in una nuova fase del corso di vita.

Tab. 1.2. % iscrizioni a un corso per il conseguimento di un titolo di maturità (*baccalauréat*)

	1980/1981	1990/1991	1995/1996	2002/2003
BAC GENERALE	22,1	33,4	36,5	33,9
BAC TECNOLOGICO	11,9	17,6	20,9	21,1
BAC PROFESSIONALE	0	5	11,1	14
TOTALE	34	56	68,5	69,1

Dal 1990 in poi, la quota di iscritti ai corsi «generali» tende a essere piuttosto costante (poco più un giovane su tre), gli studenti nei corsi «tecnologici» hanno avuto un'espansione contenuta, mentre a essere sostanzialmente aumentati sono gli studenti dei corsi «professionali».

Anche in Francia, come in Italia per l'esame di maturità, le discussioni negli ultimi anni sull'efficacia dell'esame finale di *baccalauréat* sono state assai vivaci; la tendenza a de-enfatizzare le prove conclusive d'esame (prevalentemente prove scritte anonime) per privilegiare la valutazione nell'arco dell'ultimo anno da parte degli insegnanti trova forti resistenze presso lo stesso

corpo docente legato alla tradizione dell'esame finale. Attualmente chi alle prove scritte non raggiunge la votazione media di 8/20 è «bocciato», chi supera la media di 10/20 è «promosso», chi ottiene un punteggio intermedio tra 8 e 10/20 può accedere a un secondo turno di prove, questa volta orali. Nella sessione del giugno 2005 si sono presentati 610.600 candidati. Il tasso di riuscita è stato del 80,2% (un po' superiore per i BAC della serie «generale» – 84% – un po' più basso per i BAC «tecnologici» – 76% – e «professionali» – 75% –). La tabella 1.3 mostra le percentuali di riuscita nel conseguimento del *baccalauréat*.

Tab. 1.3. % della coorte di giovani che hanno conseguito il titolo di *bachelier* (2005)

BAC GENERALE	33,7
BAC TECNOLOGICO	17,3
BAC PROFESSIONALE	11,4
TOTALE	62,5

L'obiettivo di raggiungere il 80% di ogni leva di età a livello di diploma secondario resta quindi ancora piuttosto lontano e la commissione Thélot si è chiesta se sia un obiettivo realistico e desiderabile. La percentuale di giovani che non conseguono un titolo secondario e che non si avviano verso l'apprendistato resta comunque elevata e si comprende quindi come la commissione Thélot abbia messo l'accento sull'obiettivo del «successo» di tutti gli studenti, successo che non deve essere misurato necessariamente in termini del conseguimento del diploma di «maturità» (*baccalauréat*), quanto piuttosto in termini di predisposizione di un'offerta formativa adeguata alle potenzialità di questi studenti. Detto altrimenti, l'obiettivo è di dare a tutti l'opportunità di «riuscire» in base alle proprie capacità, al fine di evitare che le capacità potenziali di tutti gli studenti non trovino il modo di valorizzarsi.

La via maestra all'istruzione superiore resta comunque il BAC generale: il 66% di coloro che conseguono questo titolo proseguono gli studi in una delle università, il 10% entra nelle classi preparatorie per le *Grandes Écoles*, mentre il restante 24% segue corsi brevi di istruzione superiore (come vedremo, negli istituti tecnologici, nel segmento tecnico superiore e nel settore paramedico).

#### 1.4. LA STRUTTURA DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE

Come in molti altri paesi dell'Unione Europea che hanno adottato le linee guida del cosiddetto Processo di Bologna, anche in Francia la struttura dell'istruzione superiore o terziaria è in una fase di transizione. Con l'a.a. 2004/2005 il processo di applicazione del sistema LMD (*Licence, Master, Doctorat*) è stato messo in moto ufficialmente.

L'innovazione trova però una situazione di partenza che, dopo la riforma del 1966, prevedeva già nell'istruzione superiore tre livelli di uscita. In un certo senso, il modello Sorbona-Bologna rispecchia le proposte che erano state avanzate fin dal 1998 dalla commissione presieduta da Jaques Attali il cui rapporto presentava significativamente il titolo «Per un modello europeo di insegnamento superiore». L'applicazione del modello 3+2+3 avviene, tuttavia, in modo alquanto confuso [Dubois 2003].

Nel 1999 viene istituita la *licence professionnelle* (nel 2000 ne vengono accreditate dalla commissione nazionale di esperti incaricata di valutare le proposte delle varie istituzioni di istruzione superiore ben 200) conseguibile in un anno dopo il DEUG (*Diplôme d'Éducation Universitaire Générale*), il DUT (*Diplôme Universitaire Technologique*), oppure il BTS (*Brévet de Technicien Supérieur*). Anche a livello di BAC+5 esistono vari titoli di *maîtrise* che non è chiaro in che misura potranno essere sostituiti dai nuovi diplomi di master. Tuttavia, l'applicazione della riforma è lasciata all'autonomia delle singole istituzioni di istruzione superiore, alcune delle quali potranno continuare sia al primo sia al secondo livello a rilasciare anche i vecchi titoli, creando, soprattutto per gli studenti, una situazione assai poco trasparente. Attualmente gli studenti possono scegliere almeno 3 tipi di studi superiori: BAC+2, BAC+3+4 e BAC+5+3. La tabella 1.4 mostra le percentuali di accesso dei maturi nei diversi tipi di *baccalauréat* nei diversi canali dell'istruzione superiore.

L'istruzione superiore in Francia presenta un panorama assai diversificato. Un censimento condotto dal ministero nel 2003 ha contato ben 4300 istituzioni ed enti che erogano servizi di istruzione superiore. Di questi il 58% è pubblico, circa il 12% semi-pubblico e il restante 30% è privato. Il settore privato accoglie il 14% degli studenti e comprende sia scuole confessionali, che scuole di formazione superiore in campo commerciale, gestionale, manageriale e nell'ambito dell'ingegneria, alcune delle quali ottengono sovvenzioni da parte dello stato. Al settore pubblico appartengono anche gli istituti per la formazione degli insegnanti (IUFM) che reclutano ogni anno più di 80.000 candidati all'insegnamento primario e secondario.

Tab. 1.4. Tassi di accesso immediato per i bacheliers  
nelle diverse filiere dell'istruzione superiore

	1995	2000	2002
<i>Baccalaureato generale</i>			
UNIVERSITÀ	71,9	62,8	63
IUT	8,6	11,5	11,4
CPGE	13	12,8	13,6
STS	8	9,3	8,7
ALTRE	7,2	8	8,7
<i>Baccalaureato tecnologico</i>			
UNIVERSITÀ	23,2	19	17,9
IUT	10,3	8,4	9,5
CPGE	0,9	1	1,1
STS	45,9	45	46,3
ALTRE	3,2	2,7	3,4
<i>Baccalaureato professionale</i>			
UNIVERSITÀ	5,8	6,2	6
IUT	0,9	0,5	0,6
CPGE	0	0	0
STS	8,5	9,9	12,8
ALTRE	0,5	0,5	0,5
<i>Tutti i tipi di baccalaureato</i>			
UNIVERSITÀ	49,4	38,7	39,2
IUT	8,1	8,9	8,8
CPGE	7,9	7	7,4
STS	18,7	20	20,3
ALTRE	5,2	5,1	5,5

#### 1.4.1. L'accesso alle Grandes Écoles

Le *Classes Préparatoires aux Grandes Écoles* (CPGE) appartengono al canale selettivo (*filière selective*) di accesso all'istruzione superiore, vale a dire che l'acquisizione della maturità (*baccalauréat*) non garantisce automaticamente l'accesso. Si tratta quindi di percorsi di eccellenza, normalmente di durata biennale, volti alla selezione di coloro che avranno accesso alle istituzioni più prestigiose orientate alla formazione delle classi dirigenti. Coloro che vogliono iscri-

versi alle istituzioni «selettive» devono sottoporre un dossier di candidatura con i risultati dei percorsi di studi precedenti e le motivazioni della scelta. Essi possono presentare diverse domande, normalmente nei mesi di gennaio-febbraio, a varie istituzioni che offrono le «classi preparatorie» (CPGE) ed esprimere una graduatoria di preferenze tra i diversi ambiti disciplinari. Le CPGE possono essere sia «licei» appositamente accreditati per questa offerta formativa, sia le *Grandes Écoles* stesse. Cinque *académies* (Parigi, Versailles, Lilla, Lione e Nantes) raccolgono circa la metà degli studenti in classi preparatorie.

Nel 2004 i candidati che hanno inviato un dossier sono stati 62.344. Tenendo conto che in media ogni candidato invia circa 5 dossier a 5 diverse istituzioni, il numero totale di domande ricevute supera le 300.000. In media il candidato esprime sei preferenze tra i corsi offerti. Il numero degli ammessi è stato di 48.766, vale a dire il 78%. Di questi, per il 53% è stata accolta la prima opzione, per il 19% la seconda e per il resto le opzioni successive. La selettività quindi sta soprattutto a monte: chi non ha un curriculum di studi particolarmente brillante non osa presentare neppure la propria candidatura, mentre per gli studenti «eccellenti» (i «primi della classe») l'indirizzo verso percorsi lunghi nelle GE è pressoché automatico.

Le «classi preparatorie» sono raggruppate in diverse categorie:

- le classi economico-commerciali (preparano per le Scuole Superiori di commercio e gestione e per le Scuole normali superiori);
- le classi letterarie (preparano per le Scuole normali superiori, l'École Nationale des Charter, le Scuole superiori di commercio e gli IEP – Istituti di studi politici);
- le classi scientifiche (preparano per le Scuole di Ingegneria e le Scuole normali superiori) sono organizzate in quattro settori: matematica e fisica, fisica e chimica, fisica e ingegneria, fisica e tecnologia;
- altre classi specializzate (veterinaria, contabilità e finanza aziendale).

La frequenza è prevista normalmente per un biennio (salvo veterinaria che è di un solo anno). Gli studenti che falliscono di poco il concorso di ingresso in una *Grandes Écoles* possono chiedere di frequentare un terzo anno per potersi ripresentare al concorso. Coloro che invece non passano la selezione del concorso, ripiegano sull'università, dove i crediti acquisiti nelle classi preparatorie vengono di regola riconosciuti per l'ottenimento del DEUG o del DUT.

Dopo il biennio delle classi preparatorie vi è il concorso d'entrata in una delle GE. Le modalità del concorso sono stabilite da ogni istituzione; comportano però generalmente, oltre alla presentazione del dossier che illustra la carriera scolastica precedente, il superamento di prove orali e scritte. Per la più nota tra le *Grandes Écoles*, l'École Normale Supérieure (ENS), i posti disponibili per l'a.a. 2005/2006, per tutte le discipline, sono in totale 187 ai quali si aggiungono circa 20 posti riservati a cittadini non appartenenti all'Unione Europea.

### 1.4.2. Le altre filiere selettive

#### *L'istruzione tecnica superiore*

In Francia hanno avuto un consistente sviluppo, da più di mezzo secolo, negli stessi licei le sezioni di istruzione tecnica superiore (*Sections de Techniciens Supérieurs* – STS) che in due anni rilasciano un brevetto di tecnico superiore (BTS). Si tratta di istituti che, fatte le debite differenze, hanno fornito un modello per l'istituzione in Italia degli IFTS. A questa opportunità è possibile accedere sia dal BAC, sia da canali esterni: formazione continua, apprendistato, insegnamento a distanza.

Il numero di *bacheliers* che scelgono questa via è stato in costante crescita fino al 2000. Negli ultimi anni vengono conferiti circa 100.000 BTS ogni anno. La maggior parte degli iscritti provengono dai BAC «tecnologici» (54,5%), il resto dal BAC «generali» (27,5%) e «professionali» (12,3%). Il tasso di riuscita rispetto agli iscritti due anni prima è stato nel 2003 del 64,4%, con sensibili oscillazioni tra coloro che provengono da percorsi «generali» (78%) e coloro che invece hanno seguito un percorso «professionale» (42%).

Nel settore dell'istruzione tecnica superiore in Francia è consistente la presenza di istituti pubblici, ma anche privati (attraverso una forma di accreditamento/riconoscimento). Il numero di tipi di brevetto è assai elevato e muta costantemente in relazione alla domanda del mondo del lavoro. Il titolo infatti è apprezzato dal settore industriale<sup>2</sup>, dove finora i titolari del Bts hanno trovato facilmente occupazione. Più difficile invece l'inserimento per i titolari di un Bts del settore terziario. Un numero crescente di titolari di un Bts prosegue poi gli studi a livello universitario.

#### *Gli Istituti universitari di tecnologia (IUT)*

Queste istituzioni sono state create nel 1967 e sono attualmente più di un centinaio e accolgono (dato del 2004) circa 113.000 studenti e il loro numero è in costante crescita (erano meno della metà nel 1980/1981). Mentre i BTS sono organizzati nei licei, gli IUT sono legati a un'università anche se godono al suo interno di autonomia gestionale e sono dotati di un proprio budget. Rilasciano i DUT (*Diplôme Universitaire de Technologie*) in corsi rara-

---

<sup>2</sup> Vedi le ricerche del CERQ (*Centre d'Étude et de Recherche sur les Qualifications*, [www.cerq.fr](http://www.cerq.fr)). Il CERQ dipende dal Ministero dell'Educazione Nazionale e dal Ministero per l'Occupazione, il Lavoro e la Coesione Sociale. Corrisponde, grosso modo, in Italia all'ISFOL.



mente annuali, più frequentemente biennali e eccezionalmente triennali. A differenza dei corsi di BTS, gli IUT attirano molti studenti con un BAC «generale» e ciò contribuisce a valorizzare questo tipo di diploma che sovente consente l'ulteriore prosecuzione degli studi. Infatti, nel quadro della riforma in corso gli IUT sono abilitati a rilasciare il titolo di primo livello (*Licence*) che può essere terminale, ma anche intermedio. Diversi corsi di DUT si stanno trasformando in corsi di *licence* triennali.

Lo IUT dell'Università parigina di Marne la Vallée attiva, ad esempio, i seguenti corsi per il conseguimento di una *licence professionnelle*: tecniche della comunicazione, professioni editoriali, commercializzazione dei prodotti e dei servizi bancari, antiquariato e aste, management e diritto del settore immobiliare, commercializzazione dei mezzi di trasporto. È ancora incerto se il titolo della *licence professionnelle* rilasciato dagli IUT troverà accoglienza nel mercato del lavoro. Da alcune indagini presso gli uffici del personale di grandi aziende industriali risulta che gli imprenditori non sono del tutto favorevoli al prolungamento dei DUT, che erano molto apprezzati, per aggiungere un ulteriore anno in vista della *licence*.

Gli IUT intrattengono rapporti sistematici con aziende ed enti sia per organizzare gli *stages* (della durata in genere di 12-15 settimane), sia utilizzando il loro personale per la docenza, sia infine per offrire e monitorare gli sbocchi professionali e l'inserimento lavorativo dei propri diplomati.

Sia negli IUT che nelle STS (e anche nelle università) è prevista inoltre la possibilità di riconoscere crediti acquisiti in attività lavorative purché adeguatamente documentate (*Validation des Aquis d'Experience* – VAE). In questo senso questi istituti svolgono anche una funzione di formazione continua. L'obiettivo di questa istituzione è quello di offrire a coloro che sono entrati precocemente nella vita attiva una nuova opportunità di proseguire gli studi e conseguire un titolo di istruzione superiore. Ciò dovrebbe consentire, tra l'altro, un avvicinamento tra la cultura accademica e la cultura d'impresa. Questa innovazione trova però la resistenza di parte del corpo docente chiamato a valutare l'equivalenza di esperienze lavorative con corsi di livello superiore che gli interessati non hanno mai frequentato.

### *La filiera non selettiva: le università*

Vi sono attualmente in Francia 82 istituzioni che possono utilizzare la denominazione di «università» (più due nei territori d'oltremare). L'accesso è aperto a tutti coloro che hanno conseguito il «baccalaureato». Gli iscritti, nel 2003/2004 sono stati 1.425.700 (compresi gli IUT e la formazione universitaria degli ingegneri). Le donne costituiscono mediamente il 56,4% della popolazione universitaria, sebbene con forti diversità tra campi di studio, come la tabella 1.5 mostra.

Tab. 1.5. Iscrizioni per aree disciplinari (tra parentesi la percentuale femminile)

DIRITTO E SCIENZE POLITICHE	172.730 (64,8)
SCIENZE ECONOMICHE E AZIENDALI	183.913 (49,7)
LETTERE, SCIENZE DEL LINGUAGGIO, ARTE	55.230 (60,5)
LINGUE	120.364 (76,1)
SCIENZE UMANE E SOCIALI	123.618 (67,4)
SCIENZE FONDAMENTALI E APPLICATE	183.175 (27,8)
SCIENZE DELLA NATURA E DELLA VITA	78.291 (57,2)
SCIENZE MOTORIE	47.702 (31,6)
MEDICINA E ODONTOIATRIA	130.356 (58,1)
FARMACIA	26.281 (67,4)
IUT	113.722 (39,6)

Esiste o meno coerenza tra l'istruzione ricevuta a livello di scuola secondaria e la scelta del corso universitario? Come risulta dalla tabella 1.6, il grado di coerenza varia molto a seconda del settore disciplinare nel quale si colloca il corso di studio. Mentre nel settore medico e delle scienze naturali il reclutamento avviene in larghissima misura da un'unica filiera e cioè quella «scientifica» del BAC generale, lo stesso è molto meno vero per il settore delle scienze economiche, giuridiche e sociali e, in misura minore, per il settore umanistico-letterario. In questi settori la provenienza degli studenti è molto più eterogenea. Nel complesso, tuttavia, almeno a confronto con la situazione italiana, il tipo di scuola secondaria frequentata è abbastanza predittivo delle scelte che verranno effettuate a livello di istruzione universitaria. Non esiste in Francia qualcosa di simile al nostro liceo classico (e in parte al liceo scientifico) che apre di fatto tutte le strade dell'istruzione superiore. I tre canali dei BAC generali (letterario, economico e scientifico) predispongono già abbastanza nettamente le scelte future.

Una particolarità inoltre del sistema francese merita di essere segnalata e cioè la possibilità, sia pure contenuta, di accedere all'istruzione superiore senza aver conseguito il baccalareato (in particolare, vedi ultima colonna della tabella 1.6); si tratta in parte di studenti stranieri con titoli di studio di cui deve essere dimostrata l'equipollenza, oppure di studenti che hanno ottenuto il riconoscimento della valenza formativa delle esperienze lavorative pregresse.

Tab. 1.6. Distribuzione degli iscritti al primo anno per settore disciplinare e tipo di baccalaureato

	GENERALE LETTERARIO		GENERALE ECONOMICO		GENERALE SCIENTIFICO		TECNOLOGICO SIT		TECNOLOGICO BAC TECNOLOGICI		PROFESSIONALE BAC PROFESSIONALI		SENZA BAC		TOTALE
DIRITTO E SCIENZE POLITICHE	20,5	39,3	14	14,9	2	4,2	5	100							
SCIENZE ECONOMICHE E AZIENDALI	1,6	44,5	29,4	8	1,2	3	12,3	100							
LETTERE, ARTI, LINGUISTICA	51,2	11,5	10,2	5,7	4,5	2,7	14,1	100							
LINGUE	42,5	20,8	9,2	12	2,1	2,8	10,6	100							
SCIENZE UMANE E SOCIALI	25,6	32,8	12,2	12,2	8,6	4,2	4,4	100							
SCIENZE FONDAMENTALI E APPLICATE	0,5	2,3	82,7	0,8	5,3	0,8	7,5	100							
SCIENZE DELLA NATURA E DELLA VITA	0,3	0,5	87,7	0,3	7,5	0,6	3,1	100							
SCIENZE MOTORIE	4,8	23,2	44,5	13,6	8,5	3,8	1,6	100							
MEDICINA	0,8	1,5	89,9	0,5	3,6	0,2	3,5	100							
FARMACIA	1	0,6	88,5	0,5	3,7	0,2	5,4	100							
INGEGNERIA	0,1	0,8	92,6	0	4,1	0	2,3	100							
IUT	2,4	20,7	42,1	15,3	15	1,5	3	100							

Per esplorare il raccordo tra istruzione secondaria e istruzione superiore è necessario esaminare cosa succede un anno dopo la prima iscrizione [Frickey e Primon 2003]. Le difficoltà del passaggio si colgono subito in base a due indicatori:

1. il numero di coloro che decidono di non re-isciversi all'università, abbandonano cioè precocemente gli studi superiori, dopo la prima esperienza, che è risultata evidentemente negativa;
2. il numero di coloro che cambiano ambito disciplinare e che quindi ritengono di aver fatto una scelta sbagliata.

I dati riportati nella tabella 1.7 sono assai significativi.

*Tab. 1.7. Iscrizioni e abbandoni dopo il primo anno*

	PROSEGUONO NELLO STESSO SETTORE	SI RI-ORIENTANO VERSO ALTRO SETTORE	NON SI RE-ISCIVONO
DIRITTO E SCIENZE POLITICHE	64,7	9,6	25,8
SCIENZE ECONOMICHE	62,4	10	27,6
ECONOMIA AZIENDALE	52,3	13,4	34,3
LETTERE, SC. LINGUAGGIO, ARTE	57,9	10,2	31,9
LINGUE	55,8	11,8	32,5
SCIENZE UMANE E SOCIALI	62,7	8,6	28,7
SCIENZE FONDAMENTALI E APPLICATE	62,1	14,4	23,6
SCIENZE NATURALI E DELLA VITA	64,4	13,1	22,5
SCIENZE MOTORIE	76,2	5,9	17,9
MEDICINA E ODONTOIATRIA	73	11,3	15,7
FARMACIA	79,2	8,3	12,5
IUT	80,9	5,1	14
INGEGNERIA	76,3	18,6	5,1
VALORI MEDI	65,8	9,8	24,3

Ben uno studente su quattro, quindi, abbandona senza iscriversi al secondo anno. La variabilità tra settori disciplinari è tuttavia notevole: si va dal 34%

nel campo dell'Economia aziendale, al 32% nel caso della facoltà di Lingue, mentre si scende al 15% e al 12% per Medicina e Farmacia e a solo il 5% per Ingegneria. Vi sono quindi facoltà dove la pre-selezione iniziale funziona, per così dire, «spontaneamente» (tipicamente medicina e ingegneria). Chi non si sente portato per gli studi evita dall'inizio di iscriversi a questi corsi e se lo fa, sottovalutando l'impegno richiesto o sopravvalutando le proprie capacità, corregge subito la sua scelta emigrando verso altri corsi di livello universitario. I «pentimenti» riguardano coloro che cambiano dopo il primo anno il corso di studio, si aggirano in media intorno al 10% (salvo la punta del 18,6% per Ingegneria e del 14,4% per Scienze).

Il fatto che vi sia quasi un 35% di studenti che ridimensiona le proprie aspirazioni dopo un «tentativo» segnala l'esistenza di un problema irrisolto nella transizione tra scolarità secondaria e il settore universitario dell'istruzione superiore. I dati indicano però un altro aspetto: la quota maggiore di studenti che continuano al secondo anno nello stesso corso frequentato nel primo anno si riscontra nel caso degli IUT, che come abbiamo visto appartengono a una cosiddetta «filiera selettiva». Ciò indica che l'utilizzo di meccanismi di selezione iniziale è in grado di ridurre la quota di coloro che si disperdono precocemente.

## 1.5. I SERVIZI DI ORIENTAMENTO

Vi sono in Francia circa 600 Centri di Informazione e di Orientamento (CIO) che dipendono dal Ministero della Gioventù, dell'Educazione Nazionale e della Ricerca. Sono distribuiti sul territorio in relazione al bacino di reclutamento di due-tre licei di istruzione generale o tecnologica. Essi forniscono informazioni sui percorsi di studio, la formazione professionale, il mercato del lavoro e delle professioni e sono accessibili agli insegnanti, ai giovani e alle loro famiglie, anche con servizi di *counselling* individuale.

Nei CIO operano circa 4500 psicologi consiglieri di orientamento al servizio degli studenti e dei giovani nella fase delle scelte scolastiche e di inserimento lavorativo, ma sono disponibili anche per un pubblico adulto in fase di riconversione professionale. Operano anche nella formazione delle equipe di insegnanti incaricati di realizzare nelle loro scuole progetti di orientamento. Per diventare psicologo consigliere di orientamento è necessario conseguire uno specifico Diploma di stato, dopo un corso di formazione biennale in psicologia, sociologia, economia e scienze dell'educazione e superare un concorso. Le università che conferiscono questo diploma sono quattro in tutto il Paese: Parigi, Marsiglia, Lilla e Rennes.

L'azione dei CIO è coordinata da un corpo di ispettori incaricati dell'informazione e dell'orientamento che fanno capo a dei capi servizio in ognuna

delle 30 *académies* (uffici periferici del ministero, analoghi a quelli che erano un tempo i nostri provveditorati) e, a loro volta, a una commissione che fissa a livello nazionale la *mission* dei servizi di orientamento e che dipende da una direzione generale del ministero.

L'azione dei CIO è affiancata dall'ONISEP (*Office Nationale d'Information sue les Enseignements et les Professions*), un ente pubblico sottoposto alla tutela del Ministero dell'Educazione Nazionale che ha delegazioni regionali in ognuna delle 30 *académies* e nel quale operano più di 600 esperti la cui funzione è la produzione di materiale informativo e documentario cartaceo, informatico e audiovisivo rivolto sia agli studenti e le loro famiglie, sia agli insegnanti. Questo materiale riguarda sia la formazione (istruzione secondaria e superiore, la formazione continua e la formazione a distanza, gli scambi internazionali, l'istruzione per disabili ecc.), sia l'inserimento professionale e i concorsi della funzione pubblica. Nonostante un apparato pubblico assai articolato e diffuso sul territorio, largamente fornito di personale esperto, dalle interviste effettuate è risultata un'immagine non del tutto positiva sul suo funzionamento effettivo. Il servizio viene infatti attivato dalla domanda dell'utenza (insegnanti, studenti e loro famiglie), col risultato che coloro che ne avrebbero più bisogno tendono a non accedervi per scarsa dimestichezza con le procedure tipiche degli apparati burocraticamente organizzati.

Come rileva Olivier Galland, sia nell'intervista accordatoci sia nei suoi scritti [Galland 1995], la funzione di orientamento assume un'importanza particolare in un contesto segnato dalla diversificazione e complessificazione crescente dei percorsi. Tuttavia, anche se una maggioranza di studenti attribuisce grande priorità ai bisogni di orientamento, ben quasi 2/3 del campione di studenti da lui intervistati dichiara di non aver ricevuto sufficienti informazioni e sostegno al momento della scelta dell'università. Solo circa il 50% degli studenti sono stati contattati nel quadro nelle attività dei Centri di orientamento, mentre i compagni restano la fonte di informazioni più importante. Ciò vale soprattutto per coloro che provengono da famiglie del tutto estranee al mondo accademico e che sono i primi, nella storia familiare, ad accedere all'istruzione superiore. Il 57% degli studenti dichiara di non aver ricevuto informazioni rilevanti dai genitori o da altri membri della famiglia prima di iscriversi all'università. L'ambiente sociale d'origine gioca quindi un ruolo rilevante nell'orientamento e nella costruzione di un modello di riuscita sociale attraverso la scuola. «I liceali d'origine sociale medio-alta – scrive Galland [1995, p. 26] – beneficiano quindi di un doppio vantaggio nel processo di orientamento rispetto a coloro che provengono da un ambiente sociale più modesto: 1) sono meglio informati e sostenuti dai loro genitori e 2) lo sono tanto più quanto più facilmente si identificano con le mete della riuscita educativa e sociale e quanto più avvertono la vicinanza della cultura familiare e della cultura accademica».

A livello di istruzione superiore, ogni istituzione dispone di un servizio di orientamento. La dimensione strettamente informativa è oggi affidata pressoché interamente alle pagine sull'orientamento presenti nei siti internet delle varie istituzioni. Altre iniziative riguardano le giornate o anche settimane di «porte aperte» in cui gli studenti delle scuole secondarie hanno l'opportunità di visitare gli atenei, ascoltare lezioni introduttive e familiarizzarsi con l'ambiente (mense, attrezzature sportive ecc.). Anche in Francia si organizzano annualmente «saloni dello studente» dove le università presentano la loro offerta formativa.

Salvo per le *Grandes Écoles* e gli atenei dell'Ile-de-France (per le quali valgono le considerazioni fatte in precedenza), le altre istituzioni hanno un bacino d'utenza prevalentemente locale. Esse stabiliscono quindi rapporti privilegiati con le scuole secondarie locali, spesso utilizzando i loro docenti come personale docente a contratto. Da una ricognizione nei siti internet e dalle visite effettuate non sembra che le iniziative di orientamento delle università si scostino dai modelli già largamente in uso nel nostro Paese.

#### 1.6. IL SISTEMA RAVEL

##### («RÉCENSEMENT AUTHOMATISÉ DES VOEUX DES ÉLÈVES»)

Il sistema Ravel è una procedura informatizzata indispensabile per i candidati al baccalaureato (generale, tecnologico e professionale) che vogliono continuare gli studi in una delle quasi 400 istituzioni di istruzione superiore della regione dell'Ile-de-France, cioè delle *académies* di Creteil, Versailles e Parigi:

- Università (si tratta di un canale non selettivo; tutti coloro in possesso di un BAC possono iscriversi a una delle 16 università della regione).
- Istituti universitari di tecnologia (IUT; 18 nella regione).
- Sezioni di tecnico superiore (STS).
- Classi preparatorie alle *Grandes Écoles* (CPGE).

Per le cosiddette *filières sélectives* (IUT, STS, CPGE) il candidato può elencare fino a 15 scelte in ordine di preferenza sulla base degli elenchi dei corsi attivati presso ciascun istituto e inviare un dossier a ogni istituto nel quale si illustra la sua carriera scolastica, i voti riportati nelle singole materie, i giudizi espressi dai professori e tutto quanto è ritenuto utile alla selezione. Nel caso delle CPGE il dossier deve essere inviato alla fine di gennaio.

Nel caso degli IUT il dossier deve essere inviato a partire dall'1 marzo e la procedura si chiude in aprile. Chiusa la procedura, entro il 14 giugno, la commissione emette il verdetto o meno di accettazione, oppure l'inclusione in lista di attesa. Nel periodo tra il 14 e il 17 giugno il candidato che fosse stato ammesso in più di un istituto deve comunicare la sua scelta definitiva in modo da dare la possibilità di ammettere coloro che sono collocati in lista di attesa.

Nel caso delle università il candidato deve esprimere un minimo di due e un massimo di tre scelte in ordine di preferenza (ma non più di due, in genere, per lo stesso settore disciplinare). Le università fissano, in base alla loro capacità ricettiva, il massimo di iscrizioni che possono accogliere per ogni settore disciplinare. Nel processo di selezione si cerca di soddisfare prioritariamente la prima scelta e poi si passa alla seconda e eventualmente alla terza.

La procedura si svolge prima del conseguimento del BAC (gli esami del BAC si svolgono entro il 22 giugno). In caso di insuccesso il posto viene assegnato a coloro che si trovano in lista di attesa. Il sistema è congegnato al fine di evitare un numero di iscrizioni che superi la capacità ricettiva di ogni istituzione e nello stesso tempo di soddisfare al meglio i desideri e le aspirazioni della popolazione studentesca che si appresta a entrare nell'istruzione superiore.

### 1.7. UN CASO PARTICOLARE: L'UNIVERSITÀ DI PARIS-DAUPHINE

Tra le università pubbliche, Paris-Dauphine rappresenta un caso particolare. Fondata nel 1968 e riconosciuta nel 1970, è stata progettata come luogo di innovazione educativa e di formazione di eccellenza nel campo delle discipline economiche, sociali e delle matematiche applicate. Gode di uno statuto di autonomia tutto particolare rispetto alle altre università parigine in quanto opera una selezione degli studenti in entrata sulla base di dossier che i candidati al BAC presentano prima del 15 aprile di ogni anno (se provengono dalla regione parigina, o prima se provengono da altre istituzioni, oppure da un altro Paese). Nell'aprile del 2004, Paris-Dauphine ha ottenuto la patente di *grand établissement*, quindi di fatto equiparata a una *Grande École*.

La «filosofia» di questa istituzione di articola lungo una serie di «assi» principali:

- pluridisciplinarietà (economia, gestione, matematica, informatica, teoria delle decisioni, diritto, sociologia, scienza politica, lingue straniere);
- organizzazione della didattica in piccoli gruppi;
- orientamento fortemente professionalizzante verso le professioni del management, dell'ingegneria gestionale e della ricerca;
- stretto legame tra formazione e ricerca;
- marcata internazionalizzazione.

L'organizzazione dei corsi anticipa praticamente lo schema Lmd, solo che si tratta il realtà di uno schema 2+1+2, per i primi due cicli o livelli. Gli studenti sono circa 8000 di cui poco meno di 2000 nel primo ciclo, circa 3500 nel secondo ciclo e 2500 nel terzo ciclo. Dauphine recluta dall'esterno anche per i cicli avanzati, nel senso che solo una parte degli studenti che frequentano i cicli avanzati provengono dagli immatricolati subito dopo il BAC.



Paris-Dauphine offre due diplomi di primo livello (Gestione ed economia applicata; Matematica e informatica applicata all'impresa), quattro master di secondo livello (Scienze economiche, politiche e sociologia; Diritto; Gestione di impresa; Matematica applicata alle decisioni e all'organizzazione). Al terzo livello vi sono quattro scuole di dottorato. È attivo, inoltre, un settore di formazione continua.

Il corpo docente è composto per più della metà da docenti a contratto che provengono dagli ambienti professionali e per l'altra metà da docenti-ricercatori. I rapporti con le imprese sono infatti sistematici, oltre che per l'utilizzo come docenti di personale proveniente dalle imprese e dalle organizzazioni, anche per gli *stages*: a questo scopo sono attivate più di 3500 convenzioni con enti e imprese.

I docenti ricercatori operano all'interno dell'ateneo in una serie di istituti, laboratori e centri di ricerca di rilevanza europea nel campo delle scienze organizzative, delle matematiche applicate, delle teorie delle decisioni. È operativo anche un Centro di Ingegneria Pedagogica al servizio di docenti e studenti che si occupa prioritariamente di innovazione didattica con l'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

L'internazionalizzazione è realizzata mediante accordi di scambio e convenzioni con istituzioni di ben 31 Paesi diversi. Sono attive ben 110 convenzioni internazionali (tra le quali 8 con università italiane).

Paris-Dauphine è quindi un'università pubblica di eccellenza in un settore dove sono presenti varie istituzioni private di istruzione superiore. In Francia le scuole di economia e di management presentano infatti un settore «privato» assai consistente rispetto al quale Paris-Dauphine è chiaramente in un rapporto concorrenziale.



## 2.

# GERMANIA

Sergio Pagani<sup>1</sup>

### 2.1. CARATTERISTICHE E DATI DI SFONDO

Il sistema educativo tedesco si è sviluppato in modo differenziato in seguito alla separazione tra est e ovest. La Repubblica Federale ha mantenuto il riferimento costituzionale al federalismo dell'Impero (1871-1918) e della Repubblica di Weimar (1919-1933), confermando la struttura regionale che si è sviluppata storicamente in Germania. La Costituzione del 1949 ha confermato il tradizionale ordinamento federale nell'ambito dell'istruzione, la scienza e la cultura, per cui i *Länder* hanno la cosiddetta sovranità culturale (*Kulturhoheit*) e la responsabilità primaria legislativa e amministrativa. La cooperazione tra i *Länder* è garantita dalla Conferenza Permanente dei Ministri dell'Istruzione dei *Länder* fondata nel 1948, che portò all'importante Accordo di Düsseldorf del 1955 sulla standardizzazione del sistema scolastico e alle successive integrazioni con gli Accordi di Amburgo del 1964 e del 1971. Un'indagine pubblicata dalla Conferenza nel 1963 aveva individuato le necessità finanziarie in modo organico e consistente le istituzioni di istruzione e il personale in esse impiegato per la crescita del sistema prevista nel periodo 1961-1970 e su questa base i *Länder* realizzarono le riforme organizzative e curriculari del triennio liceale (*Gymnasiale Oberstufe*) che conferisce l'*Abitur* (maturità liceale) e dell'istruzione superiore.

Altre istituzioni, nate da accordi tra la Federazione e i *Länder* (Ministero dell'Istruzione e quello della Scienza), contribuirono all'elaborazione dei progetti di sviluppo dell'istruzione e nel 1970 venne istituita una Commissione per la Pianificazione dell'intero sistema educativo che presentò il primo Piano Globale per l'Educazione nel 1973. Il processo di riforma avviato

---

<sup>1</sup> Il capitolo è stato parzialmente rielaborato da M. Vaira che ha scritto anche le conclusioni.

nel 1977 fu però interrotto nel 1982 per il disaccordo sulle questioni relative alla scuola secondaria inferiore e alla formazione degli insegnanti, ma anche per la mancanza di risorse finanziarie da parte dei *Länder*. Da allora il lavoro della commissione si è concentrato sui principali problemi emergenti, come gli effetti dello sviluppo demografico e dell'internazionalizzazione sui sistemi educativi e sul mercato del lavoro, o i cambiamenti nella domanda di qualificazioni superiori legati alla diffusione delle nuove tecnologie.

Il sistema educativo nella Repubblica Democratica era invece organizzato dal 1949 in modo centralistico e il Ministero di Istruzione Nazionale era responsabile per tutte le scuole e le istituzioni di istruzione superiore. Dal 1951 le responsabilità per la formazione professionale e il sistema di istruzione superiore passarono a due segretariati permanenti e in seguito a ministeri separati. Il ministero divenne responsabile solo per il sistema scolastico e nel 1959 il liceo politecnico (*Polytechnische Oberschule*) divenne la scuola statale obbligatoria standard, con dieci anni di istruzione generale. La legge del 1965 concluse il processo di sviluppo del sistema educativo socialista iniziato negli anni cinquanta, che rimase sostanzialmente inalterato fino al 1990.

Il Trattato di Unificazione del 1990 stabiliva che i cinque *Länder* orientali dovevano riorganizzare il sistema educativo sulle basi legislative della Repubblica Federale entro il 30 giugno 1991. Nel 1990 i nuovi *Länder* costituirono i propri Ministeri dell'Istruzione e adottarono il sistema educativo differenziato, a partire dall'anno scolastico 1992/1993.

Le riforme dell'istruzione superiore in corso sono relative all'introduzione della struttura *Bachelor/Master* e dell'Ects, alle procedure di accreditamento dei corsi, all'ampliamento dell'autonomia universitaria e al sistema di retribuzione del personale. A questo fine, nel dicembre 2004, è stata emendata la Legge Quadro per l'Istruzione Superiore del 1976 (*Hochschulrahmengesetz*) e nel febbraio 2002 è entrata in vigore una legge che regola gli stipendi dei docenti. I *Länder* hanno istituito un'organizzazione indipendente per l'accREDITAMENTO dei programmi di studio, il Consiglio di AccredITAMENTO, che dal 2005 è diventata una fondazione pubblica con competenze definite da uno statuto emanato nel 2004. La valutazione dell'insegnamento e della ricerca nell'istruzione superiore è diventata obbligatoria dal 1998, ma già dal 1994 esistevano strutture di valutazione che coinvolgevano molte istituzioni. Per i corsi *Bachelor/Master* è stata definita una procedura di accREDITAMENTO per garantire gli standard minimi dei contenuti accademici e la rilevanza occupazionale dei titoli di studio.

## 2.2. IL SISTEMA DI GOVERNANCE

Nella Repubblica Federale Tedesca il sistema di istruzione è organizzato e gestito sulla base della struttura federale dello stato. Secondo la Costituzione le

competenze legislative e amministrative in ambito educativo sono attribuite in primo luogo ai *Länder* (Stati federali), all'interno di un sistema istituzionale che include il Ministero Federale dell'Istruzione e della Ricerca, le autorità regionali (*Bezirksregierung/Oberschulamt*) e gli organi direttivi a livello di scuola (*Schulamt*).

Le responsabilità del governo federale sono limitate alla legislazione relativa alla struttura generale dell'istruzione superiore e all'assistenza finanziaria per la formazione individuale, anche del nuovo personale accademico. La Costituzione prevede forme particolari di cooperazione tra la Federazione e i *Länder*, come ad esempio per la programmazione educativa e lo sviluppo della ricerca.

Le autorità direttive di ogni *Land* sono responsabili della supervisione sulle questioni didattiche, legali e di gestione del personale scolastico. In ogni scuola il consiglio di docenti è responsabile per gli aspetti educativi e il consiglio scolastico (composto da docenti, genitori e alunni) decide sui regolamenti scolastici, con poteri diversi nei diversi *Länder*. L'istruzione pubblica è gratuita a tutti i livelli ed è obbligatoria a tempo pieno fino a 15 anni (16 in alcuni *Länder*) e a tempo parziale fino a 18 anni. Le istituzioni di istruzione superiore sono finanziate sia dalla Federazione sia dai *Länder* e godono di ampia autonomia organizzativa e gestionale.

La spesa pubblica complessiva per l'istruzione, la scienza e la cultura nel 2004 è stata di circa 92.000 milioni di euro (di cui 71,9% a carico dei *Länder*, 16,4% delle comunità locali e 11,7% della federazione), pari al 16% del bilancio totale del settore pubblico e al 3,5% del PIL. La spesa per l'istruzione superiore assorbiva il 33,7% della spesa pubblica complessiva, così distribuita per tipo di istituzione: 88,5% università, 10% *Fachhochschulen* e 1,5% collegi di arte e musica. La distribuzione per principali campi di studio era: 45,8% medicina, 10,8% matematico-scientifico, 8,9% ingegneria, 5,3% giuridico-economico-sociale, 4,8% umanistico e 1,7% artistico (inoltre il 20,3% della spesa era destinato alle risorse comuni disponibili nell'istituzione).

### 2.3. STRUTTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

La caratteristica più evidente del sistema di istruzione tedesco è costituito da una struttura con filiere formative nettamente distinte e separate, fortemente canalizzata che si manifesta subito dopo il ciclo primario e che riguarda tutti i segmenti di istruzione successivi a questo <sup>2</sup>. Questa struttura cana-

---

<sup>2</sup> Questo sistema è stato definito dalla letteratura comparativa sui sistemi di istruzione come *tipo tedesco* e caratterizza i sistemi di altri Paesi «germanici» quali Austria, Svizzera, Danimarca, Olanda, Lussemburgo e Belgio fiammingo [Fischer 2003; Schizzerotto e Barone 2006].

lizza precocemente i bambini all'età di 10 anni verso il ciclo secondario inferiore dell'obbligo lungo due canali formativi differenziati: uno accademico e l'altro vocazionale. In altri termini, le famiglie devono decidere al termine del ciclo primario a quale tipo di canale formativo iscrivere i propri figli, determinando così precocemente il loro successivo percorso formativo. Da un lato, questo sistema si caratterizza per una netta immediata comprensibilità dei percorsi formativi, dei loro diversi orientamenti fondamentali e dei loro sbocchi verso il proseguimento degli studi o verso il mercato del lavoro. Di conseguenza svolge una funzione di orientamento delle scelte sulla base della formazione delle aspettative, da parte di famiglie e giovani, piuttosto chiare connesse alle alternative disponibili. Dall'altro, però, è connotato da un elevata rigidità: una volta scelta una certa filiera formativa, le scelte successive sono sostanzialmente obbligate, cioè non è possibile tornare indietro e cambiare la scelta. È pur vero che tra i 10 e 12 anni sono teoricamente previste «passerelle» tra un canale e l'altro, ma dopo questo punto le scelte non sono più reversibili.

### 2.3.1. *L'istruzione secondaria inferiore e superiore*

La scuola secondaria si divide in due cicli, uno obbligatorio (scuola secondaria inferiore), l'altro facoltativo (scuola secondaria superiore). Il primo ciclo si avvia dopo la scuola di base, che si svolge dai 6 ai 10 anni (12 in alcuni *Länder*) e, come detto, prevede percorsi differenziati. La scuola secondaria inferiore continua fino ai 15 anni (14 nella *Hauptschule*) e i primi due anni svolgono la funzione di fase di orientamento generale agli studi, indipendentemente dal tipo di scuola frequentato. Gli studenti, completata l'istruzione obbligatoria a tempo pieno, passano all'istruzione secondaria superiore e il tipo di scuola a cui possono accedere dipende dal titolo ottenuto nel ciclo inferiore. I corsi di studio vanno dall'istruzione generale o professionale a tempo pieno, alla formazione professionale nel *Duale System*. La formazione professionale nel *Duale System* prevede una parte svolta a scuola e una sul posto di lavoro e coinvolge circa due terzi dei giovani; la formazione sul lavoro è finanziata dalle imprese e si svolge in base a regole coordinate a livello nazionale, mentre la gestione della formazione scolastica e la definizione del curriculum è effettuata dai *Länder*.

Per quanto riguarda il ciclo secondario inferiore, nella maggioranza dei *Länder* ci sono quattro tipi principali di scuole: *Hauptschule*, *Gymnasium*, *Realschule* e *Gesamtschule*.

La formazione nella *Hauptschule* ha durata triennale (alcune quadriennale), un anno in meno rispetto agli altri tipi di scuola (ciclo formativo corto), al termine della quale gli studenti accedono o alla formazione professionale secondaria superiore (*Berufschule*) oppure al ciclo formazione-lavoro or-

ganizzato sul cosiddetto *Duale System* che prevede l'alternanza di periodi di formazione e attività lavorativa fino all'età di 18 anni. Questo tipo di formazione è fortemente orientato al mercato del lavoro nel segmento dei lavori manuali qualificati.

La *Realschule* è una scuola secondaria con orientamento professionale, ma più generale e teorico per la formazione dei ruoli tecnici e amministrativi. Permette l'accesso all'istruzione secondaria tecnica e professionale (*Fachoberschule* e *Berufsfachschule*) e quindi a quella superiore non universitaria (*Fachhochschule*, istruzione superiore tecnico-scientifica). Tuttavia, per quegli studenti particolarmente brillanti è possibile passare al *Gymnasium* per ottenere l'*Abitur* e quindi con la possibilità di accedere anche all'università.

Il *Gymnasium* costituisce il canale accademico o generale dell'istruzione secondaria ed è ovviamente orientato a fornire gli studenti delle basi teoriche e di conoscenza per il loro perseguimento nel ciclo terziario di istruzione (università e *Fachhochschulen*).

Infine la *Gesamtschule*, o scuola comprensiva, è un tipo di scuola che fornisce una formazione generale-teorica e professionalizzante integrate; il curriculum permette l'accesso tanto alla formazione secondaria professionale, quanto alla secondaria generale per poi consentire l'accesso a un numero ristretto di facoltà e corsi universitari, alla formazione professionale e alla *Gesamthochschule* (istruzione superiore comprensiva con curricula teorico-applicativi).

La scuola secondaria superiore non è obbligatoria, ha una durata biennale (dai 16 ai 18 anni) e include scuole tecniche, professionali e generali il cui accesso è strettamente connesso al tipo di scuola secondaria inferiore frequentato.

La maggioranza dei *Länder* offre le seguenti scuole di istruzione generale e professionale: *Gymnasium*, *Berufsschule*, *Berufsfachschule*, *Fachoberschule*, *Fachschule*.

La struttura del *Gymnasium* prevede un anno introduttivo seguito da una fase di qualificazione di due anni, durante la quale le lezioni non sono organizzate per classi e si possono scegliere corsi semestrali di approfondimento. L'orario delle lezioni è di trenta ore settimanali e ogni studente deve studiare materie delle tre aree principali: lingue, letteratura e arte, scienze sociali, matematica, scienze naturali e tecnologia. I corsi di base (*Grundkurse*) e intensivi (*Leistungskurse*) sono progettati per offrire un livello diverso di istruzione accademica preparatoria, più generale nei corsi di base e specialistica in quelli intensivi; i corsi di base sono i due terzi del totale e devono essere seguiti per almeno due ore settimanali (tedesco, matematica; lingue straniere per almeno tre ore/settimana).

Gli studenti devono scegliere almeno due corsi intensivi, uno dei quali deve essere tedesco, e tra la continuazione di una lingua straniera, matematica o una scienza naturale, che devono essere seguiti per almeno cinque

ore settimanali (per almeno quattro nei *Land* dove sono obbligatori tre o più corsi). Se tedesco è il primo corso intensivo, le quattro materie dell'esame di *Abitur* devono includere matematica o una lingua straniera, anche se alcuni *Länder* limitano la scelta a determinate combinazioni di materie.

Nelle scuole a indirizzo professionale dopo l'esame finale si consegue un titolo di accesso limitato a specifici corsi di studio superiori.

### 2.3.2. *L'istruzione superiore*

L'istruzione superiore in Germania è organizzata in base al sistema binario, costituito dal settore universitario composto dalle università e da altre istituzioni equivalenti (*Pädagogische Hochschulen* [Scuola superiore per insegnanti], *Theologische Hochschulen* [Scuola superiore di teologia], *Kunsthochschulen* [Scuola superiore di arte] e *Musikhochschulen* [Scuola superiore di musica]) e il settore non-universitario delle *Fachhochschulen*, che furono istituite all'inizio degli anni '70 per offrire un tipo di istruzione superiore caratterizzata da una didattica orientata all'applicazione pratica e con un semestre di formazione nel mondo del lavoro.

Il titolo conseguito al termine degli studi all'università o a un'istituzione equivalente è quello di *Diplom* o *Magister*, mentre gli studi alle *Fachhochschulen* portano al conseguimento del *Diplom-Fh*. Per alcuni corsi di studio che danno accesso a professioni regolate dalla legge (ad esempio, medicina, farmacia, legge e insegnamento) è previsto un esame di stato (*Staatsprüfung*) con cui viene rilasciato un titolo abilitante alla professione (*Staatsexamen*). A partire dal 1998/1999 tutte le istituzioni di istruzione superiore hanno introdotto anche il nuovo sistema di titoli *Bachelor/Master*. Il titolo di Dottore di Ricerca (*Doktor*) viene rilasciato solo dalle istituzioni universitarie, ma anche gli studenti diplomati nelle *Fachhochschulen* possono essere ammessi ai corsi di dottorato con alcune condizioni aggiuntive.

I corsi che si concludono con i titoli *Diplom*, *Magister* o *Staatsexamen* prevedono generalmente una fase di studi di base (*Grundstudium*) – della durata di quattro semestri e che termina con un esame intermedio – e una fase di studi avanzati (*Hauptstudium*) di cinque semestri, con un esame finale. La durata legale dei corsi di studio (*Regelstudienzeit*) è stabilita dalla normativa relativa agli esami e per la maggior parte dei corsi va da 4 a 5 anni (per medicina 6 anni e 3 mesi), ma molti studenti in realtà concludono gli studi in 5 o più anni. La durata totale dei corsi consecutivi di *Bachelor* e *Master* è al massimo di 5 anni, mentre quella dei corsi *Bachelor* va da 3 a 4 anni e quella dei corsi *Master* da uno a 2 anni.

I corsi di studio alle *Fachhochschulen* sono caratterizzati da un'impostazione fondamentalmente applicativa e si basano sulla didattica seminariale a piccoli gruppi, sulle attività di laboratorio e sull'esperienza pratica realizzata



in ambito professionale della durata di un semestre presso imprese o enti pubblici in parallelo alle lezioni teoriche. I corsi di *Diplom-Fh* prevedono quattro semestri di studi di base, a cui segue il *Diplom-Vorprüfung* (diploma pre-esame finale), e otto semestri di studi avanzati, conclusi dall'esame finale.

La domanda di posti di studio nelle istituzioni di istruzione superiore è costantemente aumentata a partire dagli anni '70, passando dai 510.000 studenti del 1970 agli oltre 2 milioni del 2003/2004, con una crescita costante degli immatricolati anche durante gli ultimi anni, sia nelle università sia nelle *Fachhochschulen*, e in tutti i campi di studio ma in particolare per Ingegneria.

Nel 2004/2005 sono stati attivati 2560 corsi di *Bachelor* e *Master*, con percentuali quasi equivalenti per le due tipologie e una leggera prevalenza dei programmi di studio consecutivi (che prevedono lo sviluppo delle due parti combinate per costituire un programma complessivo). I nuovi corsi sono realizzati in parallelo a quelli del tradizionale *Diplom*, ma gli studenti coinvolti sono solo il 3% circa ed è molto diffusa l'intenzione di mantenere l'attuale sistema e di introdurre molto gradualmente quello nuovo [Enders 2003].

#### 2.4. DATI SULLA POPOLAZIONE STUDENTESCA

Nel 2003/2004 gli studenti iscritti a istituzioni pubbliche erano il 93,8% nel ciclo inferiore e l'88,1% nelle scuole di formazione generale (il 14,5% dei centri scolastici era di titolarità privata). Gli studenti che frequentavano il ciclo inferiore della scuola secondaria erano 5.266.758; la tabella 2.1 mostra la distribuzione degli iscritti nei diversi tipi di scuola:

Tab. 2.1. *Isritti secondaria inferiore per tipo di scuola (valori %)*

SCUOLA	ISCRITTI
Gymnasium	31,2
Realschule	24,6
Hauptschule	20,7
Gesamtschule	8,8

Il rimanente 15% si distribuisce tra altri tipi di scuole (*Berufliches Gymnasium*/ *Fachgymnasium* e le *Integrierte Gesamtschulen*).

Nel ciclo superiore gli iscritti alle scuole di formazione generale erano 789.770, di cui l'85,3% al *Gymnasium*, mentre gli iscritti alle scuole di formazione professionale erano 2.725.523 di cui il 61,8% alle *Berufsschulen* del *Duale System* e il 18,3% alle *Berufsfachschulen*.

Gli studenti che avevano concluso la scuola superiore e conseguito il titolo di accesso agli studi superiori (dati disponibili riferiti al 2002) erano

361.500, di cui il 53,1% ragazze; la percentuale di studenti che si sono immatricolati nello stesso anno dell'*Abitur* era 37,9% per i ragazzi e 85% per le ragazze, mentre quella dopo un anno era rispettivamente 68,1% e 27,1%.

Nel 2003/2004 il sistema di istruzione superiore comprendeva 365 istituzioni, di cui 122 università (incluse 6 scuole superiori pedagogiche e 16 teologiche), 191 *Fachhochschulen* (incluse 29 di pubblica amministrazione) e 52 scuole superiori di arte e musica.

Gli studenti iscritti erano 2.019.831 (di cui 47,4% donne e 12,2% stranieri), così distribuiti per tipo di istituzione: 71,1% università; 27,3% *Fachhochschulen* e 1,6% collegi di arte e musica. La distribuzione per principali campi di studio era: 31,8% giuridico-economico-sociale, 22,2% umanistico, 17,7% matematico-scientifico, 15,7% ingegneria, 4,7% medicina e 4,2% artistico. Gli immatricolati ammontavano a 377.504 (di cui 48,2% donne) così distribuiti per tipo di istituzione: 66,7% università, 32,2% *Fachhochschulen* e 1,1% collegi di arte e musica. La distribuzione per principali campi di studio era: 33,1% giuridico-economico-sociale, 20,3% umanistico, 18,1% matematico-scientifico, 18,4% ingegneria, 3,2% medicina e 3,2% artistico.

## 2.5. ORGANIZZAZIONE DEI SERVIZI DI ORIENTAMENTO

I servizi di orientamento sono presenti fin dagli anni '70 sia nel ciclo secondario che in quello superiore ed è soprattutto in quest'ultimo che hanno gradualmente assunto una maggior strutturazione e specializzazione, soprattutto nell'ambito dell'orientamento al lavoro.

Nella scuola secondaria sono previsti i *Beratungslehrer*, normalmente uno o due docenti per ogni scuola che utilizzano una piccola parte del loro orario per l'orientamento allo studio e al lavoro, mantengono i contatti con le università e forniscono informazioni agli studenti per aiutarli nella scelta del corso di studi. In generale però hanno un ruolo molto più importante gli *Studienberatung* universitari e la *Arbeitsagentur* (che si occupa di orientamento al lavoro e realizza interventi informativi nelle scuole), dato che l'attività di orientamento in ambito scolastico è poco strutturata e dipende fondamentalmente dall'iniziativa personale dei docenti.

Nelle università tedesche a partire dagli anni '70 sono stati istituiti tre tipi di servizi per gli studenti:

1. il *Sekretariat* per la gestione delle pratiche di immatricolazione;
2. il *Prüfungsamt* per quanto riguarda gli esami;
3. lo *Studienberatung* o *Zentrale Studienberatung*, che si occupa di fornire agli studenti informazioni e supporto per lo sviluppo della carriera universitaria.

Le attività dello *Studienberatung*, in particolare, sono centrate principalmente sui problemi di scelta del percorso accademico e di motivazione al-

lo studio, mentre il *counselling* psicologico è svolto dal servizio di *Psychologische Beratung*.

Il lavoro degli *Studienberatung* si basava tradizionalmente sulla centralità dello studente, sull'importanza del colloquio individuale per chiarire gli interessi e le prospettive future, ma anche sullo scambio di informazioni con altre università o *Fachhochschulen*. Tuttavia, negli ultimi anni, con l'aumento continuo dell'utenza, vi è stata una riduzione del servizio e dei rapporti inter-universitari.

L'orientamento in ambito disciplinare ha un ruolo molto importante nelle università tedesche ed è realizzato a livello dei dipartimenti dagli *Studienfachberater* (orientatori per la scelta del corso di studi), che sono generalmente professori o assistenti, ma spesso anche con la collaborazione di studenti degli ultimi anni di corso. L'*Hochschulkompass* è una banca dati sui corsi di studio disponibile su web, ma non è facile valutare i contenuti dei singoli programmi, perché l'accreditamento dei corsi è ancora solo all'inizio e non è raro che una denominazione simile abbia in realtà contenuti disciplinari molto differenti. Ciò rende più difficile la scelta degli studenti e provoca abbandoni nei primi semestri, quando si rendono conto che il corso di studi non corrisponde alle loro aspettative iniziali.

Il sistema della formazione professionale di livello superiore è molto qualificato in Germania e si ritiene che le *Fachhochschulen* possano assorbire una buona parte della richiesta di studi superiori. L'*Arbeitsagentur* è l'istituzione che si occupa di orientamento professionale con un'ottica legata alle necessità del mercato del lavoro e fornisce informazioni sui percorsi formativi a livello territoriale per gli studenti che non scelgono un percorso universitario.

## 2.6. REGOLAZIONE DELL'ACCESSO ALL'ISTRUZIONE SUPERIORE

Il tema dell'accesso agli studi superiori sta ricevendo attualmente una crescente attenzione pubblica. La competizione per l'eccellenza nella ricerca e nell'insegnamento spinge le università verso una maggiore autonomia e la definizione di un peculiare profilo didattico, che ha come conseguenza la richiesta di una più ampia possibilità di scelta dei propri studenti.

La preparazione degli studenti è diventata molto eterogenea e al tempo stesso è aumentata la differenziazione delle possibilità di formazione. L'obiettivo di una regolazione dell'accesso agli studi superiori è soprattutto quello di aumentare il numero di studenti che concludono con successo il percorso accademico, per questo è necessaria una fase di autoselezione che sviluppi negli studenti la capacità di valutare le proprie attitudini in relazione al corso di studi scelto ed è indispensabile analizzare criticamente i prerequisiti formativi richiesti dall'università.

Tradizionalmente il requisito fondamentale per l'accesso all'università è il conseguimento dell'*Abitur* che permette di iscriversi a tutte le facoltà indipendentemente dall'aver frequentato al *Gymnasium* i corsi intensivi opzionali coerenti con il campo di studi desiderato. Con l'espansione dell'accesso all'università, tuttavia, si è aggravato il problema della carenza delle conoscenze di base in una quota consistente degli studenti, dovuta alla scarsa consapevolezza nella scelta del corso di studi e all'insufficiente azione di orientamento compiuta dalle scuole e dalle università. I diversi tentativi di definire dei cataloghi di conoscenze e capacità per garantire una preparazione di base degli studenti del *Gymnasium* in funzione degli studi superiori, sperimentati a partire dagli anni '60, non hanno impedito che l'espansione quantitativa del sistema educativo aumentasse l'eterogeneità della preparazione con cui gli studenti accedono all'università e per questo motivo l'idea che le università dovessero avere un ruolo più importante nella scelta degli studenti è stata discussa e accettata socialmente solo dalla metà degli anni '90.

Fino al 2000 il 60% dei posti di studio (escluse le quote riservate a categorie particolari di studenti, come a esempio gli stranieri, i militari e i lavoratori senza *Abitur*) è stato assegnato in base al voto medio dell'*Abitur*, senza tenere conto delle specifiche discipline, e il 40% in base al *Wartezeit* (tempo di attesa tra l'*Abitur* e la richiesta di ammissione misurato in semestri). Durante gli ultimi anni è stata introdotta una quota di posti assegnati direttamente dalle università.

L'accesso ai corsi a numero chiuso è gestito dall'Ufficio Centrale di Assegnazione dei Posti di Studio a livello federale (*Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen, ZVS*). Attualmente ci sono sette corsi di studio a numero chiuso (Economia aziendale, Biologia, Psicologia, Medicina, Farmacia, Odontoiatria e Veterinaria). L'assegnazione dei posti disponibili avviene (escluse le quote riservate a categorie particolari di studenti) con la seguente ripartizione: 51% in base al voto medio dell'*Abitur*, 25% al *Wartezeit* e 24% alla scelta diretta da parte delle università.

Alcuni *Länder* (ad esempio, Baden-Württemberg e Bayern) hanno recentemente modificato le regole di accesso ai corsi universitari a numero chiuso che erano prima gestiti centralmente dal ZVS e ad altri corsi con particolari prerequisiti formativi. È stato introdotto un nuovo schema che combina i criteri usuali con i voti di materie specifiche del corso di studi, test disciplinari e motivazionali, qualifiche professionali e altre competenze extrascolastiche, colloqui di selezione. Altre università sembrano voler seguire nel futuro prossimo un percorso simile.

A questi sviluppi si aggiunge la tendenza più generale di permettere l'iscrizione degli studenti solo una volta all'anno, mentre attualmente è possibile sia nel semestre invernale sia in quello estivo, e ciò avrà come conseguenza la perdita non più di un solo semestre ma di due nel caso del cambio di studi. Molti nuovi corsi di *Bachelor* sono composti da due o tre indirizzi e gli

studenti possono scegliere di cambiare durante l'anno, mentre se i corsi inizieranno solo una volta all'anno ciò non sarà più possibile.

Nelle recenti ricerche sulle procedure di selezione per l'accesso all'università è stata evidenziata la forza predittiva abbastanza alta per un'efficace e regolare carriera di studio del voto medio, insieme a buone competenze linguistiche, logico-matematiche e metodologiche oltre a capacità di studio autonomo, mentre è relativamente bassa quella dei colloqui e dei test, che inoltre sono dispendiosi sia in termini di tempo che economici.

Una nuova prospettiva per razionalizzare l'accesso agli studi superiori è quella di favorire la concordanza tra i presupposti di base e specifici del corso di studi e le competenze individuali dello studente, dal punto di vista disciplinare e metodologico ma anche dell'esperienza in ambito sociale e lavorativo.

Un possibile modello per una nuova regolazione dell'accesso all'università è stato proposto in una ricerca del *Institut für Hochschulforschung* di Wittenberg e si basa sul rafforzamento della documentazione relativa agli studenti, affiancato da pochi provvedimenti da parte delle università. La documentazione dovrebbe prevedere il diploma, oppure i più alti attestati formativi conseguiti in ambito scolastico e lavorativo, insieme a un portfolio che indichi i motivi della scelta del corso di studi e dell'università, le competenze acquisite con le esperienze lavorative e con quelle scolastiche facoltative (incluso eventualmente una valutazione delle capacità), altre esperienze in ambito istituzionale, sociale e familiare. Lo scopo del portfolio è soprattutto quello di stimolare lo studente a riflettere sui propri presupposti di studio in relazione ai prerequisiti specifici di quel corso in quella università, affinché si verifichi un'autoselezione al fine di stabilizzare o cambiare la scelta. Il sistema di assegnazione dei posti studio prevedrebbe così il 10% dei posti assegnato in base a criteri sociali e il 60-70% alla ponderazione del voto medio di *Abitur* con quelli di matematica e di altre due materie più rilevanti per il corso di studi scelto; il restante 20-30% si terrebbe in considerazione il portfolio, eventualmente assegnando i posti successivamente alla presentazione di una relazione da parte dello studente o dopo gli esami del primo semestre, ammettendo in quest'ultimo caso un numero doppio di «studenti in prova».

Un presupposto fondamentale in ogni caso, ma soprattutto nell'ipotesi di avere un primo semestre di prova, è l'offerta di seminari introduttivi per ogni campo di studi, in modo da avvicinare gli studenti all'università creando un ponte tra la loro formazione eterogenea e le premesse di base necessarie per lo studio in ambito accademico. Questo nuovo modello di accesso agli studi superiori richiede una stabilizzazione e un ulteriore sviluppo sia quantitativo sia qualitativo del sistema di orientamento allo studio e al lavoro, ma anche che le università predispongano un profilo dettagliato e un catalogo dei requisiti di studio per ogni corso.

Le università e le *Fachhochschulen* ora sono in competizione, perché è stato concesso anche a queste ultime di attivare lo schema *Bachelor/Master*

equiparando così i titoli rilasciati dai due tipi di istituzioni. Alla base di ciò vi è una politica orientata nella direzione di aumentare la percentuale di giovani con una qualifica professionale media, che offra dopo tre anni di studi una prospettiva di inserimento lavorativo. La formazione di eccellenza si sposterebbe invece al livello dei *Master* con una selezione in ingresso, come anche raccomandato dalla *Kulturministerkonferenz* che ha sostenuto di condizionare l'ammissione a un voto di *Bachelor* superiore alla media.

## 2.7. SCELTE, ABBANDONI E CAMBI DI STUDI

### 2.7.1. *Le scelte*

Dal 1982/1983 l'Università di Konstanz realizza, su incarico del Ministero Federale della Formazione e Ricerca, indagini periodiche sulle motivazioni e le aspettative degli studenti di università e *Fachhochschulen* rispetto alle condizioni di studio, alla qualità della didattica e dell'orientamento. Nel 2003 è stata pubblicata l'ottava ricerca, basata sui questionari compilati da 8130 studenti dell'anno accademico 2000/2001.

I risultati evidenziano che la scelta di studio dipende molto dal voto finale della scuola superiore e dall'origine sociale dello studente: chi ha i voti migliori sceglie più spesso l'università della *Fachhochschule* ed è più sicuro di volere studiare. Lo stesso avviene per chi ha genitori con un titolo superiore e ciò condiziona anche la scelta del campo di studi, soprattutto per Medicina e Legge. La quota di studentesse è aumentata nel periodo 1983-2001, da 36% a 55% nelle università e da 24% a 47% nelle *Fachhochschulen*, mentre per le immatricolazioni del 2001 è rispettivamente del 56% e del 52%. L'aumento è particolarmente forte a Medicina (da 35% a 63%) ma inferiore alla media a Scienze naturali ed Economia (circa il 15%) e in particolare a Ingegneria dove, tuttavia, la quota è quasi raddoppiata negli ultimi dieci anni (28% nelle università e 27% nelle *Fachhochschulen*). L'interesse per la materia e i talenti personali sono generalmente ritenuti più importanti rispetto agli obiettivi economici come motivi di scelta dello studio, ma le prospettive future di guadagno e di carriera hanno un peso maggiore a Economia, Legge e Ingegneria e nelle *Fachhochschulen*, che nelle università per gli studenti di entrambi i sessi. La scelta dei corsi intensivi opzionali al *Gymnasiale Oberstufe* influisce chiaramente sulla scelta del corso di studi superiori e negli ultimi dieci anni è notevolmente diminuita l'iscrizione ai corsi di Scienze naturali, soprattutto Fisica e Chimica.

Le differenze di genere sono molto marcate e la maggioranza delle studentesse sceglie le materie letterarie e linguistiche, perciò si sta imponendo l'esigenza di aumentare l'attrattività degli studi scientifici per le ragazze e

in generale favorire una migliore corrispondenza fra le competenze acquisite nella secondaria e le scelte di studio.

### 2.7.2. Perché si abbandona e si cambia percorso di studio

L'abbandono degli studi è un problema centrale nelle discussioni sul sistema di istruzione superiore in Germania ed è considerato un criterio fondamentale per valutare il successo e l'efficienza delle università e delle *Fachhochschulen*. Dall'inizio degli anni '90 sono state effettuate numerose ricerche per identificare le dimensioni e le cause dell'abbandono degli studi e in particolare l'*Hochschul-Informationssystem* (HIS) di Hannover, su incarico del Ministero Federale dell'Istruzione e della Ricerca, ha realizzato indagini campionarie sugli immatricolati con cadenza annuale fino al 1995 e poi biennale. I dati raccolti con i questionari insieme a quelli forniti dall'Ufficio Federale di Statistica costituiscono la base di calcolo delle quote di abbandono degli studi in tutta la Germania.

Il metodo di calcolo elaborato dall'HIS mette in relazione il numero di laureati e di immatricolati tenendo conto della durata media degli studi e sintetizza le diverse annate di immatricolati in una coorte complessiva, applicando alcuni fattori di correzione. Nella ricerca del 2002 i laureati del 1999 sono rapportati agli immatricolati nel periodo 1986-1996, prendendo come riferimento il 1993 (perché la maggioranza dei laureati 1999 ha iniziato gli studi nel periodo 1992-1994) e applicando un fattore di correzione al numero di immatricolati di ciascun anno, con cui ottenere un indice sintetico dell'intero periodo. Un ulteriore fattore di correzione riduce il numero di immatricolati eliminando le doppie iscrizioni e le seconde immatricolazioni, mentre il numero di laureati viene corretto tenendo in considerazione le variazioni della durata media degli studi e i cambi di facoltà o università. L'abbandono viene quindi analizzato evidenziando le quote per genere, tipo di istituzione superiore, campo di studi e singolo corso.

L'abbandono si riferisce solo agli studenti che si sono immatricolati per la prima volta a un corso di studi e sono usciti dal sistema di istruzione superiore senza avere sostenuto l'esame finale e senza più riprendere gli studi. Pertanto, non sono considerati veri *drop-out* gli studenti che lasciano gli studi ma hanno già conseguito in precedenza un titolo superiore e quelli che cambiano corso, o università, oppure che interrompono temporaneamente gli studi ma che li concludono successivamente con successo.

L'effettivo abbandono viene tenuto distinto dal cambio degli studi e la loro somma corrisponde alla perdita di studenti subita da un'università, o un corso di studi rispetto a quelli che si erano immatricolati inizialmente. Si ottiene così un indicatore del grado di fluttuazione dei nuovi immatricolati. La perdita può essere però compensata dall'immigrazione di studenti, prove-

nienti da altre università o campi di studio o corsi, che sottratta alla perdita determina il bilancio della perdita complessiva di studenti, cioè un indicatore della forza attrattiva e formativa dello specifico ambito di riferimento (università, campo di studi o corso).

Nel corso del decennio 1992-2002 le percentuali di abbandono in Germania, includendo gli studenti stranieri, si sono complessivamente mantenute stabili, come evidenziato nella tabella 2.2.

Tab. 2.2. Percentuali di abbandoni nell'istruzione superiore 1992-2002

ANNO	FACHHOCSCHULE			UNIVERSITÀ			MEDIA GENERALE
	Totale	Maschi	Femmine	Totale	Maschi	Femmine	
1992	19	20	16	30	27	33	26
2002	22	25	16	30	31	29	27

La ricerca è stata ripetuta nel 2005 sui laureati del 2002 (rapportati agli immatricolati nel periodo 1989-1999 e prendendo come riferimento il 1996, perché la maggioranza dei laureati 2002 ha iniziato gli studi nel periodo 1995-1997) e quindi permette un confronto tra le coorti di immatricolati dell'inizio e della metà degli anni '90. Il tasso di abbandono calcolato sui laureati 2002 è del 25%, tenendo conto solo degli studenti tedeschi, con un aumento di circa due punti rispetto al 1999 che conferma la tendenza registrata tra gli immatricolati della coorte precedente; si conferma più alto nelle università (26%) rispetto alle *Fachhochschulen* (22%).

Nelle università i corsi di studio che presentano tassi di abbandono vicini al 30% sono Lingue, Scienze umane, Economia e Informatica, ma sono in crescita anche Ingegneria meccanica ed elettrotecnica. L'abbandono diminuisce in Legge e Pedagogia, mentre si conferma basso in Medicina e Insegnamento. Nelle *Fachhochschulen* un abbandono superiore alla media si riscontra soprattutto per Economia, Informatica ed Elettrotecnica, mentre è aumentato notevolmente per le Scienze sociali [Heublein *et al.* 2005].

Una ricerca realizzata nel 2002 dall'HIS, in parallelo alla precedente, ha analizzato le cause di questo fenomeno su un campione di 3000 studenti che hanno abbandonato gli studi nell'anno accademico 2000/2001, provenienti da 63 università e *Fachhochschulen*, e su 2800 laureati e 1000 studenti che hanno cambiato istituzione, per poter effettuare una comparazione. Il modello del processo di abbandono degli studi prende in considerazione i diversi fattori che lo condizionano, distinguendo tra fattori esterni ed interni. I primi riguardano:

- l'origine sociale;
- il mercato del lavoro;
- le condizioni di studio.



I secondi sono relativi a:

- la stabilità psicologica;
- la motivazione della scelta di studio;
- il rendimento dello studente.

L'abbandono dipende in genere dall'effetto combinato di più fattori, ma per ogni studente c'è sempre un fattore che ha un ruolo decisivo nell'innescare il processo di decisione. Nella ricerca si evidenziano tre gruppi di motivazioni decisive per l'abbandono, che hanno pari importanza e complessivamente sono i più significativi per metà degli studenti: il 17% lascia gli studi perché ha offerte lavorative o ritiene più utile formarsi in ambito professionale; un altro 17% la causa sono problemi finanziari; infine, il 16% per scarsa motivazione allo studio (nel 1993/1994 le percentuali erano rispettivamente 14%, 15% e 17%). Le condizioni di studio problematiche sono ritenute dalla maggioranza degli studenti un ostacolo che rende più difficile il percorso accademico, ma solo per l'8% sono il motivo principale di abbandono, mentre l'11% ha lasciato per problemi generali di rendimento nello studio e l'8% per insuccesso negli esami (nel 1993/1994 le percentuali erano rispettivamente 16%, 12% e 6%). Infine il 10% ha avuto problemi familiari, fra cui soprattutto la cura dei figli, e il 5% problemi di salute (nel 1993/1994 le percentuali erano rispettivamente 9% e 2%).

Emerge piuttosto chiaramente che si è verificato un cambiamento nei motivi dell'abbandono rispetto all'inizio degli anni '90, con un aumento in particolare del riorientamento lavorativo, dei problemi finanziari e di salute associato a una notevole riduzione dei problemi legati alle condizioni di studio. La durata media degli studi prima dell'abbandono è complessivamente aumentata, passando da poco più di 3 anni del 1993/1994 ai quasi 4 anni del 2000/2001 (da 3,3 a 3,9 anni nelle università e da 3,3 a 3,5 anni nelle *Fachhochschulen*). Vale la pena notare che solo l'8% degli studenti che abbandonano è disoccupato dopo sei mesi, appena il 2% in più rispetto ai laureati del gruppo di controllo. In sintesi, i diversi gruppi di motivi rimandano a quattro cause principali di abbandono:

- il cambiamento delle priorità individuali verso un orientamento lavorativo;
- un rendimento non adeguato alle richieste del corso di studi scelto;
- lo scarso sviluppo della capacità di studio per la mancanza di supporto e orientamento da parte dell'università;
- i problemi familiari e di salute.

Il problema dell'abbandono può quindi essere affrontato prima dell'inizio degli studi aiutando gli studenti a scegliere in base alle proprie motivazioni e ai presupposti del corso di studi, per favorire un'autoselezione che riduca la selezione tardiva e, durante gli studi, migliorando i servizi di assistenza per gli studenti, per evitare che i problemi nelle condizioni di studio o personali causino l'insuccesso anche di studenti che sono dotati dei presupposti appropriati.

## 2.8. GLI STUDI DI CASO

La ricerca empirica sulle forme, le modalità e le pratiche di orientamento e di raccordo tra istruzione secondaria e superiore e di tutorato nelle istituzioni è stata svolta presso 5 università (Mannheim, Bielefeld, Halle, la Humboldt Universität, la Freie Universität di Berlino) e la *Fachhochschule* di Magdeburg. In queste sedi sono state svolte complessivamente 20 interviste in profondità con informatori privilegiati che ricoprono ruoli e funzioni connessi all'orientamento in entrata, *in itinere* e al tutorato. Oltre alle interviste sono stati presi in considerazione documenti e materiali informativi messi a disposizione dalle diverse sedi.

Sulla base delle informazioni raccolte è possibile individuare tre aree principali in cui le istituzioni considerate tendono a sviluppare i loro progetti e attività in merito all'orientamento e al tutorato:

1. le attività informative e formative per gli studenti della scuola secondaria;
2. le forme e le modalità di cooperazione con i docenti delle scuole secondarie;
3. l'orientamento e il tutorato degli studenti nei primi anni di studio.

### 2.8.1. Attività informative/formative per gli studenti della scuola secondaria

L'Università di Mannheim realizza interventi nelle scuole secondarie per la presentazione dei corsi di studio, mettendo soprattutto in evidenza quali sono le attitudini e le competenze di base necessarie per affrontare con successo una carriera universitaria. Viene prevista e offerta anche la possibilità di frequentare uno *Schnupperkurs*, che consiste in una settimana durante la quale gli studenti assistono ogni giorno a lezioni introduttive in diversi campi di studio e visitano le strutture dell'università. È anche possibile frequentare alcuni dipartimenti per una settimana, facendo un'esperienza diretta nel campo di studi preferito prima di iscriversi all'università.

L'Università di Bielefeld ha un forte rapporto con le scuole e molti progetti di collaborazione che riguardano tutti i livelli scolastici. Per i bambini che frequentano la *Grundschule* c'è la *KinderUni*, un'idea realizzata per la prima volta a Tübingen e poi adottata a Bielefeld, che prevede l'organizzazione di lezioni speciali per abituare i bambini a pensare all'università come una prospettiva futura e togliere la paura per la difficoltà degli studi superiori. I bambini a partire dal mese di febbraio partecipano per sei settimane a una lezione pomeridiana di due ore all'università, in cui i professori universitari presentano temi che possono suscitare il loro interesse, in ambito umanistico e scientifico. Un'iniziativa molto importante dedicata alle bambine è il *TochterLab*, che ha l'obiettivo di stimolare l'interesse per la chimica, la fisica e la matematica tramite la pratica sperimentale ed esperienze di laboratorio realizzate in modo attrattivo e divertente. Le iniziative continuano nelle classi

successive fino al *Gymnasium* dove c'è una proposta per lo studio delle materie scientifiche dedicata alle ragazze, analogo al *TochterLab*. L'università offre agli studenti la possibilità di fare un periodo di tirocinio pratico in alcuni dipartimenti, soprattutto in quelli che dispongono di laboratori ma anche nella biblioteca, e durante gli ultimi anni del *Gymnasium* gli studenti più dotati possono anche frequentare i normali corsi universitari. I più motivati possono partecipare alla *Schuleakademie*, che prevede la frequenza all'università per due interi giorni alla settimana, con un'attività di studio a contatto diretto coi docenti, ed è riservata ogni anno a 40 studenti proposti dalle scuole. I docenti della secondaria possono organizzare visite di gruppo per far assistere gli studenti alle normali lezioni universitarie, scegliendo da un ampio elenco che viene aggiornato costantemente in base alla disponibilità dei professori. Un laboratorio speciale dedicato agli studenti degli ultimi due anni del *Gymnasium* consiste in un lavoro con piccoli gruppi sulle motivazioni e decisioni relative al proprio percorso formativo, con l'obiettivo di chiarire quale sarà il primo passo da fare dopo l'*Abitur*. Un altro laboratorio per gli studenti che hanno già scelto di intraprendere gli studi universitari è più breve ed è centrato sugli aspetti informativi, come le differenze tra le istituzioni superiori, i corsi di studio e le modalità di ammissione. Più recentemente sono stati realizzati progetti speciali per gli studenti stranieri, i disabili e il supporto psicologico.

L'Università di Halle organizza per gli studenti della secondaria incontri di presentazione dei corsi, lezioni introduttive e più raramente seminari sui diversi campi disciplinari, colloqui individuali sulle motivazioni e le attitudini allo studio, ma anche la possibilità di partecipare per un giorno alla vita universitaria con gli *Schnupperstudium* e ad attività di ricerca in piccoli gruppi con il *Praktikum*. Ci sono inoltre la *Kinderuniversität*, che prevede iniziative dedicate ai bambini della scuola primaria, e la *Jugenduniversität*, che è organizzata dagli studenti dei corsi scientifici e offre un servizio di tutor ai nuovi immatricolati.

La *Fachhochschule* di Magdeburg collabora alle iniziative di orientamento agli studi e al lavoro organizzate dai docenti delle scuole secondarie. L'orario del *Gymnasiale Oberstufe* prevede un monte ore equivalente a un'ora settimanale da dedicare a queste attività e la maggioranza delle scuole lo utilizza per realizzare due settimane di informazione intensiva per gli studenti, comprendenti visite all'università per conoscere le strutture, assistere a lezioni e incontrare gli studenti universitari, che hanno un'ottima organizzazione di supporto per gli immatricolati. Ci sono anche attività di orientamento individuali come gli *Schnuppertage*, che permettono di frequentare un corso di studi come «studente in prova» per una giornata, assistendo alle lezioni e parlando con i professori per farsi un'idea più chiara dei propri interessi, e corsi speciali dedicati alle studentesse interessate alle materie scientifiche. Un'altra possibilità per gli studenti del *Gymnasium* è quella di scegliere uno dei pro-

getti presentati ogni anno nel *Praktikumscatalog*, che offrono la possibilità di partecipare ad attività di ricerca sperimentale nei vari campi di studio. Gli studenti vengono organizzati in piccoli gruppi e per un periodo variabile a seconda del progetto (da alcuni giorni fino a due settimane) realizzano piccole ricerche e utilizzano i laboratori con l'assistenza di un professore.

### 2.8.2. *Forme di cooperazione con i docenti della scuola secondaria*

L'Università di Mannheim ha realizzato incontri informativi con i *Bogy-Lehrers*, i docenti del *Gymnasium* che distribuiscono agli studenti il quaderno personale per l'orientamento *Bogy-Kompass* e li aiutano nella scelta del percorso universitario.

L'Università di Bielefeld ha una collaborazione stabile con gli *OberstufenKoordinator*, gli insegnanti che in ogni scuola si occupano di mantenere i contatti con l'università e l'*Arbeitsamt* (Ufficio di collocamento), con i quali organizza anche riunioni periodiche per alcuni progetti speciali come il *TochterLab*. Un nuovo progetto di cooperazione tra l'università e i docenti di due scuole superiori prevede che gli studenti realizzino una ricerca avendo come tutor anche professori universitari. Vi sono anche occasioni di cooperazione con i docenti della scuola secondaria legate al fatto che i corsi universitari per la formazione dei docenti prevedono una parte di lavoro pratico nelle scuole, che è distribuita nei diversi semestri e si intreccia alle lezioni e ai seminari accademici. Ad esempio, nel semestre estivo si svolgono dei normali seminari sui temi scolastici per gli studenti che vogliono diventare insegnanti e nel seguente semestre invernale, si tengono dei seminari sugli stessi temi ma affrontati dal punto di vista didattico, con l'obiettivo di trasformare le conoscenze acquisite in materiali per il lavoro scolastico e quindi nell'organizzazione di lezioni per gli studenti. Da metà dicembre a metà febbraio gli studenti vanno nelle scuole a tenere vere e proprie lezioni nelle classi. Queste occasioni di scambio sono stabili con diverse scuole e ogni anno si organizzano insieme questi cicli di lezioni, che permettono agli studenti di accumulare un'esperienza importante di insegnamento già durante gli studi universitari.

La Humboldt Universität di Berlino organizza diverse iniziative dedicate soprattutto alle materie scientifiche, che generalmente sono il punto debole nella preparazione degli immatricolati. Il programma *ÜberGänge* («Passaggio») per la cooperazione tra università e scuola propone *Unilab*, l'attività di ricerca in laboratorio gestita dal gruppo di lavoro per la didattica della fisica, e la Rete Matematico-Scientifica, creata dall'Istituto di Matematica con quattro scuole secondarie di Berlino per l'innovazione della didattica.

La *Freie Universität* di Berlino ha un progetto analogo di cooperazione con alcuni *Gymnasium* per lo sviluppo della didattica nell'ambito scientifico.

### 2.8.3. Orientamento e tutorato nei primi anni di studio

Con riguardo alla cooperazione tra scuole secondarie e istituzioni di istruzione superiore va subito premesso che la scuola e l'università sono due ambiti rimasti tradizionalmente separati nel sistema educativo tedesco e non è molto diffusa l'elaborazione comune di strumenti di valutazione delle competenze degli studenti. Il curriculum del *Gymnasium* non è infatti influenzato in alcun modo dall'università, perché è determinato dal ministero in funzione dell'*Abitur* come certificato generale di accesso agli studi superiori. Ciononostante si stanno verificando un crescente numero di iniziative volte a stabile rapporti e collaborazioni più organiche tra scuole secondarie e istituzioni terziarie, di cui i casi trattati costituiscono degli esempi importanti.

L'Università di Mannheim sta sviluppando un progetto che ha come obiettivo l'individuazione di una serie di indicatori predittivi del successo negli studi e la costruzione di test affidabili, che implica anche il controllo sulle modalità di effettuazione dei test. Vengono raccolti dati sui voti scolastici, sulle attività extracurricolari e sulle esperienze lavorative degli studenti, per costruire il portfolio individuale da utilizzare anche per la selezione in accesso; si sta anche cercando di definire un'analisi del profilo personale, che lo studente può richiedere e ricevere per e-mail (ma non entra nel suo portfolio), per offrire la possibilità di valutare le proprie caratteristiche in relazione al campo di studi che ha scelto. Infatti lo studente è nelle condizioni migliori per la scelta del proprio percorso di studi se riceve non solo informazioni adeguate sui prerequisiti del corso ma anche sulle proprie attitudini e motivazioni, perché così si può stimolare un'autoselezione che consente di ridurre gli insuccessi. Il questionario utilizzato per la selezione in accesso nell'anno accademico 2003/2004 era costituito da due parti, una sui dati generali e una facoltativa sugli aspetti motivazionali, i cui dati sono stati utilizzati in una ricerca che evidenzia le differenze tra i profili degli immatricolati nei vari corsi di studio, mettendoli in relazione non solo ai voti scolastici ma anche alle aspettative e agli interessi degli studenti e sottolineando le differenze di genere. Questa ricerca sarà ripetuta nel 2005/2006 sulla stessa coorte, per valutare se il processo di selezione ha ridotto il tasso di abbandono e se gli studenti hanno avuto un rendimento migliore, in modo da affinare i criteri adottati per la selezione. I servizi per gli studenti sono stati integrati dal 1994 in un'unica struttura, lo *Studienbüro*, che fornisce agli studenti tutte le informazioni, offre la possibilità di colloqui individuali e realizza interventi nelle scuole per presentare le varie opzioni di studio. Vengono poi offerti corsi preparatori tenuti prima dell'inizio dell'anno accademico e un servizio di tutor per aiutare i nuovi studenti a organizzare lo studio. I tutor sono generalmente studenti degli ultimi anni o assistenti, raramente professori. Lo *Studentenrat* è un programma di orientamento per il successo negli studi, che propone una tabella di marcia per i sei semestri e aiuta a gestire i tempi per concludere il percorso universitario senza ritardi.

L'Università di Bielefeld organizza un servizio di tutor con l'assegnazione di un piccolo gruppo di studenti a un professore. Lo studente si incontra diverse volte durante l'anno con il tutor, che ha il compito di fornirgli un supporto soprattutto in ambito disciplinare e metodologico. La figura del tutor è considerata un elemento molto importante soprattutto nei primi due anni e la valutazione della sua attività è piuttosto positiva. È previsto anche un laboratorio speciale per gli studenti che hanno paura di affrontare i primi esami.

La Freie Universität di Berlino ha realizzato la prima esperienza di orientamento interattivo on-line durante tutte le fasi del percorso di studi, con il progetto di *e-learning* «Studiare con successo». Sul sito web gli studenti possono accedere a un'ampia documentazione multimediale che include video, esercizi e test di autovalutazione ed è organizzata per moduli tematici. La sezione «Prima di studiare», ad esempio, è dedicata agli studenti della secondaria e offre un video informativo sui corsi di studio oltre a moduli sui «corsi ponte» per le scienze naturali e sui colloqui di selezione per l'accesso all'università. La sezione «Inizio degli studi» presenta moduli sulla definizione del piano di studi, sulle regole relative agli esami e sulla nuova struttura del Bachelor. La sezione «Percorso di studi» è dedicata al miglioramento del metodo di studio e propone moduli sul lavoro in biblioteca, le tecniche di lettura e la comunicazione nel lavoro di gruppo. Infine, quella «Per una buona conclusione» si occupa dell'organizzazione dei tempi per la preparazione agli esami e dello studio in gruppo, che viene stimolato offrendo anche la possibilità di stabilire contatti con altri studenti nella sezione «Borsa dei gruppi di lavoro».

## 2.9. CONCLUSIONI

Dall'analisi svolta emerge come, nel suo complesso, il sistema tedesco appaia abbastanza efficiente in merito all'orientamento nella transizione dalla scuola secondaria all'università, soprattutto grazie alla struttura del sistema di istruzione che prevede dopo il ciclo primario filiere nettamente distinte che canalizzano e rendono «naturali» le scelte nel prosieguo degli studi. Tuttavia, se da un lato questo costituisce un apparente vantaggio, dall'altro rappresenta un chiaro svantaggio in relazione alla riproduzione delle disuguaglianze sociali.

La canalizzazione infatti è molto precoce (all'età di 10-12 anni al massimo), con limitatissime possibilità di cambiare percorso formativo. Inoltre, sebbene venga formalmente prevista la possibilità per gli studenti provenienti dai percorsi scolastici tecnico-professionali di conseguire l'*Abitur*, con cui potersi iscrivere all'università, questa possibilità risulta di fatto molto difficoltosa e impegnativa nella sua realizzazione concreta. In questo senso, il

modello tedesco può essere considerato come l'opposto di quello scandinavo – e in particolare di quello svedese – volto a garantire un'istruzione comune fino a 16 anni, momento in cui i giovani possono scegliere diversi percorsi scolastici che poi li orientano, in maniera simile a quanto avviene in Germania, verso percorsi di istruzione superiore congruenti a essi (cfr. cap. 6). È stato notato che questa canalizzazione precoce offre due vantaggi e altrettanti svantaggi [Fischer 2003; Schizerotto e Barone 2006]. Sul lato dei vantaggi, la pronunciata canalizzazione offre chiarezza e assicurazioni per il futuro (sia in termini di proseguimento degli studi, sia per gli sbocchi lavorativi) e consente un limitato tasso di dispersione e insuccesso scolastici (ma non del tutto a livello di istruzione superiore, come i dati presentati dimostrano). Inoltre permette un elevato grado di corrispondenza tra i diversi canali formativi e diverse posizioni lavorative, anche se questo aspetto, come vedremo subito, non è più così vero. Sul lato degli svantaggi vi sono due argomenti: il primo è che il sistema canalizzato, come detto, tende fortemente a riprodurre le diseguglianze sociali di origine degli studenti. L'irreversibilità delle scelte all'entrata nel ciclo secondario è un meccanismo al contempo generativo e stabilizzante delle diseguglianze. Ciò è evidenziato anche nelle analisi comparative internazionali che mostrano come la Germania sia tra i Paesi avanzati quello con il grado più elevato di disparità educativa [OECD 2005]; il secondo mette in evidenza come la canalizzazione rifletta vistosamente la struttura della società industriale di tipo fordista che oggi ovunque è superata dagli sviluppi post-industriali e post-fordisti delle società avanzate. Le nuove domande provenienti dal mercato del lavoro per una forza-lavoro a elevata qualificazione mettono in crisi questo sistema; si è riscontrato, infatti, che i diplomati delle *Hauptschulen* hanno crescenti difficoltà nel trovare lavoro [Roehler 1999].

Più condivisibili sul piano pratico appaiono le politiche e le pratiche di orientamento dalla scuola secondaria all'università (e agli studi superiori in generale) le quali, essendo molto strutturate e perciò anche piuttosto macchinose, sembrano avere un'efficacia significativa. In particolare, le diverse forme e pratiche di orientamento in entrata (nelle scuole secondarie superiori) e *in itinere* (nelle istituzioni di istruzione superiore) e le politiche di regolazione degli accessi si muovono con l'obiettivo di ridurre il fenomeno degli abbandoni, attraverso strumenti che dovrebbero condurre i soggetti a scelte più consapevoli e mirate. Tuttavia, in questo contesto non va trascurato l'effetto dell'origine sociale che si riproduce lungo tutte le filiere dopo la scuola dell'obbligo e che a livello di istruzione superiore non può che risultrarne rafforzato. Se l'orientamento è certamente una condizione necessaria per ridurre i tassi di abbandono e di cambio di percorsi di studio, non è anche sufficiente, dato che la canalizzazione precoce ha un ruolo significativo nel riprodurre le diseguglianze culturali ed educative e quindi anche il rendimento negli studi superiori.



Infine, sono degni di nota e attenzione gli sforzi condotti, sia a livello di sistema che a quello delle singole istituzioni, per valutare l'efficacia delle politiche di orientamento. Disporre di una base di dati che permette di discriminare tra abbandoni veri e propri e cambi di percorso e che consente di identificare le cause dei due fenomeni è un presupposto imprescindibile sia per le politiche di miglioramento dell'efficacia e dell'efficienza dell'istruzione superiore, sia delle pratiche di orientamento. Solo con una crescente, migliore e puntuale base di conoscenza si può affrontare e risolvere i problemi degli abbandoni e delle scelte sbagliate dei corsi di studio. Su questo aspetto la Germania rappresenta forse la punta più avanzata di quanto si sta facendo in Europa a tale riguardo.

Questo per quanto riguarda gli aspetti di tipo sistemico. Relativamente agli studi di caso, l'orientamento in entrata e *in itinere* delle istituzioni considerate, si struttura prevalentemente su alcune pratiche comuni.

In primo luogo, quattro delle sei istituzioni considerate hanno iniziate volte a far conoscere la vita e gli studi universitari che spaziano da attività informative (presentazioni nelle scuole superiori, giornate di visita, incontri con docenti e studenti), a quelle più pratiche (frequenza di lezioni a carattere introduttivo o anche più avanzato, corsi di prova, esperienze di laboratorio, di ricerca).

In tre istituzioni sono attive iniziative di collaborazione tra sedi universitarie e scuole superiori con l'obiettivo di incentivare e orientare gli studenti agli studi superiori. Di questi programmi vanno evidenziati quelli delle Università di Bielefeld e Halle che si sviluppano già a livello delle scuole primarie e che proseguono lungo tutti i gradi dell'istruzione pre-universitaria, al fine di «socializzare» precocemente i bambini all'idea di proseguire gli studi e quindi di ampliare il bacino delle potenziali iscrizioni nelle due istituzioni. Questa strategia implica, indirettamente, anche un'incentivazione a iscriversi al *Gymnasium* che, come sappiamo, è la scuola secondaria istituzionalmente orientata a preparare gli studenti agli studi accademici; ciò potrebbe rappresentare un modo per ridurre l'effetto dell'origine sociale sulla scelta dei diversi canali formativi post-primari.

Infine, le Università di Bielefeld, la Humboldt e la *Fachhochschule* di Magdeburg hanno messo a punto dei programmi mirati alle ragazze per incentivarle a iscriversi a corsi tecnici e scientifici, in modo da aumentare la loro partecipazione in questi corsi di studio.

La cooperazione tra istituzioni di istruzione superiore e docenti delle scuole secondarie è per lo più diretta al mantenimento dei rapporti tra le istituzioni dei due segmenti formativi e alla collaborazione per i programmi e le attività di orientamento. Non sembra quindi che le forme cooperative vadano oltre a questo tipo di relazioni; non ci sono, ad esempio, azioni strutturate relativamente alla costruzione partecipata dei curricula, o dell'innovazione nelle metodologie didattiche della secondaria in modo da avvicinare la formazione erogata in questo segmento a quella superiore.



In ultimo, l'orientamento *in itinere* nei primi anni di studio superiore non appare particolarmente diffuso. Il caso di Mannheim è un'eccezione al riguardo; questa sede pare muoversi in modo più strutturato su questo tema con l'elaborazione di indicatori predittivi di successo, la costruzione di profili personali degli studenti che possono così valutare le loro scelte con le loro capacità e possibilità di successo, corsi preparatori prima dell'inizio dei corsi veri e propri, servizi di tutoraggio e un programma per aiutare gli studenti a migliorare l'efficacia e l'efficienza dei loro studi per ridurre i ritardi negli esami e nel conseguimento del titolo. Da evidenziare, per la novità, è il programma attivato dalla Frei Universität di Berlino «Studiare con successo» organizzato interamente on-line e per moduli tematici, che potrebbe rappresentare un interessante sviluppo nelle metodologie e nelle pratiche di orientamento.

Nel complesso, le pratiche di orientamento in Germania sembrano privilegiare soprattutto gli aspetti di socializzazione e familiarizzazione degli studenti delle scuole agli studi superiori, attraverso gli strumenti informativi e formativo-esperienziali sviluppati sulla base delle relazioni tra scuole e istituzioni di istruzione superiore.



### 3.

## OLANDA

Andrea Membretti - Massimiliano Vaira <sup>1</sup>

#### 3.1. INTRODUZIONE: ALCUNI DATI DI CONTESTO

La popolazione olandese assommava nel 2003 a 16.193.000 unità, di cui oltre il 10% appartenenti a minoranze etniche, con una composizione per fasce di età così rappresentata (Tab. 3.1):

*Tab. 3.1. Popolazione all'1 gennaio 2003*

COORTI DI ETÀ	(x 1000)
< 20	3969
20-45	5900
45-65	4103
65-80	1677
> 80	544

Fonte: EURYDICE.

Il tasso di crescita della popolazione, sebbene ancora positivo, risulta in calo negli ultimi anni, non solo per ragioni legate all'invecchiamento della popolazione (e al conseguente incremento nel tasso di mortalità), ma anche per un saldo migratorio anch'esso in calo, per quanto sempre positivo, a causa tanto di una diminuzione delle immigrazioni, quanto di un aumento delle emigrazioni.

---

<sup>1</sup> Il capitolo è frutto di un lavoro congiunto dei due autori. Segnaliamo le parti a cui ciascuno si è dedicato prevalentemente: A. Membretti ha curato i paragrafi 3.1 e 3.3; M. Vaira ha curato i paragrafi 3.2, 3.4 e 3.6. Il paragrafo 3.5 è stato scritto congiuntamente.

La popolazione studentesca nel triennio 2001-2003 era così composta (Tab. 3.2):

Tab. 3.2. *Popolazione studentesca (x 1000)*

	2001	2002	2003
SCUOLA PRIMARIA E SPECIALE	1652,3	1654,1	1653,7
SCUOLA SECONDARIA	904,5	913,6	924,9
SCUOLA SECONDARIA PROFESSIONALE	455,5	469,5	477,7
EDUCAZIONE PER ADULTI (BVE)	155,7	164,3	155,5
ISTRUZIONE SUPERIORE PROFESSIONALE (HBO)	320,8	322,1	334,5
UNIVERSITÀ	171,9	178,8	187,2
TOTALE	3661	3702,4	3733,5

Fonte: *Key Figures 1999-2003. Education, Culture and Science in the Netherlands.*

I dati evidenziano una crescita complessiva del numero di studenti in quasi tutti i livelli del sistema e si nota in particolare l'incremento numerico per quanto riguarda la scuola secondaria e l'istruzione superiore.

Il tasso di partecipazione all'istruzione nella fascia di età tra i 5 e i 15 anni nel 2003 è pressoché del 100%; per quanto riguarda invece la fascia compresa tra i 17 e i 22 anni, il tasso di partecipazione (studenti full-time e part-time) è cresciuto in modo significativo negli ultimi anni: nel 1990 esso era pari al 55,2% (44,7% full-time e 10,5% part-time), raggiungendo quindi nel 2003 il 64,5% (54,6% full-time e 9,9% part-time).

Rispetto alle dimensioni principali definite dalla UE per valutare le performance dei sistemi educativi, l'Olanda risulta così posizionata:

1. Nel 2000 la quota di giovani tra i 18 e i 24 anni non inseriti nel sistema educativo e non in possesso di un certificato di educazione secondaria superiore era pari al 15,5% (nel 2003 è scesa al 15%). L'obiettivo olandese è di portare tale quota all'8% entro il 2010.
2. Il numero di laureati e di dottori di ricerca in matematica, scienze esatte e tecnologia nel 2001 era pari a 6,1 ogni 1000 abitanti nella fascia di età 20-29 anni. L'Olanda è al penultimo posto in Europa, prima dell'Italia. L'obiettivo del governo è di accrescere sensibilmente tale quota, arrivando entro il 2010 a 6,7 laureati / dottori di ricerca in scienze ogni 1000 laureati.
3. Nel 2002 il 73,3% dei giovani di 22 anni era in possesso di un diploma di base (HAVO, VWO, MBO), valore in linea con la media UE ma al di sotto di quella dei Paesi confinanti. L'obiettivo olandese è di arrivare all'85% entro il 2010, soprattutto incrementando la formazione di tipo professionalizzante, date le richieste del mercato del lavoro.

4. Sempre nel 2002 il 16,4% della popolazione tra i 25 e i 64 anni era inserito in qualche tipo di attività formativa e di apprendimento: il dato è decisamente migliore rispetto a quello dei Paesi confinanti. L'obiettivo del governo è quello di arrivare al 20% nei prossimi anni.

### 3.2. IL SISTEMA DI GOVERNANCE<sup>2</sup>

Dal punto di vista della governance, il sistema di istruzione olandese si caratterizza per un significativo grado di centralizzazione delle politiche e della regolazione del settore, affiancato a una decentralizzazione amministrativo-gestionale, tanto a livello delle amministrazioni locali che delle singole istituzioni di istruzione. La struttura di governance nel suo complesso, quindi, può essere rappresentata da una piramide a tre livelli: al vertice vi è il governo centrale (governance federale); in posizione intermedia le amministrazioni locali (governance regionale e municipale); alla base le istituzioni di istruzione (governance istituzionale).

#### 3.2.1. *Governance centrale e finanziamento*

La struttura di governance centrale è un apparato piuttosto complesso. Al vertice vi è il Ministero dell'Istruzione, della Cultura e della Scienza composto dal ministro e due sottosegretari, ciascuno dei quali ha una specifica area di responsabilità per le politiche generali adottate dal ministro. I dirigenti del ministero formano il Comitato Esecutivo che sovrintende al funzionamento complessivo del ministero, alla preparazione e all'implementazione delle politiche decise dal vertice ministeriale.

Al di sotto del vertice vi sono 21 dipartimenti e 10 agenzie semi-indipendenti. Dei 21 dipartimenti, 6 sono direttamente investiti del compito di elaborare politiche per l'istruzione e la scienza nei diversi segmenti e settori dell'istruzione. Ciascuno è responsabile per un certo settore e segmento e mantiene contatti diretti con le istituzioni afferenti a essi. Gli altri dipartimenti sono responsabili di aspetti che influenzano tutte le aree dell'istruzione.

Delle 10 agenzie semi-indipendenti un ruolo particolarmente rilevante è ricoperto dall'Ispettorato dell'Istruzione, il quale svolge un ruolo ispettivo e di supervisione sul sistema di istruzione nell'ambito dell'assicurazione

---

<sup>2</sup> I contenuti del paragrafo si basano sulle seguenti fonti: Ministero Olandese dell'Istruzione, della Cultura e della Scienza: *Key Figures 1999-2003* ([www.minocw.nl/english/doc/2004/keyfigures9903.pdf](http://www.minocw.nl/english/doc/2004/keyfigures9903.pdf)); Boezeroy [2003]; fonti documentarie tratte da EURYDICE; interviste svolte presso il Ministero dell'Istruzione, della Cultura e della Scienza.

della qualità della quale lo stesso Ispettorato è chiamato a fissare criteri, parametri e finalità.

Il ministero svolge funzioni di controllo sul sistema di istruzione, attraverso leggi e regolamenti. I suoi compiti fondamentali riguardano:

- l'organizzazione e il finanziamento del sistema di istruzione;
- la gestione degli organi pubblici afferenti al campo dell'istruzione;
- l'ispezione del sistema;
- gli esami;
- il sostegno allo studio.

Inoltre, ha competenze nell'innovazione dell'istruzione, nel coordinamento delle politiche scientifiche e in quelle culturali e connesse ai media.

Il controllo ministeriale sul sistema di istruzione si esplica anche attraverso l'emanazione di requisiti quantitativi e qualitativi relativi ai processi e ai risultati educativi nel settore scolastico, per mezzo di regolamenti che impongono alle scuole di soddisfarli e l'impiego di sanzioni positive e negative legate al finanziamento. Relativamente alla strutturazione del sistema di istruzione pre-universitario, il ministero ha competenze piuttosto ampie: dal tipo di scuole ammesse, alla struttura curricolare, all'organizzazione dei periodi didattici, alla certificazione degli insegnanti.

Per quanto concerne la governance del sistema di istruzione superiore, a partire dal 1993 con la legge sull'Istruzione Superiore e la Ricerca, le relazioni tra ministero e istituzioni universitarie e di formazione professionale superiore sono state ridefinite. Nella precedente legislazione, il ministero controllava il settore superiore attraverso una regolazione molto dettagliata e controlli *ex-ante* tipici dei sistemi centralizzati. Dal 1985 è stato avviato un ampio dibattito sull'autonomia e la qualità nell'istruzione superiore<sup>3</sup> e in cui si stabiliva la necessità di allentare le modalità di controllo e gestione centrale in questo settore. I controlli *ex-ante* sono stati gradualmente sostituiti da controlli *ex-post*. Tuttavia, nonostante una più ampia autonomia sostanziale delle istituzioni nel settore della formazione superiore, il ministero continua ad avere responsabilità per l'efficienza complessiva del sistema. In questa area il governo fissa alcuni macro-obiettivi e a tal fine la legge accorda un limitato numero di poteri *ex-ante* tra cui:

- valutazione dell'efficienza dei programmi esistenti e di quelli di nuova istituzione;
- definizione di una formula generale per determinare l'ammontare del finanziamento erogato alle singole istituzioni sul totale del budget a disposizione;
- introduzione di restrizioni all'accesso per alcuni programmi di studio in relazione alla domanda del mercato del lavoro;
- determinazione dei principali aspetti della politica del personale.

---

<sup>3</sup> Al riguardo si veda anche Maassen e van Vught [1989].

La legge del 1993 concede alle istituzioni di istruzione superiore ampi margini di libertà per la loro programmazione. Esse sono responsabili per l'assicurazione e il mantenimento di standard di qualità adeguati, per l'offerta di un'ampia gamma di programmi di formazione e ricerca e per assicurare l'accesso all'istruzione superiore. I controlli della performance delle singole istituzioni viene esercitato in primo luogo dalle istituzioni stesse, via autovalutazioni; in secondo luogo da valutazioni compiute da esperti esterni e, su mandato del governo, dall'Ispettorato dell'Istruzione Superiore. Se vengono riscontrati problemi, le istituzioni sono avvisate e devono porvi rimedio autonomamente. Se i problemi persistono, il governo può intervenire coercitivamente e con l'ausilio sanzioni negative.

Un ulteriore sviluppo della politica autonomistica per le istituzioni di istruzione superiore è stato intrapreso nel 2000 con il Piano per l'Istruzione Superiore e la Ricerca (Hoop 2000) per il periodo 2000-2004, con cui si concedono maggiori spazi di autonomia alle istituzioni di formazione terziaria, deregolamentando ulteriormente il settore. In particolare si concede una più ampia autonomia curricolare che permetta innovazione e flessibilità dei percorsi formativi offerti, accompagnata da politiche per la qualità e soprattutto per l'accreditamento dei corsi. In precedenza, pur avendo le istituzioni terziarie la possibilità di attivare nuovi programmi di studio, questi dovevano essere approvati dal ministero dopo che un organismo di valutazione centrale (ACO, Comitato Consultivo sull'Offerta dei Programmi di Studio) dava il suo parere positivo. Con il Piano del 2000 il parere dell'ACO non è più necessario, per cui le istituzioni di istruzione superiore possono attivare nuovi programmi con grande libertà. Tuttavia il ministero si è riservato il potere e la possibilità di intervenire su questi nuovi programmi.

Relativamente al finanziamento del sistema di istruzione, esso ha fondamentalmente una base pubblica venendo allocato dal Ministero dell'Istruzione, della Cultura e della Scienza. La spesa per l'istruzione sul PIL è cresciuta dal 4,5% del 1999 al 5% del 2003 e rappresenta poco meno del 19% delle spese del governo. La tabella 3.3 riassume la serie storica 1999-2003 dell'andamento del finanziamento per l'istruzione nel suo complesso e per i segmenti della secondaria superiore e dell'istruzione superiore, di cui sono riportate in parentesi le proporzioni percentuali rispetto al totale.

I dati suggeriscono tre ordini di considerazioni: (1) il finanziamento pubblico dell'istruzione si mostra piuttosto elevato, sia in termini assoluti che in proporzione al PIL, per un Paese la cui popolazione è circa pari a quella della Lombardia; (2) il finanziamento mostra una crescita piuttosto costante nel quinquennio considerato; (3) la ripartizione delle risorse tra istruzione secondaria e superiore appare equilibrata e relativamente stabile nel tempo <sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Il rimanente 45% delle risorse per l'istruzione viene spartito tra scuola primaria (30,89% nel 1999 e 32,86% nel 2003), l'istruzione per gli adulti (12,48% nel 1999 e 11,61%

Tab. 3.3. Serie storica spesa per istruzione 1999-2003 (x 1000)

VOCI/ANNI	1999	2000	2001	2002	2003
TOTALE ISTRUZIONE	16.926	18.730	20.254	21.311	22.591
% SPESA TOTALE / PIL	4,5	4,7	4,7	4,8	5
SECONDARIA	3800 (22,45%)	4373 (23,35%)	4799 (23,69%)	5066 (23,77%)	5268 (23,32%)
SUPERIORE TOTALE	3995 (23,6%)	4159 (22,21%)	4501 (22,22%)	4772 (22,39%)	4894 (21,66%)
SUPERIORE PROFESSIONALE	1319 (7,8%)	1371 (7,34%)	1530 (7,55%)	1648 (7,73%)	1680 (7,44%)
UNIVERSITÀ	2676 (15,81%)	2788 (14,88%)	2971 (14,67%)	3124 (14,66%)	3214 (14,23%)

Fonte: Nostra elaborazione da dati del Ministero dell'Istruzione, della Cultura e della Scienza.

Tuttavia un'analisi più dettagliata mostra anche delle differenze. Innanzitutto la spesa per l'istruzione secondaria nel quinquennio in esame è aumentata ma in modo decrescente, mentre quella per l'istruzione superiore mostra una costante diminuzione, sebbene con alcuni momenti di debole incremento. Le cifre del 1999 e del 2003 mostrano una riduzione della spesa per l'istruzione superiore di 2 punti percentuali, pur mantenendo il livello di finanziamento oltre il 20% del totale della spesa. Questa riduzione non è solo dovuta alle politiche finanziarie più restrittive, ma anche al fatto che nel 2003 la crescita del PIL olandese ha segnato una battuta di arresto dopo un ventennio di crescita continua. All'interno del settore dell'istruzione superiore si può notare come l'università riceva una porzione doppia di risorse rispetto all'istruzione superiore professionale. Ovviamente ciò è dovuto al fatto che la prima riceve finanziamenti anche per la ricerca mentre la seconda no, o solo in minima parte. Inoltre, la spesa per l'università si è ridotta costantemente nel quinquennio, riducendosi nel periodo di oltre 1,5 punti percentuali. Infine, comparando il tasso di crescita nel periodo 1999-2003 per i diversi segmenti di istruzione, si nota come la spesa della secondaria sia cresciuta di quasi il 39% e quella per l'istruzione superiore del 22,5%. All'interno del settore terziario, la spesa dell'istruzione professionale superiore è cresciuta del 27,4%, contro il 20,4% dell'università.

nel 2003) e il finanziamento per gli studenti (10,58% nel 1999 e 10,54% nel 2003). Va detto che per quest'ultima voce la percentuale sul PIL è rimasta stabile nel quinquennio considerato (0,5% tranne nel 2002 che è stata dello 0,4%).



Con riguardo alle dinamiche dei flussi di finanziamento, il ministero finanzia direttamente le scuole per il 97% e indirettamente via governi locali attribuendo loro una piccola percentuale del budget totale (poco meno dello 0,7%). Le famiglie partecipano in minima parte al finanziamento delle scuole versando loro direttamente 50.000 euro e indirettamente, sotto forma di tasse scolastiche versate al governo centrale, 160.000 euro (fonte: Ministero dell'Istruzione della Cultura e della Scienza 2003). Lo stesso vale per le istituzioni di istruzione superiore professionale che vengono finanziate direttamente dal centro per il 96%. Gli studenti contribuiscono direttamente con le tasse di iscrizione per circa 4 milioni di euro e fonti di finanziamento non-statali ammontano a circa 3 milioni di euro (fonte: Ministero dell'Istruzione della Cultura e della Scienza 2002). Più complesso il finanziamento alle università che si avvale di tre principali canali di finanziamento, più le tasse studentesche. Il primo canale è quello ministeriale, pari al 93%. Il secondo canale è costituito da finanziamenti ministeriali indiretti attribuiti all'Organizzazione Olandese per la Ricerca Scientifica per circa il 7%. Infine il terzo canale è extra-statale e comprende fondi provenienti dall'EU, dal settore privato e non-profit e ammonta a circa 9 milioni di euro. Gli studenti partecipano al finanziamento delle università attraverso le tasse di iscrizione che ammontano a 2 milioni di euro (fonte: Ministero dell'Istruzione della Cultura e della Scienza 2002).

Il finanziamento delle scuole secondarie viene erogato nella forma di un *block grant* alle municipalità che lo gestiscono con rilevanti margini di autonomia. Anche il finanziamento delle istituzioni di istruzione superiore assume la stessa forma ed è gestito autonomamente dalle istituzioni. Il finanziamento viene fissato senza una valutazione degli indicatori di performance delle istituzioni. Tuttavia, oltre alla parte fissa, il finanziamento prevede una parte variabile che viene stabilita come correttivo del tasso di inflazione e dell'andamento dei salari, o sulla base di una decisione politica. Una volta definita questa parte variabile del finanziamento, esso viene distribuito alle istituzioni di istruzione superiore sulla base del numero di iscritti e di indicatori di performance (ad esempio, numero di laureati per anno). Dal 2000, questa parte variabile si è fatta più consistente rispetto al passato e viene erogata con il sistema di finanziamento basato sulla performance (*Performance-based Funding System*) e oggi copre il 50% del finanziamento centrale, contro il precedente 10%.

### 3.2.2. *La governance locale*

Il sistema di governance locale comprende l'amministrazione a livello regionale, le municipalità, le scuole e le istituzioni di istruzione superiore. A livello regionale, il ruolo degli enti amministrativi delle 12 Regioni è essenzialmen-

te quello di supervisione del sistema scolastico all'interno della loro giurisdizione. In particolare le responsabilità degli enti regionali riguardano l'assicurazione di un numero adeguato di scuole, sia pubbliche che private, tale da soddisfare la domanda di istruzione. Le municipalità costituiscono la fondamentale struttura di governance delle scuole pubbliche e private a livello locale. Relativamente alle scuole, la loro amministrazione e gestione è affidata al comitato scolastico. L'amministrazione riguarda gli aspetti materiali e finanziari dell'organizzazione scolastica, mentre quelli gestionali riguardano:

- la struttura e l'innovazione curricolare;
- la gestione del personale e le iscrizioni;
- la struttura organizzativa della scuola, le modalità partecipative di studenti e genitori e la partecipazione della scuola a progetti di innovazione didattica;
- la determinazione delle attività extra-scolastiche, come pure la forma e le modalità di relazione con le organizzazioni extra-scolastiche;
- istituire, o chiudere una scuola o un dipartimento interno.

Infine, la gestione quotidiana delle scuole è affidata al preside che inoltre ha responsabilità nella partecipazione alla elaborazione delle politiche di istituto insieme al Consiglio scolastico.

Per quel che riguarda le istituzioni di istruzione superiore, la loro governance e gestione sono definite con legge che istituisce due diverse cornici normative per l'istruzione professionale superiore e le università. Le istituzioni professionali terziarie sono gestite da un Consiglio gestionale oppure un Consiglio esecutivo, entrambi composti da tre membri. Il Consiglio gestionale ha responsabilità nella preparazione e implementazione delle politiche dell'istituzione e nella gestione delle attività. Nel caso che l'istituzione sia gestita da un Consiglio esecutivo, questo ha le stesse responsabilità del Consiglio gestionale ma in più può esercitare dei poteri aggiuntivi delegati dall'amministrazione centrale dell'istituzione. A partire dalla Legge sulla Modernizzazione del 1997, la struttura gestionale delle università è composta da un organismo di supervisione, dal Consiglio esecutivo e dai presidi di facoltà. Questa struttura definita dalla legge aveva lo scopo di rendere la gestione delle università maggiormente professionale e meno legata alla tradizionale struttura accademica di tipo collegiale. Infatti i docenti e gli studenti non fanno più parte degli organismi di governo delle istituzioni, ma hanno i loro rappresentanti negli organismi di partecipazione.

L'organismo di supervisione ha un ruolo di controllo generale sull'amministrazione universitaria e sul Consiglio esecutivo e, nei riguardi di quest'ultimo, svolge anche funzioni di consulenza. Il Consiglio di supervisione è composto da 3 a 5 membri nominati dal ministro ed è responsabile davanti a esso. Il Consiglio esecutivo è composto da 3 membri tra cui il rettore e ha il ruolo di implementare le decisioni prese dal Consiglio di supervisione, inoltre nomina i presidi di facoltà, oppure nomina un Consiglio di facoltà presie-

duto da un preside e con gli stessi poteri del preside. Infine, i presidi, o i Consigli di facoltà, hanno responsabilità gestionali relativamente all'insegnamento e alla ricerca e sono responsabili verso il Consiglio esecutivo.

### 3.2.3. *La valutazione del sistema di istruzione: strutture e attività*

A partire dai primi anni '80, le politiche educative olandesi hanno posto una rilevante attenzione al tema della qualità nell'istruzione. Questa attenzione è andata di pari passo con il processo di autonomia e decentramento delle responsabilità alle scuole e alle istituzioni di istruzione superiore. Oggi l'assicurazione e il perseguimento della qualità è responsabilità delle istituzioni educative, mentre la valutazione della qualità è condotta a livello centrale, attraverso l'Ispettorato dell'Istruzione e altri organismi semi-governativi o privati a cui è stato demandato il compito.

Le scuole dispongono di diversi strumenti con cui strutturare e monitorare le loro politiche per la qualità e inoltre vengono coadiuvate da un certo numero di organizzazioni operanti nel campo dell'educazione nel preparare progetti e nel porre in essere un sistema di assicurazione della qualità. I principali strumenti sono:

1. Il *piano scolastico*. È un piano quadriennale messo a punto dal Consiglio scolastico in cui vengono indicati i passi per il miglioramento della qualità, sulla base dell'autovalutazione delle attività condotte da ogni scuola. Questo è anche il documento fondamentale che viene trasmesso all'Ispettorato dell'Istruzione per la valutazione.
2. Il *prospetto informativo*. Equivalente al nostro POF, il prospetto contiene informazioni sulla scuola (curricoli, attività, strutture, obiettivi, risultati ecc.) per i genitori e gli studenti. Viene elaborato ogni anno sulla base del piano scolastico. È utilizzato come fondamento per discutere le politiche di istituto con i genitori. Inoltre il prospetto viene trasmesso all'Ispettorato che può decidere se andare a verificare che quanto dichiarato in esso corrisponda a realtà.
3. Le *procedure di reclamo*. Le scuole devono informare i genitori delle modalità con cui essi possono esporre reclami.
4. La *carta della scuola*. Rappresenta un complemento al prospetto ed è obbligatorio solo per le scuole secondarie. La carta costituisce un rapporto sintetico in cui la scuola evidenzia le proprie attività e i risultati ottenuti. Relativamente a quest'ultimo aspetto, nella carta sono contenute informazioni sul tasso di successo intrascolastico e sul numero di diplomati annuale. Questo documento è utilizzato come fonte informativa di base per il dibattito pubblico sulla qualità delle singole scuole e nello stesso tempo permette un'agevole comparazione tra istituti. La carta viene inviata al website dell'Ispettorato.

Per quanto riguarda l'autovalutazione della qualità nelle istituzioni di istruzione superiore un sistema di assicurazione della qualità è stato messo a punto in modo molto strutturato e a cui si pone una notevole attenzione sia a livello centrale che a quello della singola istituzione. Il sistema prevede tre elementi distinti:

1. Gli obiettivi dei corsi di studio devono essere chiaramente formulati e garantire adeguati standard formativi.
2. Un sistema di monitoraggio valuta se gli obiettivi sono stati effettivamente raggiunti. Tale sistema include la documentazione dei progressi degli studenti, del loro tasso di successo lungo tutto l'arco degli studi e il tasso degli abbandoni.
3. Infine la valutazione in senso stretto. Questo è l'elemento più importante nel processo di assicurazione della qualità. La valutazione si distingue in valutazione interna effettuata dallo staff dell'istituzione e quella esterna fatta da un pool di esperti indipendenti (da 6 a 8 membri) sulla base della valutazione interna e per aree disciplinari. Le due valutazioni considerano le seguenti aree:
  - a. l'insegnamento;
  - b. le qualificazioni in uscita (tipo di titolo, in quale campo professionale e/o disciplinare ecc.);
  - c. il contenuto dei corsi;
  - d. il processo di insegnamento;
  - e. i tassi e parametri di successo;
  - f. la politica dell'istituzione per i servizi rivolti alla comunità;
  - g. la ricerca (sebbene essa abbia un suo sistema di valutazione della qualità distinto).

Va anche notato che recentemente una legge sulla qualità impone alle istituzioni di istruzione superiore di adottare un piano per la gestione della qualità.

A livello centrale, l'Ispettorato per l'Istruzione ha la responsabilità di valutare la qualità e la performance dell'intero settore educativo. Questa struttura ha il compito di monitorare e promuovere la qualità nell'istruzione attraverso la conoscenza dello stato delle singole istituzioni educative rilevata con audit a cadenza periodica. In particolare, l'Ispettorato è responsabile per:

1. il controllo di conformità alla legislazione;
2. la valutazione della qualità educativa e dell'insegnamento;
3. la promozione della qualità nell'insegnamento;
4. la promozione e sviluppo dell'istruzione in cooperazione con le autorità locali, le istituzioni di istruzione e il loro personale;
5. farsi carico dell'analisi degli sviluppi nell'istruzione, con particolare attenzione alla qualità. Inoltre riferisce e offre consulenza al Ministero dell'Istruzione sia quando è richiesto da questo o su propria iniziativa.

In relazione all'istruzione superiore l'Ispettorato ha altri due compiti: (1) valutazione dei rapporti redatti dai valutatori esterni (meta-valutazione) e (2) valutazione delle iniziative intraprese dalle istituzioni in risposta alle criticità e/o consigli evidenziati dai valutatori esterni (valutazione dell'implementazione). La valutazione della qualità ha anche finalità di orientamento per la scelta dei corsi di studio e delle istituzioni da parte degli studenti (vedi par. 3.5). Essa offre una serie di informazioni standardizzate su aspetti come l'offerta didattica, l'insegnamento, gli obiettivi e la spendibilità dei vari titoli, le relazioni con il mercato del lavoro, l'assicurazione della qualità interna, la qualità del personale docente e il tasso di successo, costruendo così una classifica nazionale dei corsi e delle istituzioni.

Un recente sviluppo nella strutturazione del sistema qualità nazionale per l'istruzione superiore si è avuto tra il 2002 e il 2003 con l'istituzione del sistema di accreditamento dei corsi e dell'Agenzia Olandese per l'Accreditamento, a seguito dell'implementazione dello schema di Bologna (struttura BAMA, vedi par. 3.3). Lo scopo è di rendere i vari corsi offerti comparabili consentendo una più elevata mobilità, attraverso l'assicurazione che i corsi soddisfino alcuni standard fondamentali. Il sistema di accreditamento prevede attività di autovalutazione e di valutazione esterna (come nel caso dell'assicurazione della qualità) i cui risultati vengono comunicati all'Agenzia per l'Accreditamento la quale entro 3 mesi deve pronunciarsi sull'accREDITAMENTO dei corsi valutati. L'accREDITAMENTO una volta ricevuto ha una validità di 6 anni.

### 3.3. IL SISTEMA EDUCATIVO OLANDESE: GENESI E STRUTTURA <sup>5</sup>

Fino alla metà del 1900 l'istruzione secondaria olandese comprendeva una variegata gamma di tipi di scuole, che coesistevano l'una accanto all'altra, regolate da differenti atti del Parlamento. La situazione è tuttavia cambiata con la legge sull'istruzione secondaria del 1968, che integrava e riuniva tutti i testi di legge precedenti in un unico corpo legislativo, creando inoltre un nuovo tipo di percorso scolastico secondario, l'HAVO. Uno degli scopi principali di questa riforma era poi quello di aumentare la mobilità tra le diverse parti del sistema di istruzione secondaria.

Nel 1986 l'istruzione superiore professionale (HBO) è stata scorporata dalla legge sull'istruzione secondaria e dotata di una legislazione apposita. Dal 1993 sono state avviate ulteriori e importanti riforme, con tre fondamentali fini: (1) introdurre un periodo di preparazione di base, comune a tutti i per-

---

<sup>5</sup> Dato l'interesse del progetto di ricerca, rivolto al raccordo tra istruzione secondaria e superiore, non verrà trattata in questa sede l'istruzione primaria.

corsi dell'istruzione secondaria; (2) spostare l'attenzione dal trasferimento di conoscenza alla sua applicazione e allo sviluppo delle competenze/abilità; (3) facilitare la transizione all'istruzione superiore e al mondo del lavoro.

Le riforme sono proseguite quindi negli anni '90, sia rispetto all'innovazione nei metodi di studio e di apprendimento, verso una maggiore autonomia degli studenti, sia rispetto al conferimento progressivo alle scuole di una maggiore autonomia nella definizione dei curricula, grazie alla riduzione delle materie obbligatorie stabilite a livello nazionale.

Dal 1993/1994 i differenti canali dell'educazione secondaria presentano lo stesso curriculum fondamentale nei primi due anni. Tutti gli studenti in questo periodo iniziale ricevono le basi conoscitive in 15 materie, rispetto alle quali sono fissati a livello nazionale gli obiettivi di apprendimento: le scuole possono però decidere autonomamente come raggiungere tali obiettivi. Il terzo anno è invece flessibile: gli studenti possono proseguire nell'educazione di base, oppure prepararsi già per il secondo livello dell'educazione secondaria (*bovenbouw*).

Relativamente alla struttura organizzativa, il sistema educativo olandese è composto dai seguenti livelli:

- Educazione primaria (obbligatoria), per i bambini di età compresa tra 4 e 12 anni.
- Educazione secondaria, intesa come continuazione dell'educazione primaria, rivolta principalmente ai giovani di età compresa tra 12 e 18 anni (e obbligatoria comunque fino ai 16 anni) e strutturata su tre canali formativi: pre-professionale, professionale generale e pre-universitario.
- Educazione superiore, con un sistema di tipo binario (universitario e professionale), rivolta ai soggetti dai 17-18 anni in poi.
- Educazione per gli adulti e di tipo professionale (non superiore).

La maggior parte dei bambini entrano nell'istruzione primaria all'età di 4 anni, anche se essa non è obbligatoria fino all'età di 5 anni. Al termine dell'educazione primaria gli studenti, all'età di 12 anni, passano a quella secondaria, potendo scegliere fra tre percorsi:

- VMBO – Educazione secondaria pre-professionale (durata 4 anni).
- HAVO – Educazione secondaria generale di avviamento all'istruzione professionale superiore (durata 5 anni).
- VWO – Educazione secondaria pre-universitaria (6 anni).

I tre tipi di istruzione secondaria iniziano con un primo periodo di educazione di base, di lunghezza diversa a seconda delle scuole (in media 3 anni) ma comunque della durata minima di 2 anni; a questo periodo iniziale segue un secondo livello, costituito dalla parte caratteristica e qualificante di ciascuno dei tre percorsi.

Dopo aver terminato il percorso VMBO (all'età di 16 anni) gli studenti possono proseguire nel segmento secondario professionale (MBO), oppure, se hanno completato con successo la parte teorica del programma del VMBO,

proseguire nei percorsi HAVO o VWO, di avviamento all'istruzione superiore (professionale o universitaria). Anche se il percorso HAVO è stato concepito per indirizzare verso l'istruzione superiore professionale, è frequente che gli studenti, una volta terminato, passino al VWO, che è l'unico canale che consente direttamente l'accesso alle università. D'altro canto sono numerosi anche gli studenti che, dopo aver frequentato il percorso pre-universitario, si iscrivono invece alle istituzioni superiori di tipo professionale: poiché gran parte delle scuole secondarie offre diversi tipi di istruzione secondaria, risulta favorito ampiamente il passaggio degli studenti dall'uno all'altro durante il loro iter di studi, pur restando all'interno della stessa istituzione.

L'istruzione superiore olandese è costituita da un sistema binario, composto dalle istituzioni professionali (*Hogescholen*) e da quelle accademiche, entrambe con propri specifici obiettivi, come dichiarato dalla Legge sull'Istruzione Superiore (WHW) del 1993: «Le università preparano gli studenti per il lavoro indipendente di tipo scientifico in un contesto accademico o professionale e le *Hogescholen* preparano gli studenti per praticare una professione e li rendono capaci di rapportarsi in modo consapevole al resto della società».

La storia del sistema universitario olandese inizia nel 1575, con la fondazione dell'Università di Leiden; nel secolo successivo vengono fondate altre importanti università, quali Groningen (1614), Amsterdam (1632) e Utrecht (1634). Le altre nove università sono sorte nei secoli seguenti: in alcuni casi più recenti (come Twente, nel 1961, e Limburg, nel 1976) si è trattato di interventi diretti del governo centrale, atti a favorire lo sviluppo di zone depresse o svantaggiate.

Fino agli anni '70 del secolo scorso le università olandesi sono state lasciate sostanzialmente libere di autogovernarsi, con un modesto sviluppo per quanto riguarda le politiche del settore. Alla fine degli anni '70, anche se al culmine di un periodo di crescita consistente rispetto al numero di studenti iscritti, l'intera istruzione superiore non versava in buone condizioni: le criticità erano legate innanzitutto all'elevato tasso di abbandono degli studi e alla lunghezza eccessiva della loro durata media, in comparazione con gli altri Paesi europei. Inoltre, gran parte del personale accademico, reclutato durante il periodo di crescita dei tassi di iscrizione degli studenti, non appariva sufficientemente preparato e motivato per affrontare le mutate condizioni del sistema, né risultava sufficientemente professionale il tipo di management adottato.

In risposta a questa crisi venne varata una importante riforma complessiva che si sviluppò tra la fine degli anni '70 e la metà degli anni '80, finalizzata a introdurre la struttura universitaria a due livelli (laurea e PhD), a ristrutturare l'offerta formativa, con la soppressione di diversi programmi e la chiusura di alcuni dipartimenti, e a introdurre un sistema di finanziamento della ricerca condizionato in parte ai risultati ottenuti.

Nel settore della formazione superiore di tipo professionale la gran parte delle più antiche istituzioni sono sorte nel 1800, promosse dalle corporazioni di origine mercantile e artigiana. Il primo quadro legislativo in merito risale al 1919, mentre nel 1968 (Legge sull'Istruzione Secondaria, SEA) venne formalmente introdotta a livello nazionale l'istruzione professionale superiore (HBO) come un settore a sé stante: il Sea provvedeva anche a uniformare e a rendere internamente più coerente un settore fino ad allora molto eterogeneo e frammentato.

Tra il 1960 e i primi anni '80 l'HBO conobbe un periodo di forte espansione: esso era inteso infatti come settore ideale per accrescere il numero complessivo degli studenti nell'istruzione superiore, in quanto meno costoso del settore universitario, in grado di offrire istruzione part-time e naturalmente orientato al mercato, e perciò utile allo sviluppo economico nazionale. La crescita nel numero degli studenti diede tuttavia l'avvio ai problemi di pressione finanziaria che caratterizzeranno il sistema per tutti gli anni '80, con ripercussioni in termini di efficienza ed efficacia. Si dovrà attendere il 1983 per una riforma strutturale del settore professionale, finalizzata ad aumentare le dimensioni delle istituzioni dell'HBO<sup>6</sup> (eliminando o accorpando quelle più piccole), a incrementarne l'autonomia (anche finanziaria), ad ampliarne l'offerta formativa e a migliorarne l'efficienza attraverso economie di scala. Nel 1987 le originarie 350 istituzioni del settore erano dunque state ridotte a 85 (oggi sono 50), di cui oltre la metà di grandi dimensioni (alcune più grandi delle università) e in grado di offrire agli studenti una formazione variegata e multidisciplinare: l'HBO da allora è stato a tutti gli effetti inserito nel quadro normativo e regolativo dell'istruzione superiore come uno dei due canali su cui si fonda il sistema, formalizzando la preesistente struttura binaria.

### *3.3.1. Istruzione secondaria*

Dopo aver frequentato il primo livello di base, gli studenti possono seguire il percorso VMBO, di tipo professionalizzante e previsto per lo sbocco lavorativo immediato, oppure quelli VWO e HAVO, che conducono ai due rami dell'istruzione superiore; nel 2002 circa il 40% degli studenti totali era iscritto al primo percorso (con forti percentuali di soggetti appartenenti alle minoranze etniche), mentre il 60% ai secondi.

In seguito alle recenti riforme del sistema, i percorsi VWO e HAVO sono andati incontro ad alcune rilevanti modifiche, riguardanti innanzitutto i

---

<sup>6</sup> Oggi il numero minimo di iscritti per ogni istituzione deve essere per legge pari a 700.



cosiddetti «profili» e l'introduzione di nuovi approcci all'insegnamento e all'apprendimento.

Innanzitutto è scomparso il gruppo tradizionale di materie per l'esame finale (in precedenza gli studenti potevano sceglierne da 6 a 8); sono stati invece introdotti 4 «profili» (composti di 15 materie ciascuno), ognuno atto a preparare differenzialmente per un insieme di corsi di laurea nell'istruzione superiore, ovvero:

- «cultura e società», che prepara per scienze sociali, storia, lingue e studi culturali;
- «economia e società», che prepara per economia e scienze sociali;
- «scienza e salute», che prepara per scienze mediche e biologiche;
- «scienza e tecnologia», che prepara per scienze naturali e ingegneria.

Ogni profilo rappresenta un insieme consistente di conoscenze teoriche e di competenze pratiche ed è formato da una parte obbligatoria (50%, intesa come istruzione generale), di una parte specifica del profilo (30%) e di una parte libera (20%), dedicata allo sviluppo personale. Gli esami finali consistono in una valutazione scolastica e in un esame nazionale.

Un secondo aspetto, correlato all'introduzione dei profili, riguarda i requisiti richiesti per accedere all'istruzione superiore: l'ammissione ad alcuni corsi di laurea è condizionata infatti al profilo seguito dallo studente nell'istruzione secondaria (in particolare ciò vale per scienze naturali e tecniche).

Un terzo aspetto concerne la preparazione necessaria per accedere all'istruzione superiore: le eventuali carenze dello studente devono ora essere colmate *prima* dell'iscrizione ai corsi di laurea, mentre in precedenza era possibile in una certa misura colmarle nel primo semestre di università, grazie a specifici programmi tenuti dalle istituzioni del settore.

Un quarto punto riguarda i contenuti dei programmi dell'istruzione secondaria: all'interno dei profili si presta ora maggiore attenzione alle competenze trasmesse (ad esempio *problem solving*, comunicazione, cooperazione), laddove alcune materie sono state rimpiazzate da altre nuove (quali informatica, management e organizzazione). L'orientamento, tanto rispetto agli studi successivi, quanto rispetto alle future professioni è stato introdotto in tutti i profili, anche nella forma della *career guidance*.

Infine un ultimo, ma importante, cambiamento ha riguardato il modo di insegnare e di apprendere: laddove nell'organizzazione tradizionale il processo di apprendimento era diretto dagli insegnanti, ora è stato introdotto un nuovo approccio, definito *studiehuis* («la casa dello studio»), che si fonda sulle capacità degli studenti di apprendere in modo attivo e autonomo, secondo percorsi differenti che tengano conto dei talenti e degli interessi individuali e con la guida di insegnanti che operano in qualità di tutor.

La prova finale del percorso secondario professionalizzante si compone di due parti: un esame gestito dalla scuola e uno nazionale. Il primo include

la presentazione di un progetto relativo a un determinato tema disciplinare scelto dallo studente, mentre il secondo si compone di una parte scritta comune a tutti e di una parte pratica per i soli studenti che hanno seguito i programmi professionali di base. Il punteggio finale è rappresentato dalla media tra i risultati dell'esame scolastico e di quello nazionale.

Dal 1998 è stato introdotto un nuovo programma d'esame per ogni materia dei percorsi VWO e HAVO; la prova consiste di una parte organizzata dalle scuole e di una gestita a livello nazionale: per alcune materie è prevista solo la prova scolastica. La prova gestita dalle scuole è nella forma di un esame-portfolio per ogni materia, che comprende vari elementi (ad esempio, la lista dei voti ottenuti in diversi lavori progettuali dello studente). I requisiti della prova, per come definiti dal ministero, sono stabiliti nel programma d'esame e riguardano tutti gli elementi del portfolio in ogni materia. Le singole componenti che concorrono alla valutazione finale non sono tuttavia tutte esaminate al termine del percorso di studi, poiché per le materie per cui è prevista la sola prova scolastica è possibile che la valutazione avvenga prima, ad esempio alla fine del quarto anno di studi.

L'esame nazionale, invece, consiste delle medesime domande – o di domande dello stesso grado di difficoltà – per tutti gli studenti e viene sostenuto da tutti nelle date fissate a livello ministeriale.

Il punteggio finale complessivo dei due esami è su scala da 1 a 10, dove 6 rappresenta la sufficienza. Gli studenti, tuttavia, sono promossi anche se risultano non gravemente insufficienti in al massimo 2 materie. I candidati che hanno superato con successo gli esami ricevono il certificato HAVO oppure VWO, oltre alla certificazione dei voti conseguiti sia nell'esame stesso che nelle diverse materie. Si rileva in generale una correlazione positiva tra il voto finale conseguito agli esami e il successo nel percorso universitario.

### 3.3.2. *L'istruzione superiore*<sup>7</sup>

Il sistema olandese dell'istruzione superiore è di tipo binario e consiste attualmente di 13 università e di 50 *Hogescholen*, o università professionali, dedicate alla formazione professionale superiore. Inoltre esistono anche alcune istituzioni più piccole che fanno parte formalmente del settore universitario ma di solito non vengono incluse nelle statistiche ufficiali: si tratta sostanzialmente di istituti teologici e di istituti per l'educazione internazionale. Infine è presente la Open University, con sede a Heerlen, che offre un'ampia gamma di corsi sia di tipo universitario che professionalizzante.

---

<sup>7</sup> Per ragioni di comparabilità con gli altri sistemi di istruzione europei analizzati in questo progetto di ricerca, maggiore attenzione sarà dedicata di seguito al settore universitario.

Nove università offrono corsi di studio in diversi campi, mentre tre solo in discipline tecniche e ingegneristiche, e una invece è specializzata in agraria. Nel complesso le tredici università offrono circa 200 differenti programmi, di cui alcuni in modalità part-time; altrettanti programmi sono offerti dalle *Hogescholen*.

A partire dall'anno accademico 2002/2003, è stata varata una riforma in relazione alle indicazioni provenienti dall'accordo di Bologna: il parlamento olandese ha approvato una nuova legge (Whw 2002), in base alla quale viene introdotto il sistema del *Bachelor/Master* (detto «BAMA»). Il BAMA prevede una riorganizzazione del ciclo di studi superiori in una laurea triennale (180 crediti) e in un successivo master specialistico (60 crediti), generalmente della durata di un anno (anche se esistono master più lunghi, quali ad esempio quelli in medicina, in ingegneria e in formazione per gli insegnanti). È da sottolineare in merito come molte università e alcune *Hogescholen* avessero adottato il modello del BAMA già prima della nuova legge. Nel settore superiore professionale, inoltre, i corsi di Bachelor consistono di 240 crediti.

La riforma del 2002 prevede inoltre altre innovazioni strutturali tra cui, per l'appunto, l'adozione dei crediti formativi (1 credito = 28 ore di studio), l'implementazione del sistema europeo di trasferimento dei crediti (ECTS)<sup>8</sup> e la spinta verso la creazione di percorsi universitari di eccellenza. Nel complesso l'obiettivo generale è rappresentato da una maggiore flessibilità e apertura del sistema, in grado di incontrare le nuove domande provenienti da una mutata società e da un mondo del lavoro in rapida evoluzione. A fondamento di queste pratiche innovative si situano i meccanismi di accreditamento dei corsi, che fanno riferimento a un ente nazionale indipendente (NVAO) e che sono finalizzati a certificare gli standard di qualità necessari dai nuovi percorsi del BAMA.

Per legge l'ammissione alle università è aperta agli studenti in possesso di un certificato di istruzione secondaria pre-universitaria (VWO), oppure di un certificato propedeutico al percorso delle *Hogescholen*. L'ammissione inoltre è aperta a tutti i diplomati delle *Hogescholen*, a cui in alcuni casi possono essere riconosciute dall'università parti di programmi o corsi già frequentati in quel livello di istruzione. Infine possono essere ammessi anche soggetti di età pari o superiore ai 21 anni, pur senza i requisiti formali, a seguito di un esame (*colloquium doctum*) atto ad accertarne le competenze e la capacità pregresse, coerentemente al percorso di studi scelto.

---

<sup>8</sup> In molte università olandesi lo studente deve conseguire al termine del primo anno almeno 40 dei 60 crediti Ects previsti, pena l'espulsione (che tuttavia è un fenomeno molto ridotto: all'Università di Leiden, ad esempio, riguarda solo il 5% degli studenti iscritti al primo anno).

L'unica limitazione al libero accesso è rappresentata dal *numerus fixus* che si applica a un ridotto numero di programmi universitari, quali, in primo luogo, Medicina; esistono tre tipi di numero fisso:

- determinato dalla incapacità, con riferimento tutte le istituzioni superiori, di offrire posti sufficienti in un dato corso di studi rispetto alla domanda di iscrizione potenziale da parte degli studenti;
- determinato dalle esigenze di mercato, quando l'offerta di certe posizioni professionali è inferiore al numero potenziale di studenti che vorrebbero accedere ai corsi finalizzati a quegli sbocchi lavorativi;
- determinato dalle capacità di accoglienza di una singola istituzione superiore;

In questo caso le procedure di ammissione erano in precedenza collegate a una «lotteria bilanciata», ovvero a un'estrazione che prevedeva di dare maggiori possibilità di essere estratti agli studenti con punteggi più alti negli esami di uscita dalle scuole secondarie. Dal 1999 sono stati introdotti dei cambiamenti in queste procedure: la principale novità riguarda la diretta ammissione degli studenti con i punteggi più alti (voto compreso tra 8 e 10) ma solo se hanno la giusta combinazione di materie della scuola secondaria rispetto al corso di laurea scelto, laddove la lotteria viene riservata agli altri. I candidati in ogni caso non possono iscriversi a più di due lotterie per volta. Dal 2000 sia le università che le *Hogescholen* hanno la possibilità di selezionare direttamente una quota significativa di studenti rispetto ai posti totali disponibili, sulla base di criteri quali la motivazione individuale, le esperienze di lavoro o il talento.

Per quanto riguarda infine i *Master*, l'accesso è in questo caso regolato direttamente dalle istituzioni che li organizzano, le quali fissano i criteri e le procedure per la selezione: solitamente viene considerata innanzitutto la congruenza tra il percorso di *Bachelor* seguito dallo studente e il master a cui desidera iscriversi. Va notato che la legge prevede che ogni percorso di bachelor deve consentire l'ingresso in almeno un programma di master.

Per legge l'accesso alle *Hogescholen* è consentito a tutti gli studenti in possesso dei certificati di istruzione secondaria sia pre-universitaria che professionale e anche per gli adulti (HAVO, SBO, VWO). Anche in questo caso l'ammissione è aperta, in seguito al superamento del *colloquium doctum*, ai soggetti di 21 anni e oltre in possesso di idonei requisiti sostanziali (esperienze e capacità) ma non di quelli formali. Per un ridotto numero di programmi è previsto, parimenti al settore universitario e per le medesime ragioni, il *numerus fixus* (ad esempio per studi terapeutici, giornalismo e turismo), con le stesse procedure sopra descritte.

Nel 2003 il settore universitario contava 182.900 studenti, di cui circa il 90% full-time e il 10% part-time. La popolazione studentesca è cresciuta in modo costante tra il 1980 e i primi anni '90, toccando il culmine nel 1993, con quasi 188.000 unità; in seguito è iniziato un calo sensibile e pro-

gressivo per alcuni anni, che ha subito tuttavia un'inversione di tendenza alla fine degli anni '90 e soprattutto a partire dal 2000/2001, quando la popolazione è risalita a 173.000 unità e quindi, in soli tre anni, è cresciuta di circa 10.000 soggetti.

Tra le ragioni di questo nuovo incremento numerico si segnalano le misure governative implementate per favorire l'accesso al sistema superiore (anche in termini di supporto finanziario agli studenti) e un crescente interesse femminile per gli studi universitari, che ha portato la percentuale complessiva di studentesse a crescere costantemente, dal 31% del 1980 al 48% del 2001. La tabella 3.4 evidenzia la distribuzione degli studenti per i diversi settori disciplinari nel 2003.

Tab. 3.4. *Iscritti all'università per settore disciplinare (2003)*

SETTORE DISCIPLINARE	ISCRITTI
Scienza	12.700
Ingegneria e Tecnologia	25.900
Salute	23.400
Economia	30.800
Legge	24.500
Comportamento e Società	39.900
Lingua e Cultura	24.800
TOTALE	182.900

Fonte: EURYDICE.

Per quanto riguarda la durata standard degli studi, per legge (precedentemente all'introduzione del BAMA) è di 4 anni (5 per alcuni percorsi tecnici e 6 per Medicina). Tuttavia solo una ridotta percentuale di studenti riusciva negli anni passati a completare i propri studi entro 5 anni; dopo 8 anni dall'iscrizione il tasso di completamento degli studi relativo agli iscritti nel 1991 era infatti pari solamente al 60%. In anni più recenti, però, il trend inizia a invertirsi: il 17% degli studenti della coorte d'età 1989/1990 si è difatti laureato in 5 anni e la percentuale è salita al 30% nella coorte 1992/1993, subendo però poi una battuta d'arresto.

Il numero dei laureati è cresciuto dai circa 11.000 del 1980 agli oltre 29.000 del 1995: in seguito la cifra è calata fino al 1999, quando una rinnovata crescita nel numero di iscrizioni si è accompagnata a un leggero incremento dei laureati. La tabella 3.5 mostra i dati relativi al fenomeno, distinti per settori disciplinari, confrontando il 1980 con il 2000.

Tab. 3.5. Laureati all'università per settore disciplinare

ANNO/ SETTORE	ECONOMIA	MEDICINA	SCIENZE SOCIALI	AGRICOLTURA	SCIENZE NATURALI	LEGGE	SCIENZE TECNICHE	DISCIPLINE UMANISTICHE	TOTALE
1980	925	1928	2283	382	1257	1539	1479	1300	11.093
2000	3600	2960	5110	570	1750	3230	2740	2750	22.710

Fonte: Report CHEPS 2003.

Tab. 3.6. Iscritti per settore disciplinare all'HB0

ANNO/ SETTORE	SALUTE	SCIENZE SOCIALI	PEDAGOGIA	ARTE	SCIENZE TECNICHE	ECONOMIA	AGRICOLTURA	TOTALE
1985	22.855	30.427	73.155	20.214	41.760	28.224	6961	22.3596
2001	26.870	40.740	62.700	17.860	55.850	110.670	8910	32.3600

Fonte: Report CHEPS 2003.

Per quanto riguarda i tassi di successo, le cifre inerenti a quanti escono dall'HBO con o senza il diploma sono rimaste sostanzialmente invariate negli ultimi 10 anni; tuttavia si evidenzia una progressiva crescita del numero di studenti che abbandonano l'HBO durante il primo anno. Si è passati infatti dal 17% del 1993 al 21% del 2002. Sempre nel 2002, il tasso di successo previsto per l'intero settore era pari al 75%. Rispetto a quanti sono iscritti per la prima volta, dopo 3 anni dall'iscrizione il 60% circa è ancora all'interno del settore, mentre il 27% lo ha abbandonato e il 12% ha ottenuto il diploma finale.

Tuttavia, non è semplice valutare la quota di *drop-out* effettivi, in quanto il sistema tollera periodi di «abbandono» con rientri anche più volte, oltre che il «diritto» degli studenti di poter sbagliare o ripensare la scelta fatta. Inoltre, non si deve trascurare il fatto che circa la metà di coloro che lasciano l'università non abbandonano gli studi superiori ma scelgono di iscriversi a una *Hogeschool*.

Il settore HBO è il più grande dei due rami dell'istruzione superiore, con 325.800 iscritti nel 2003, di cui circa l'80% full-time e il 20% part-time. Gli studenti totali iscritti sono cresciuti progressivamente dal 1985 al 2001, senza sostanziali inversioni di tendenza nel trend complessivo. La tabella 3.6 mostra la distribuzione degli iscritti per settori disciplinari nel 1985 e nel 2001.

Anche il numero di nuovi iscritti alle *Hogescholen* è costantemente e considerevolmente cresciuto dal 1985 (44.829 unità) al 2000 (84.490 unità, ovvero quasi il doppio), quando si è verificata una leggera inversione di tendenza.

La durata standard prevista per il percorso di studi nelle *Hogescholen* è di 4 anni: si riscontra solo una leggera differenza in eccesso tra la durata prevista e quella effettiva (4,4 anni), per quanto attiene agli studenti full-time. Il numero dei diplomati è costantemente cresciuto negli anni, raggiungendo le 55.000 unità nell'a.a. 2001/2002, con una crescita del 40% rispetto al 1980.

### 3.4. L'ORIENTAMENTO: POLITICHE E STRUTTURE<sup>9</sup>

L'orientamento degli studenti nella transizione tra scuola secondaria e istruzione superiore non è una novità per il sistema olandese. Già negli anni '90 diverse iniziative e pratiche sono state avviate con una logica *bottom-up* e

<sup>9</sup> Il paragrafo si basa su interviste con Ulkje de Jong e Frank van Kempen dell'Università di Amsterdam. Inoltre sono stati usati alcuni lavori sull'argomento: van Arragon e van Hout [2001]; Hofmeister e Veugelers [1999]; Hofmeister [1998].

hanno preso la forma di un network cooperativo di scuole secondarie, università e istituzioni professionali terziarie. Tali iniziative si sono rese necessarie soprattutto per le università, in quanto all'inizio degli anni '90 si è verificato un crollo delle immatricolazioni universitarie a favore di quelle nell'istruzione professionale superiore.

Questo network ha assunto fin dall'inizio, e tutt'ora mantiene, una dimensione locale, nel senso che sono le scuole e le istituzioni di istruzione superiore operanti in una certa regione che intrecciano relazioni. Scarsi, se non nulli, i rapporti tra istituzioni educative secondarie e terziarie appartenenti a regioni diverse. La localizzazione dei network è in buona parte dovuta al fatto che il bacino di reclutamento degli studenti nell'istruzione superiore è quasi esclusivamente locale. I giovani olandesi sono poco mobili e tendono a scegliere l'università «sotto casa», anche perché non giudicano discriminante studiare in un'istituzione piuttosto che in un'altra relativamente alle aspettative occupazionali; si rendono mobili solo se un corso non è offerto nella loro regione.

La riforma della secondaria del 2001, con cui sono stati introdotti i profili e lo *studiehuis*, ha anche cercato di formalizzare le collaborazioni scuola-università e avvicinare ancora di più i due segmenti educativi. Sebbene la riforma sia piuttosto recente e non sia ancora facile valutarne i risultati, viene posta molta fiducia negli effetti che produrrà, sulla scorta delle valutazioni che sul finire degli anni '90 erano state fatte delle esperienze *bottom-up*. Le ricerche mostravano che gli studenti provenienti da scuole coinvolte nel network avevano performance migliori negli studi, una maggior regolarità e un tasso di *drop-out* e di cambi di corso nettamente inferiori rispetto agli studenti le cui scuole non erano coinvolte in collaborazioni simili.

Va tuttavia anche detto che, almeno in parte, la riforma della secondaria relativamente ai profili, sembra non funzionare. I profili miravano a cambiare la precedente situazione in cui un diplomato poteva scegliere qualsiasi corso universitario (come in Italia). Ciò in assenza di meccanismi di selezione all'entrata implicava alti tassi di *drop-out* e di cambi di corso dopo il primo anno. L'idea di una marcata canalizzazione degli accessi in base ai quattro profili, che dava maggior coerenza e continuità nella formazione post-secondaria di fatto è stata disattesa dalle stesse università. L'antefatto è costituito dalla carenza di iscritti nelle facoltà tecnico-scientifiche che ha portato a una politica di maggior apertura a studenti con profili affini ma non specifici. A quel punto altre facoltà hanno fatto lo stesso e la canalizzazione prevista dalla riforma è di fatto sparita. Attualmente è in corso un dibattito sulla possibilità di re-istituire le due precedenti macro-aree formative (scientifica e umanistica) e, nello stesso tempo, di rendere i curricula universitari molto più flessibili e aperti alle scelte individuali.

Relativamente ai profili, allo *studiehuis* e all'introduzione nei curricula della secondaria della materia dell'orientamento, questi sono stati pensati



non solo come innovazioni strutturali, ma soprattutto come strumenti con cui avvicinare e raccordare in modo sistematico la formazione della scuola secondaria a quella superiore e universitaria in particolare. Lo slogan con cui tali innovazioni sono state presentate ne è la miglior spia: «Lo studente giusto nel posto giusto».

Lo *studiehuis* ha l'obiettivo di far sviluppare negli studenti le capacità di organizzazione individuale dello studio e di ricerca, tipici della formazione superiore. In questo modo, si rende meno traumatico il passaggio da una modalità di studio «guidata» dai docenti a una di tipo maggiormente indipendente. L'orientamento come materia obbligatoria nella secondaria ha lo scopo di rendere più consapevoli e informati gli studenti riguardo alle diverse alternative post-diploma che hanno di fronte (università, formazione professionale terziaria, lavoro).

Altri strumenti di orientamento pre-universitario attivato con le partnership scuole-università sono le occasioni di didattica incrociata, visite con presentazioni da parte di docenti universitari nelle scuole, la possibilità di seguire alcune materie e corsi all'università da parte degli studenti delle secondarie.

Accanto alle attività svolte in *networking*, le università attivano anche iniziative proprie come gli *open days* e il «salone delle università». Sebbene queste occasioni svolgano anche un ruolo orientativo, in quanto vi è la possibilità di raccogliere materiale informativo e farsi un'idea delle varie offerte formative, esse sembrano avere più una valenza promozionale, di marketing universitario.

Relativamente all'orientamento interno alle università, il *counselling*, la *tutorship* e il *mentoring* sono tutte attività piuttosto sviluppate nelle università olandesi, anche se molte lamentano la mancanza di risorse per rafforzarle e renderle più efficienti. In alcuni casi certe facoltà non dispongono di tali servizi per mancanza di fondi. L'attività di orientamento interno, intesa in senso ampio, viene svolta sia da personale docente che da personale non accademico. Per quest'ultimo, le modalità di selezione e reclutamento si fondano sul titolo di studio posseduto e l'ambito disciplinare in cui dovranno operare. Vi è qualche sforzo verso una maggior professionalizzazione di queste figure di staff, anche se ancora poco incisivo, e soprattutto manca una vera e propria formazione per ricoprire tale funzione.

Sul versante esterno alle istituzioni di istruzione, l'orientamento si sviluppa attraverso altri canali. Uno è offerto dallo stesso Ministero dell'Istruzione che ha predisposto sia un website che una pubblicazione in cui vengono presentate le varie università, le loro offerte formative e gli sbocchi occupazionali che offrono, una loro classifica basata su un certo numero di indicatori (docenti, strutture didattiche e laboratori, strutture di accoglienza, tassi di successo ecc.). Vi è poi la tradizionale guida dello studente pubblicata annualmente. Accanto a questi strumenti istituzionali, ve ne sono altri «di mer-

cato», come riviste sull'università («Thema Magazine»; «Student Monitor») che presentano dati e informazioni sulle offerte formative, i docenti e le strutture, e che producono la loro classifica degli atenei. Relativamente a quest'ultimo, la classifica si basa sul criterio della soddisfazione dello studente. Tuttavia questa modalità con cui costruire il *ranking* non è molto affidabile, dato che non è chiaro cosa sia importante o decisivo per la valutazione: le aule? gli edifici? la prossimità all'abitazione? La vita cittadina? In altri termini, la valutazione risulta essere troppo viziata da percezioni del contesto e pare essere poco focalizzata sulla soddisfazione della formazione ricevuta.

Infine, una parte speciale dell'orientamento e della promozione per gli studi universitari è costituita da programmi indirizzati ai giovani appartenenti alle minoranze etniche e a quelli appartenenti a ceti sociali tradizionalmente poco propensi ad avviare i figli nel circuito di istruzione superiore.

### 3.5. PRATICHE DI ORIENTAMENTO PRE/INTRA-UNIVERSITARIO E DI SUPPORTO ALLA TRANSIZIONE: STUDI DI CASO

Gli studi di caso relativi alle modalità con cui le istituzioni universitarie affrontano praticamente l'orientamento pre- e intra-universitario sono costituiti dalle Università di Leiden e di Amsterdam.

L'Università di Amsterdam è stata fondata nel 1632 ed è la seconda università olandese per importanza e prestigio e la prima per numero di studenti. Gli studenti iscritti sono infatti cresciuti di tre volte negli ultimi 40 anni: dai 7500 degli anni '60, ai quasi 24.000 attuali di cui il 10% sono studenti stranieri che frequentano corsi di studio, soprattutto di secondo livello, in inglese. Le facoltà sono 7 e coprono i principali campi scientifico-disciplinari, mentre i corsi di studio offerti sono oltre 30.

L'ateneo ha puntato molto sulla collaborazione con, e il marketing verso, le scuole secondarie dell'area metropolitana della città. La spiccata connotazione locale della collaborazione è stata giustificata dagli intervistati con due ordini di ragioni: la prima è la già menzionata scarsa propensione alla mobilità degli studenti che optano di rimanere, se non proprio in famiglia, almeno vicini a essa; la seconda è che gli studenti sembrano non percepire una grande differenza qualitativa tra le diverse offerte formative che le università propongono<sup>10</sup>. Questa collaborazione è stata formalizzata nel 1993 in un programma denominato *Crossover Programme*, coinvolgendo 15 scuole secondarie dell'area di Amsterdam ed è stato il primo programma per la

---

<sup>10</sup> La differenza fondamentale è tra *Hogescholen* e università, per lo più entrambe presenti nelle città.

transizione dalla secondaria all'università avviato in Olanda. Nel 1999 il programma coinvolgeva circa 40 scuole superiori, tutte le 7 facoltà dell'Università di Amsterdam, tutte le materie del primo anno di ciascun corso di studio, 60 docenti e 150 studenti con funzione di *mentors* e circa 2500 studenti della secondaria che vi hanno partecipato. Al momento della ricerca le scuole coinvolte erano 45 su un totale di 150 per circa 1/3 degli studenti che le frequentano.

La finalità del programma è di riuscire a «incanalare» e «piazzare» lo studente giusto al posto giusto, cercare di ridurre le barriere tra i due segmenti di istruzione ed è indirizzato agli studenti dell'ultimo anno delle superiori. Accanto a questi obiettivi, che rispondono a considerazioni di efficienza, vi è anche una duplice finalità «politica»: da un lato aumentare la quota di studenti delle secondarie che si iscrivono all'università; dall'altro e connessa alla prima, l'inclusione e lo sviluppo culturale di quei gruppi sociali (minoranze etniche e certe classi sociali) tradizionalmente poco propensi ad accedere all'istruzione superiore e a migliorarne la riuscita una volta entrati nel circuito formativo terziario.

Il programma è organizzato su 4 aree tematiche strettamente connesse tra loro:

1. far sviluppare nei ragazzi le capacità di orientamento, motivazione e scelta del corso di studi superiori;
2. offrire concreti elementi con cui il ragazzo sceglie il corso di studi e soprattutto rendergli chiaro quali sbocchi professionali futuri esso dischiude;
3. far comprendere quali attitudini e abilità, non solo cognitive ma anche sociali, sono necessarie per intraprendere gli studi superiori con profitto. In altri termini, si tratta di migliorare la conoscenza e l'esperienza delle abilità di apprendimento e relazionali degli studenti prima che entrino nell'università;
4. far conoscere agli studenti i vari aspetti della vita universitaria: dagli studi, all'amministrazione, ai servizi di sostegno e consulenza offerti.

In connessione al *Crossover Programme*, dal 1996 è anche attivo un programma di *mentoring* rivolto agli studenti delle secondarie, i quali per un giorno vengono accompagnati da uno studente universitario a sperimentare la vita (sociale e didattica) delle facoltà. Lo studente *mentor* viene considerato una figura-chiave in quanto la minor distanza generazionale permette agli studenti della secondaria di relazionarsi in maniera più informale e diretta per avere informazioni e capire dall'esperienza di un quasi coetaneo cosa significa studiare all'università.

Gli strumenti con cui realizzare i diversi obiettivi del programma sono molteplici: da lezioni tenute da docenti universitari nelle scuole, alla partecipazione di studenti delle scuole a lezioni all'università, a visite nelle strutture universitarie. Inoltre, i risultati del programma sono monitorati e valutati ogni anno da parte di tutti gli attori coinvolti: docenti universitari, quelli

della secondaria e gli studenti che vi partecipano. Nel complesso, le valutazioni hanno evidenziato che gli studenti che partecipano al programma hanno un tasso di *drop-out* o di cambio di corso molto inferiore rispetto a quelli che non vi hanno preso parte e un rendimento nettamente migliore di questi ultimi in termini di voti, regolarità del percorso di studio (gli studenti *cross-over* accumulano 3,5 volte più crediti di quelli «tradizionali») e successo formativo.

Per quanto riguarda l'orientamento intra-universitario, all'interno delle facoltà è previsto un servizio di *tutorship* sebbene sia variabile nelle modalità tra facoltà e facoltà. In generale tale servizio è svolto da giovani docenti specializzati in orientamento e assume la forma di una *tutorship* di gruppo, sebbene siano più le studentesse a usufruirne. L'organizzazione del servizio prevede che vi sia per ogni 300 studenti uno *student advisor* che monitora la carriera degli studenti circa 3 volte all'anno e può convocarli per dar loro suggerimenti, consigli, ammonizioni ecc. Accanto all'attività di *tutoring* viene svolta anche quella di *counselling* informativo e psicologico per assistere coloro che intendono cambiare facoltà o corso.

L'Università di Leiden è la più antica università olandese, fondata nel 1575 e conta 9 facoltà con 50 corsi di studio di primo e secondo livello. Accanto a questi vi sono diversi corsi di master e corsi speciali di durata inferiore ai tre anni. Gli studenti iscritti nell'anno accademico 2003/2004 erano circa 15.000. Insieme ad altre 11 tra le migliori università europee, Leiden ha dato vita nel 2002 alla *League of European Research University* (LERU) finalizzata alla promozione della ricerca, della conoscenza e l'istruzione continua degli studenti laureati a livello trans-nazionale. Leiden, come Amsterdam, ha anche una rilevante capacità attrattiva di studenti stranieri che ammontano a circa il 10% degli iscritti (a.a. 2003/2004), grazie al fatto che vengono offerti diversi corsi di secondo livello in lingua inglese.

Anche l'Università di Leiden fonda buona parte della propria azione di orientamento pre-universitario sul rapporto stretto con le scuole superiori della città e, ultimamente, anche con alcune scuole situate in altre aree del Paese.

Il principale strumento di orientamento, avviato ormai da diversi anni, è rappresentato dal *Connection Programme*: si tratta di un programma che coinvolge 70 scuole superiori ed è rivolto agli studenti dell'ultimo anno. Il programma si articola per passaggi successivi e tra loro concatenati: innanzitutto viene effettuata nelle scuole una *survey*, con la finalità di sondare gli interessi degli studenti circa la prosecuzione del proprio percorso di studi; in secondo luogo le scuole, con la partecipazione di docenti e di studenti universitari, organizzano al proprio interno alcune presentazioni dei corsi di studio offerti dall'università; quindi alcuni docenti universitari sono nuovamente invitati a tenere a scuola vere e proprie «lezioni di prova» su argomenti inerenti a corsi specifici («dall'egittologia alle nanotecnologie», come si è espressa un'intervistata). Infine gli studenti delle scuole sono a loro volta invitati

in università, a seguire alcune altre lezioni di prova. Sempre durante l'ultimo anno della scuola superiore, gli studenti hanno inoltre la possibilità di seguire via internet corsi universitari on-line, strutturati in modo tale da permettere loro di connettere ciò che stanno studiando a scuola con ciò che studieranno nel corso o nei corsi di studi verso cui sono propensi.

Un secondo programma di orientamento, di carattere più generale e della durata di 2 anni (ultimo biennio della secondaria), è denominato *Academic tutoring*: il programma è volto a sviluppare abilità, competenze e attitudini per affrontare efficacemente gli studi universitari. Al momento della ricerca, il programma era al primo anno di sperimentazione, essendo stato avviato nel novembre 2004 e al momento della nostra rilevazione coinvolgeva 93 studenti. Si tratta di un programma di «socializzazione all'università», che coinvolge 17 scuole, alcune delle quali situate in altre città olandesi: agli studenti, che frequentano un pomeriggio alla settimana in università, vengono trasmesse le competenze di base utili in ambito universitario. Il programma prevede 5 semestri, di cui i primi 3 di contenuto più generale e comune a tutti gli studenti, e gli altri 2 più specifici, incentrati su alcune materie e distinti per gruppi di studenti.

Un terzo programma recentemente avviato riguarda una forma di orientamento speciale, rivolto a studenti delle scuole superiori valutati come particolarmente brillanti e capaci (LAPP-TOP: *Leiden Advanced Pre-university Programme for Top Students*) Il programma, avviato 6 anni fa, è rivolto agli studenti degli ultimi due anni delle scuole superiori (VWO) ed è strutturato su di una didattica parallela a quella scolastica, incentrata su 14 materie: tra di esse gli studenti ne scelgono una, seguendone 8 lezioni all'università durante l'anno scolastico. L'obiettivo del programma, ritenuto molto innovativo dall'università<sup>11</sup>, è costituito innanzitutto dall'orientamento di questi «studenti speciali», che, date le loro capacità superiori alla media, potenzialmente potrebbero essere interessati a iscriversi a qualsiasi corso offerto, trovandosi in maggiori difficoltà rispetto alla scelta. Parallelamente il programma ha la funzione di aggiudicare all'Università di Leiden gli studenti migliori, evitando che si scrivano altrove. La selezione di questi studenti avviene attraverso alcuni strumenti, costituiti da una lettera in cui essi esprimono le motivazioni della scelta di iscriversi al programma, da una scheda riportante i voti da loro ottenuti a scuola, dal giudizio complessivo su di essi espresso dalla scuola e infine da un modulo compilato dalla scuola con cui essa fornisce informazioni più generali sugli studenti candidati. Per quanto riguarda la partecipazione al programma, in media viene ammesso circa il 90% degli studenti che presentano domanda (300 in tutto nel 2004).

---

<sup>11</sup> Il programma in questione sembra anticipare per certi versi le linee di intervento contenute in una proposta di legge che prevede la creazione di istituzioni universitarie d'eccellenza, dedicate ai cosiddetti «studenti speciali».

Oltre ai programmi sopra menzionati, per l'orientamento pre-universitario nel caso di Leiden, come anche di altre università olandesi, sono impiegati strumenti consolidati quali le pubblicazioni di tipo promozionale, il sito web, gli *open day* e una serie di visite in università da parte degli studenti delle scuole superiori, che hanno così l'occasione di familiarizzare con l'ambiente, di conoscere studenti più grandi e docenti e di raccogliere materiale informativo sui corsi offerti. Infine un altro strumento molto usato è rappresentato dai test di auto-valutazione delle competenze e conoscenze pre-ingresso, tramite i quali gli studenti possono valutare se sono attrezzati per un certo corso di studi che intendono intraprendere.

Per quanto attiene invece all'orientamento intra-universitario e alle misure in supporto degli studenti neo-iscritti, gli strumenti utilizzati a Leiden sono essenzialmente di tre tipi: il questionario *in itinere*, il *counselling* e la *tutorship*.

I questionari sono finalizzati a conoscere il grado di soddisfazione degli studenti rispetto ai vari aspetti della vita universitaria (didattica, corsi di studio, servizi ecc). Una particolare attenzione in questa azione di monitoraggio è rivolta agli studenti iscritti al primo anno, a cui viene domandato il livello di soddisfazione rispetto alla scelta effettuata circa il corso di studi.

Poiché, nonostante le azioni di orientamento pre-ingresso sopra descritte, il 20% degli studenti immatricolati in un determinato corso di studi decide di cambiare dopo il primo anno, l'università ha attivato un servizio di *counselling* per re-indirizzare questi studenti e permettere loro di fare una scelta più efficace e consapevole. Questo servizio funziona durante tutto il percorso degli studi universitari, monitorando periodicamente la carriera dello studente. Se si riscontrano difficoltà nel progresso della carriera, lo studente viene invitato formalmente a uno o più colloqui di orientamento e sostegno.

Un terzo strumento di orientamento e sostegno è costituito dalla *tutorship*: soprattutto durante il primo anno ogni studente ha un tutor di riferimento (un docente), destinato a seguirne la carriera e a fornire indicazioni e consigli; tuttavia si evidenzia come risulti difficile, per una carenza di risorse in merito, garantire una reale *tutorship* individuale agli studenti durante tutto il loro percorso universitario.

Da ultimo si rileva la presenza di un ridottissimo numero di «Corsi zero» (essenzialmente in matematica e statistica), ovvero di corsi atti a fornire ai neo-iscritti le nozioni preliminari necessarie per poter poi seguire un certo corso universitario. Se da un lato si ritiene che la scuola prepari a sufficienza per il livello richiesto dai corsi universitari, dall'altro lato alcuni intervistati hanno evidenziato come la riforma in atto nella scuola secondaria, con l'introduzione del metodo *studiehuis*, stia certamente rendendo gli studenti in ingresso più autonomi nelle capacità di studio, ma nel contempo meno dotati rispetto alle conoscenze di base. Il problema delle competenze fornite in

uscita dalla scuola e di quelle richieste dall'università in ingresso sembra dunque essere un nodo ineludibile per il sistema educativo olandese in un futuro molto prossimo.

### 3.6. CONCLUSIONI

La nostra analisi mostra come in Olanda il tema dell'orientamento pre- e intra-universitario sia presente tanto nelle politiche governative quanto, e soprattutto, in quelle organizzative delle singole istituzioni. Il grado di acquisizione da parte dei diversi attori collettivi che operano nel campo dell'istruzione di tale tema sembra essere significativamente alto ed essere connesso piuttosto strettamente ai più ampi processi di riforma del settore.

Vi sono diversi esempi di questo legame tra riforme e orientamento. In primo luogo con la riforma della secondaria che ha introdotto lo *studiehuis*, l'orientamento come materia di studio obbligatoria e i profili, sebbene questi ultimi non abbiano avuto l'esito sperato. In secondo luogo, l'orientamento pare essere legato alle politiche di valutazione della qualità e di accreditamento delle istituzioni e dei corsi di studio a livello superiore, i cui risultati in termini di graduatorie costituiscono un'ulteriore base informativa per le scelte degli studenti. In terzo luogo, l'orientamento è parte integrante delle politiche di reclutamento estensivo recentemente adottate dal governo olandese, al pari di altri Paesi europei (cfr. capp. 4 e 6 su Regno Unito e Svezia).

In particolare, le forme di orientamento pre-universitario vanno dagli strumenti più tradizionali come le guide dello studente (sia in forma cartacea, che elettronica), alle attività promozionali quali gli *open days* nelle università e la distribuzione di materiale informativo, alla presenza di riviste indipendenti dedicate agli studenti in cui vengono proposte graduatorie delle varie istituzioni, fino alle iniziative strutturate di collaborazione e scambi con le scuole secondarie. È in quest'ultimo ambito che il sistema di orientamento olandese pare essere piuttosto avanzato e su cui punta molto. Relativamente all'orientamento inter-universitario, strutture e attività di tutoraggio, *counseling* e *mentoring*, appaiono generalmente diffuse e sviluppate. In questo ambito si assiste anche alla tendenza ad affidare tali attività a personale non accademico e alla professionalizzazione di queste figure. Tuttavia, il contraltare di questa tendenza è che le istituzioni lamentano una carenza di fondi con cui finanziare in modo stabile e duraturo strutture, attività e personale dedicati all'orientamento, al punto che in alcuni casi non solo non si riesce a fare di più e meglio, ma non si riesce nemmeno a creare una struttura di orientamento.

Non è questo il caso delle Università di Amsterdam e di Leiden, oggetto dei nostri studi di caso. Sul versante dell'orientamento in entrata, entrambe

le università hanno programmi di collaborazione e scambio con le scuole secondarie delle rispettive aree regionali notevolmente strutturati. Soprattutto è degno di nota che i risultati prodotti da questi programmi di collaborazione sono annualmente monitorati e valutati, segno evidente che non si tratta di attività istituite in base a logiche di adattamento cerimoniale o di cosmesi organizzativa. A nostro parere, il caso di Leiden costituisce una punta molto avanzata di questi programmi, sia in termini di strutturazione che di innovazione. Al riguardo si possono ricordare i programmi di *Academic tutoring* per gli ultimi due anni della secondaria e soprattutto il programma di orientamento speciale per studenti particolarmente brillanti (LAPP-TOP). Quest'ultimo in particolare appare come un'iniziativa molto innovativa e avanzata che consente all'ateneo di attirare e assicurarsi gli studenti migliori, cercando di garantire loro al contempo un'efficace scelta e una buona riuscita negli studi.



## 4.

# REGNO UNITO

Andrea Membretti

### 4.1. INTRODUZIONE

Il sistema dell'istruzione superiore in Inghilterra non ha ancora adottato alcun provvedimento normativo o regolamentare connesso alle istanze della Dichiarazione di Bologna, le cui priorità e i cui obiettivi, stando agli esiti di recenti indagini in loco, appaiono scarsamente conosciuti nell'ambiente universitario [Trowler 2003]. Tuttavia, come si desume sia da diverse interviste realizzate nel 2004 con docenti e funzionari amministrativi, sia dall'approfondimento sulle «buone prassi» realizzate per la ricerca da noi condotta, alcune delle scelte di Bologna sono già da tempo state attuate in Inghilterra – come ad esempio la strutturazione dell'istruzione superiore in due cicli – e alcuni di quegli obiettivi sono al centro dell'attenzione a livello locale, a partire dalla questione dell'allargamento della partecipazione e della valutazione della qualità del sistema.

Va inoltre sottolineato come nel contesto britannico l'utilizzo del termine «sistema» nel caso dell'istruzione superiore vada fatto con le dovute cautele, considerando l'ampia autonomia di cui storicamente godono le università, specialmente rispetto all'organizzazione dei corsi di studio e al rilascio dei titoli.

In questa sede, pur non tralasciando alcuni dati nazionali sull'educazione, relativi all'intera Gran Bretagna, si tratteranno principalmente il sistema educativo dell'Inghilterra e del Galles, con particolare riferimento alla *Higher Education*. La decisione presa è dovuta al fatto che i sistemi della Scozia e dell'Irlanda del Nord da un lato sono decisamente differenti e per certi versi più simili a quelli dell'Europa continentale, mentre dall'altro lato riguardano comunque quote minori (sebbene significative) di studenti, soprattutto in riferimento alla *Higher Education*, le cui istituzioni sono concentrate in buona parte in Inghilterra. Anche le buone prassi selezionate per l'approfondimento sul campo sono state individuate di conseguenza in Inghilterra.

Il capitolo dapprima offre una descrizione generale del sistema educativo inglese e gallese (con particolare riferimento, dato l'interesse della ricerca in oggetto, all'istruzione successiva alla scuola dell'obbligo) per poi focalizzare l'attenzione sulla *Higher Education*. Quindi, dopo aver considerato alcuni nodi tematici centrali nel dibattito attuale sullo stato e sulle riforme dell'istruzione universitaria, in relazione al tema dell'accesso all'istruzione superiore, si concluderà con l'analisi di alcune buone prassi locali, con particolare riferimento alla questione della transizione dalla scuola all'università.

#### 4.2. ALCUNI DATI DI CONTESTO

Nel 2001 la Gran Bretagna aveva una popolazione di 58.837.000 persone, di cui 49.181.000 residenti in Inghilterra e 2.903.000 nel Galles. La distribuzione per fasce di età dei soggetti al di sotto dei 30 anni (in totale pari a 22.164.000, ovvero al 37,7% della popolazione complessiva) risultava così articolata (Tab. 4.1).

Tab. 4.1. *Distribuzione della popolazione per classi di età*

ETÀ	UNITÀ
< di 1 anno	662.000
1-4 anni	2.815.000
5-9 anni	3.729.000
10-14 anni	3.885.000
15-19 anni	3.673.000
20-29 anni	7.400.000
TOTALE	22.164.000

Fonte: *Annual Abstract of Statistics 2003*.

Per quanto riguarda il tasso di partecipazione all'istruzione dei giovani in età post-obbligo scolastico, esso nel 1999/2000 (fonte: DFES) era in Inghilterra pari al 78,6% per i soggetti di 16 anni di età, mentre era pari al 68,3% per quelli di 17 anni di età; in Galles il tasso era rispettivamente pari al 78,3% e al 69,9%. Rispetto al Gran Bretagna nel suo complesso, invece, il tasso era nel primo caso del 79,5% e nel secondo caso del 67,9%. Per quanto attiene poi alla *Higher Education*, nel 2003 il tasso di partecipazione al sistema rispetto ai giovani di età compresa tra i 19 e i 29 anni aveva raggiunto il 43% (fonte: HEFCE).

Nel 2001/2002 la spesa pubblica totale in Gran Bretagna per tutti i settori dell'educazione è stata di 44,108 milioni di sterline (fonte: EURYDICE), pari al 4,6% del Prodotto interno lordo; i piani di spesa del governo per il 2003-2006 prevedono di aumentare questa quota, portandola al 5,6%: parallelamente è previsto un significativo progresso nel campo della riforma del sistema educativo.

Per quanto attiene all'istruzione superiore, nel 2001/2002 gli studenti full-time ammontavano a 1.311.800 e quelli part-time a 928.900, per un totale di oltre 2 milioni di unità inserite nel sistema.

Ulteriori dati quantitativi inerenti alla *Higher Education*, con particolare riferimento al tema dell'abbandono e della riuscita negli studi universitari, saranno presentati nel paragrafo 4.5.

### 4.3. IL SISTEMA EDUCATIVO INGLESE E GALLESE<sup>1</sup>

#### 4.3.1. *Origini e sviluppo del sistema di istruzione pubblico*

Il finanziamento pubblico delle scuole in Inghilterra e Galles inizia nel 1883, quando il Parlamento vota in favore del sostegno delle *church schools*, a patto che queste si dotino di un comitato locale di gestione e siano aperte all'ispezione da parte delle autorità governative. L'istruzione fondamentale diventa obbligatoria nel 1880 e, dal 1890, sostanzialmente gratuita.

Agli inizi del XX secolo viene promulgato l'*Education Act 1902*, che istituisce le *Local Education Authorities* (LEA), responsabili sia per la *Primary Education* che per la *Secondary Education*: lo scopo principale dell'Atto è quello di promuovere l'espansione dell'istruzione superiore che, sebbene non gratuita, viene in parte offerta agli studenti meritevoli da parte delle LEA, sulla base dei risultati conseguiti da questi ultimi nelle prove di ingresso.

Il successivo *Education Act 1944* stabiliva le tre fasi in cui si suddivide il percorso educativo: la *Primary Education* (5-11 anni), la *Secondary Education* (11-16 anni) e la *Further Education* (istruzione post-secondaria, dopo i 16 anni); all'interno di quest'ultima viene a quel tempo ricompresa anche quella che poi sarà definita come *Higher Education*. La *Secondary Education* viene resa disponibile per tutti i potenziali allievi, sulla base dell'età, delle abilità e delle attitudini individuali. In quel periodo la gran parte delle LEA istituisce a livello locale le *grammar schools* (per gli studenti ritenuti più abili), le *secondary modern schools* e, in alcune aree, le *technical schools*.

---

<sup>1</sup> Le informazioni contenute in questo capitolo sono tratte dal rapporto descrittivo del sistema educativo britannico pubblicato nel sito web di EURYDICE ([www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)).

Durante gli anni '60 cresce il sostegno dell'opinione pubblica in favore dell'istituzione delle *comprehensive school*, vale a dire di scuole che accettino gli studenti senza distinzioni rispetto alle loro abilità. Sull'onda del movimento di riforma, il governo laburista mette mano alla riorganizzazione dell'istruzione secondaria, chiedendo alle LEA di promuovere un riassetto del sistema nella direzione del modello «comprensivo»: la maggior parte delle aree si adeguano quindi alla richiesta, sebbene permangano in alcune zone le *grammar schools*.

Durante gli anni '80 il sistema educativo si trova oggetto di ulteriori e importanti riforme legislative. In particolare, da un lato il Parlamento tende a diminuire il peso delle LEA, rivedendo la composizione interna degli organi di governo locale delle scuole (*Education Act 1981*); dall'altro lato, l'*Education Reform Act 1988* introduce il curriculum nazionale degli studi, oltre a prevedere significative riforme per quanto attiene alla *Higher Education*, tra le quali spicca la sottrazione dei politecnici al controllo delle LEA. Nella stessa direzione, il *Further and Higher Education Act 1992* rende tutte le istituzioni dell'istruzione superiore libere dal controllo delle LEA, creando nuovi corpi amministrativi responsabili per il finanziamento e la pianificazione strategica rispetto all'intero settore della *Higher Education*, compresi i politecnici, che da ora diventano a tutti gli effetti università anche nella denominazione. Con ciò, il sistema di istruzione superiore perde definitivamente il carattere di sistema binario (distinzione tra settore e istituzioni universitarie e non-universitarie) che lo aveva fin qui contraddistinto per trasformarsi in un sistema di istruzione superiore unificato [Rostan e Vaira 2007]. Alla metà degli anni '90, infine, l'*Education Act 1996* e lo *Schools Inspections Act 1996* raccolgono e sistematizzano i principi e il quadro generale di riforma che si erano andati evolvendo a partire dal 1944.

Dopo il 1996 il sistema educativo viene interessato da ulteriori interventi riformatori, tra cui spiccano quelli relativi alla definizione degli standard richiesti all'educazione scolastica, alla formazione degli insegnanti e al finanziamento delle istituzioni educative. Le più recenti linee di riforma del sistema sono raccolte nell'*Education Act 2002*, che si ispira al «libro bianco» *Schools achieving success* (2001) e che mira all'innovazione nelle istituzioni educative attraverso un incremento della loro autonomia, della flessibilità del curriculum, ma anche tramite una maggiore efficacia ed efficienza dei meccanismi di governance ai vari livelli del sistema.

#### 4.3.2. *Nascita e sviluppo dell'istruzione superiore*

Le prime università inglesi, Oxford e Cambridge, si sviluppano come enti privati a partire dal XII-XIII secolo. Sebbene in seguito nascano e si affermino alcune importanti istituzioni erogatrici principalmente di formazione

professionale (quali i *Royal Colleges*), è solo nel XIX secolo che si assiste alla costituzione delle prime università civiche in Gran Bretagna: sebbene sostenute occasionalmente con fondi governativi, queste istituzioni rimangono fondazioni private.

Nella prima metà del XX secolo si sviluppano diversi *university colleges*, che inizialmente prendono in carico soprattutto studenti intenzionati a conseguire, come esterni, i *degrees* della University of London. Questi *colleges*, spesso in origine di matrice ecclesiastica, dopo un periodo di controllo da parte delle LEA, diverranno quindi alla fine degli anni '80 enti autonomi erogatori di istruzione universitaria.

Dopo il secondo conflitto mondiale le politiche governative spingono nella direzione di un massiccio incremento dei soggetti in possesso di una qualifica superiore, soprattutto nel settore scientifico, strettamente correlato alle esigenze di sviluppo economico nazionale. Vengono pertanto sostenuti la creazione di nuove università e l'ampliamento delle strutture della *Higher Education* già operanti, iniziando la politica tuttora vigente di finanziamento pubblico diffuso, ferma restando la tutela dell'autonomia degli enti in questione. Inoltre vengono costituite svariate università tecnologiche, spesso trasformando preesistenti *colleges* specializzati nel settore. Molte di queste nuove università sono rappresentate da politecnici, costituiti in passato da parte di opere benefiche, per sostenere la formazione rivolta alla classe lavoratrice, in forte collegamento con il mondo delle industrie. I politecnici verranno regolati dalle autorità locali per l'educazione fino alla riforma del 1988, quando diventano enti autonomi e successivamente, a partire dal 1992, possono fregiarsi anch'essi della denominazione di università.

Negli ultimi anni, parallelamente alla costante crescita della domanda di istruzione superiore, il settore della *Higher Education* si è fortemente sviluppato, nonostante i progressivi tagli al finanziamento pubblico degli anni '90: queste dinamiche hanno spinto il governo da un lato a introdurre procedure selettive riguardo all'accesso al sistema, ma dall'altro lato a ripensare le modalità di sostegno allo studio e le politiche di ampliamento della partecipazione universitaria, di cui tratteremo più diffusamente nelle prossime pagine.

Attualmente le università in Inghilterra (dati relativi al 2001/2002) sono 72, a cui si aggiungono altre 51 istituzioni della *Higher Education*. Nel Galles, invece, esistono 2 università e 4 altre istituzioni del settore. Sempre nel 2001/2002 gli studenti dell'intero sistema britannico della *Higher Education* (compresi quelli d'oltre mare e quelli della Open University) ammontavano a 1.311.800 full-time e 928.900 part-time, per un totale quindi di oltre 2 milioni di soggetti (fonte: DFES 2002).

#### 4.4. STRUTTURA DI GOVERNANCE E FINANZIAMENTO

Dal punto di vista amministrativo in tutta la Gran Bretagna l'educazione prevede forme di governance tanto a livello locale, quanto a livello nazionale. Il Parlamento di Londra ha le competenze per legiferare in materia, delegando ai ministri del governo e alle altre autorità competenti il potere di regolare il sistema, attraverso la «legislazione delegata», o secondaria. Tale legislazione prende di solito la forma di ordini e regolamenti (*statutory instruments*), emanati, nel caso dell'Inghilterra, dal Segretario di Stato per l'Educazione (nominato dal Primo Ministro e responsabile di fronte al Parlamento), oppure, nel caso del Galles, dall'Assemblea Nazionale.

I dipartimenti responsabili dell'educazione al momento della ricerca erano il *Department for Education and Skills* (DFES), diretto dal Segretario di Stato, e nel caso galleso il *Department for Training and Education* (DFTE), diretto dal Ministro per l'Educazione dell'Assemblea Nazionale. In Inghilterra dal 2007 è stato istituito il DIUS (*Department for Innovation Universities and Skills*) che ha assorbito le funzioni dei precedenti due.

A livello locale le LEA (autorità locali per l'educazione, responsabili solo per l'istruzione primaria e secondaria) e le varie istituzioni individuali implementano e amministrano le *policies* generali, avendo tuttavia anche propri poteri specifici e responsabilità particolari. Le LEA sono soggette a periodiche ispezioni da parte dell'*Office for Standards in Education*, un ente nazionale che ha lo scopo di controllare il funzionamento a livello locale dell'offerta educativa e degli interventi in supporto al miglioramento delle scuole. Dopo aver progressivamente perso potere negli ultimi 15 anni, le LEA sono attualmente oggetto di ulteriore attività di riforma. Il *Department for Education and Employment* ha individuato, in un *policy paper* del 2000, il nuovo ruolo delle LEA, con riferimento sostanzialmente all'offerta di servizi alle scuole nell'ambito del miglioramento delle performance di queste ultime. In tal modo si intende sottolineare il principio secondo cui «le buone scuole si amministrano da sole» e le autorità locali intervengono in maniera inversamente proporzionale al successo ottenuto dalle scuole stesse.

Nel complesso, il sistema di governance dell'istruzione nel Regno Unito si caratterizza per una distribuzione di responsabilità nella gestione del sistema su tre livelli: il governo centrale (Parlamento e Ministero), il governo locale (LEA) e le istituzioni di istruzione. Accanto a questi tre livelli, si affiancano una serie di agenzie semi-pubbliche che operano soprattutto nel campo del finanziamento, della definizione degli standard di qualità, della parte nazionale dei curricula e della valutazione del sistema e delle singole istituzioni educative<sup>2</sup>. La divisione di responsabilità e soprattutto il cre-

---

<sup>2</sup> Si tratta dei cosiddetti *quangos* (*quasi-autonomous non-governmental bodies*).

scente ruolo del livello centrale e delle agenzie semi-pubbliche nella gestione del sistema, fanno sì che esso non abbia più quegli attributi di forte decentramento che lo hanno caratterizzato fino agli inizi degli anni '90. La governance, quindi, si connota per un mix di accentramento e decentramento, in linea con la tendenza generale che si riscontra in praticamente tutti i Paesi europei.

Recentemente (1998) sono state poi create delle nuove, ma temporanee, forme di coordinamento interorganizzativo a livello locale tra gli agenti dell'istruzione primaria e secondaria: le EAZ (*Education Action Zones*, simili per scopi alle ZEP francesi; vedi cap. 1) sono costituite da gruppi di circa 20 scuole ognuno (coordinate in forma di forum, con la partecipazione delle LEA e delle comunità locali), attive in aree del Paese caratterizzate da esclusione sociale e da condizioni particolarmente critiche rispetto al successo degli studenti.

Relativamente al finanziamento del sistema, esso si struttura con modalità differenti a seconda del segmento di istruzione. Mentre le scuole (e quindi anche il livello della *Secondary Education*) sono finanziate a livello locale dalle LEA (che a loro volta percepiscono fondi tanto dal governo centrale, quanto dalle tasse locali), diverse agenzie hanno la responsabilità per quanto attiene al finanziamento della *Further Education* e della *Higher Education* in Inghilterra e in Galles.

Rispetto alla *Further Education*, dal 2000 in Inghilterra il *Learning and Skills Council* (LSC) è l'istituzione pubblica non dipartimentale competente per il finanziamento dell'intero settore (part-time e full-time). Essa si compone di 12 membri e include rappresentanti dei datori di lavoro, dei sindacati, delle istituzioni educative e delle comunità locali: il suo operato si esplica attraverso 47 Consigli locali (*local Councils*), inerenti ad altrettante zone geografiche. Sempre dal 2000 una analoga istituzione opera in Galles: il *National Council for Education and Training for Wales* (ELWA), costituito con modalità e finalità simili a quelle dell'inglese LSC.

Per quanto attiene invece alla *Higher Education*, le istituzioni pubbliche non dipartimentali competenti sono, nel caso inglese, l'*Higher Education Funding Council for England* (HEFCE) e, nel caso gallese, l'*Higher Education Funding Council for Wales* (HEFCEW). Entrambi gli enti distribuiscono i finanziamenti pubblici per l'insegnamento e per la ricerca alle università e alle altre istituzioni del settore, promuovendo e sostenendo le buone prassi sul territorio. Anche se il principale finanziatore della *Higher Education* è il governo centrale, le istituzioni del settore ricevono in diversi casi sovvenzioni da enti privati (spesso nella forma di *sponsorship*). Un'altra fonte di entrate è rappresentata dai contributi versati dagli studenti iscritti alle istituzioni in quanto erogatrici di diversi servizi, tra cui l'ospitalità residenziale e la refezione. Infine esistono diverse iniziative specifiche di finanziamento, rivolte a particolari fini: tra di esse si segnalano i fondi per lo sviluppo della forma-

zione professionale permanente, quelli per l'insegnamento e quelli per l'innovazione.

Infine, per quanto riguarda il tema della valutazione, va evidenziato come, a partire dagli anni '90, si è andato consolidando in Inghilterra il sistema dei controlli e dei monitoraggi – in particolare rispetto all'istruzione superiore – con l'istituzione di un organismo deputato, ovvero la *Quality Assurance Agency for Higher Education* (QAA). Si tratta di un'istituzione indipendente, sostenuta finanziariamente da tutte le università del Paese, che definisce gli standard degli obiettivi formativi e verifica, attraverso controlli periodici, il raggiungimento dei livelli prescritti nei corsi accademici. I dati raccolti vengono quindi pubblicati e costituiscono una delle fonti più autorevoli per orientare gli studenti nella scelta dell'università a cui iscriversi.

#### 4.5. L'ORGANIZZAZIONE DEL SISTEMA DI ISTRUZIONE

Relativamente all'istruzione superiore, il sistema educativo britannico (laddove, come si premetteva, il termine «sistema» va usato con le dovute cautele) si caratterizza, dal punto di vista organizzativo, per una sostanziale tripartizione che distingue la *Secondary Education* in senso stretto (che rientra nell'istruzione dell'obbligo), dalla *post-compulsory Secondary Education* e *Further Education* (entrambe post-obbligo e di livello inferiore e/o propedeutico rispetto all'istruzione universitaria, ma con le differenze che illustreremo di seguito) e infine dalla *Higher Education*, su cui in questa sede concentreremo maggiormente la nostra attenzione.

##### 4.5.1. La scuola secondaria

La *Secondary Education*, per come è definita negli *Education Act* del 1996 e del 2002, deve assicurare, sulla base di un curriculum nazionale bilanciato, la crescita spirituale, morale, culturale, mentale e fisica degli studenti e prepararli alle esperienze delle tappe successive della loro vita. Non esiste tuttavia un unico corpo legislativo inerente a questo livello educativo.

I primi 5 anni della *Secondary Education* (11-16 anni d'età degli studenti) rientrano nell'istruzione obbligatoria, mentre gli studenti tra i 16 e i 18 anni possono fruire di ulteriori due anni di educazione secondaria, necessaria per accedere alle università.

Dal punto di vista istituzionale, la maggior parte delle scuole in Inghilterra e Galles sono *comprehensive schools* e accettano tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro abilità; tuttavia esistono ancora alcune scuole selettive, le cosiddette *grammar schools*. Tutte le scuole (comprese quelle priva-



te, conosciute come *public schools*) sono tenute a conformarsi al curriculum nazionale per quanto attiene alla didattica, mentre godono di una certa autonomia organizzativa, anche rispetto al numero di studenti che vengono accettati ogni anno.

Sul versante della didattica, i metodi di insegnamento e i materiali didattici sono decisi dagli insegnanti, in accordo con il preside e nell'ambito delle linee generali dettate dal curriculum nazionale; la *Qualification and Curriculum Authority* – QCA – fornisce schemi di lavoro, non obbligatori, per indirizzare l'attività in aula dei docenti. Per quanto attiene invece ai contenuti, le materie obbligatorie che vengono studiate nell'ultimo biennio della *Secondary Education* (dopo il quale si passa all'istruzione non obbligatoria), sono: inglese, matematica, scienze, design e tecnologia, tecnologie dell'informazione e della comunicazione, una lingua estera contemporanea, educazione civica ed educazione fisica.

La *policy* relativa all'ammissione rispetto a una scuola viene definita dall'autorità competente in merito, che è rappresentata o dalla LEA oppure dal corpo di governo della scuola stessa. La *policy* deve contenere chiare informazioni sul numero di studenti ammissibili e sui criteri di allocazione dei posti (nel caso di un numero di domande maggiore rispetto all'offerta). I genitori degli studenti possono esprimere preferenze per una data scuola, che devono essere tenute in conto, a meno che tutti i posti liberi non siano già stati assegnati a soggetti i cui requisiti risultino più adeguati ai criteri di ammissione decisi dalla scuola.

Per quanto attiene alle attestazioni finali, al termine dell'ultimo stadio obbligatorio della *Secondary Education* (*key stage 4*) non è prevista una valutazione stabilita dalla legge; il principale strumento di giudizio è qui rappresentato dall'esame per ottenere il *General Certificate of Secondary Education*. Il GCSE (che può essere conseguito comunque a qualsiasi età, dopo i 16 anni) consiste in un insieme di esami su singole materie che possono essere affrontati dai candidati, senza che sia fissato un numero minimo o massimo di materie che possono essere preparate; al termine degli esami viene rilasciato un certificato, che riporta il voto ottenuto dal candidato in ognuna delle prove superate su di una scala a otto livelli (A+, A, B, C, D, E, F, G). È inoltre prevista da alcuni anni la possibilità di conseguire il *vocational Gcse*, ovvero una qualifica in materie di tipo professionale, adatta tanto a proseguire nella *Further Education*, quanto ad accedere direttamente al mercato del lavoro: questo nuovo percorso è stato concepito dal governo come strumento per facilitare agli studenti l'integrazione di corsi di tipo accademico e di tipo professionalizzante.

#### 4.5.2. *La Further Education e l'istruzione secondaria superiore*

Compiuti gli studi obbligatori all'età di 16 anni, gli studenti possono proseguire nella scuola secondaria superiore (*post-compulsory Secondary Education / Further Education*) e quindi nella *Higher Education*, oppure decidere di entrare nel mondo del lavoro; in questo secondo caso possono comunque affiancare al lavoro retribuito un percorso di istruzione part-time nelle istituzioni della *Further Education* (in certi casi questo percorso è integrato in contratti di formazione-lavoro e ciò lo rende simile al *Duale System* tedesco; vedi cap. 2).

L'educazione secondaria post-obbligo nel Regno Unito prevede due percorsi fondamentali, ovvero la *post-compulsory Secondary Education* e la *Further Education*. La prima, gestita dalle scuole, riguarda essenzialmente i giovani in età compresa tra i 16 e i 18/19 anni che, terminati gli studi dell'obbligo, intendano proseguire poi nella *Higher Education*; la seconda, gestita da istituzioni apposite, invece riguarda quanti (giovani, ma anche adulti) sono interessati a conseguire una qualifica professionale dopo la scuola, senza avere come obiettivo gli studi superiori (ai quali comunque potranno accedere anche al termine di questo percorso, se superati determinati esami e ottenuti quindi i certificati necessari).

#### 4.5.3. *La post-compulsory Secondary Education*

L'istruzione full-time degli studenti di età compresa tra i 16 e i 18/19 anni, finalizzata principalmente al conseguimento dei certificati necessari per l'ammissione all'istruzione superiore, è definita come *post-compulsory Secondary Education* qualora sia offerta da istituti che provvedono già a fornire l'istruzione obbligatoria. L'*Education Act* del 1996 definisce questo tipo di istruzione come finalizzato a «promuovere lo sviluppo spirituale, morale, culturale, mentale e fisico degli allievi e della società». Questo tipo di istruzione è offerto dalle scuole secondarie e dai *colleges* (nella modalità *sixth form*, rivolta tipicamente agli studenti tra i 16 e i 18 anni di età, che intendono conseguire titoli di studio avanzati, quali l'*A-level*).

Per quanto riguarda la didattica, i metodi di insegnamento e i materiali didattici sono decisi dagli insegnanti, in accordo con i dirigenti scolastici; la *Qualification and Curriculum Authority* fornisce supporto ai docenti rispetto alle metodologie didattiche e, recentemente, anche nel campo della comunicazione video e multi-mediale. Sul versante dei contenuti, invece, gli studenti possono seguire sia i corsi di tipo accademico che professionalizzante (*vocational*), ma anche una combinazione tra i due tipi, spaziando tra un'ampia scelta di materie (tra cui: matematica, tecnologia, arte, scienze sociali e politiche, economia).

I criteri e le procedure di ammissione non sono definiti in modo organico e complessivo a livello nazionale e non esistono pertanto qualifiche formali richieste per l'accesso: tuttavia generalmente le scuole stabiliscono propri criteri di ammissione. Sul versante delle attestazioni finali, le principali qualifiche che si possono ottenere al termine della *post-compulsory Secondary Education* sono i certificati generali e quelli professionali di educazione avanzata, ovvero: *GCE A-level*, *GCE advanced subsidiary qualifications*, *advanced vocational certificate of education* e *advanced subsidiary vocational certificate of education*.

#### 4.5.4. *La Further Education*

Il *Further and Higher Education Act* del 1992 definisce la *Further Education* come quell'educazione, full-time o part-time, che risponde alle necessità delle persone che hanno superato l'età dell'istruzione obbligatoria (16 anni), includendo la formazione professionale, sociale, fisica e ricreativa, nonché le attività complementari relative al tempo libero organizzato in connessione con questo percorso educativo.

Dal 1992 la maggior parte delle istituzioni attive in questo settore educativo (alcune delle quali sono private) è divenuta autonoma dalle LEA, configurandosi come *Further Education corporation* e *designated institution*. Appartengono inoltre a questa categoria i *Further Education colleges*, i *tertiary colleges* e i *sixth-form colleges* e i centri per l'educazione degli adulti (detti anche *community colleges*). In quanto *public corporations*, tutte queste istituzioni sono soggette alla *company law*. Non esistendo una struttura organizzativa raccomandata a livello nazionale, le varie istituzioni sono libere di adattare le proprie strutture in modo flessibile: la maggior parte di esse, tuttavia, risulta organizzata in dipartimenti; nelle realtà più ampie, poi, i dipartimenti possono essere raggruppati in scuole o in facoltà.

Sul versante della didattica, i metodi di insegnamento e i materiali didattici sono decisi dagli insegnanti, in accordo con il capo di dipartimento; la *Qualification and Curriculum Authority* fornisce supporto ai docenti rispetto alle metodologie didattiche. Per quanto attiene ai contenuti, invece, il curriculum nazionale non si applica alla *Further Education*, per cui gli studenti possono scegliere in una vasta gamma di corsi offerti dalle istituzioni del settore, secondo modalità full-time, part-time o, in certi casi, a distanza.

Le istituzioni della *Further Education* offrono due tipi di corsi: quelli di natura professionale, o *job-specific (vocational education)*, indirizzati al conseguimento dei certificati professionali e all'inserimento nel mondo del lavoro, e quelli di natura «accademica» (*general education*), finalizzati al conseguimento degli attestati necessari per accedere alla *Higher Education*. Negli ultimi anni infine le istituzioni della *Further Education* hanno incrementato l'of-

ferta di *access courses*, rivolti a preparare quanti (soprattutto soggetti adulti) sono privi di qualifiche idonee ad accedere alla *Higher Education*.

Anche in questo caso non esistono qualifiche formali richieste per l'accesso alle istituzioni in questione, sebbene certi corsi (ad esempio quelli che conducono al conseguimento del GCE *A-level*) possano prevedere specifiche richieste.

Le principali qualifiche che si possono ottenere al termine della *Further Education* sono di tipo «accademico» (ovvero le stesse conseguibili al termine della *post-compulsory Secondary Education*) oppure professionale. In questo secondo caso le attestazioni si dividono in due categorie: le *National Vocational Qualifications* (NVQ), orientate in modo specifico all'inserimento lavorativo in una delle 11 aree occupazionali definite dal curriculum e le *General National Vocational Qualification* (GNVQ), introdotte come alternativa ai GCE e finalizzate a fornire una preparazione professionale a più ampio raggio, ma anche a consentire eventualmente l'accesso alla *Higher Education*. Negli ultimi anni tuttavia è in atto un processo di graduale sostituzione delle GNVQ con le attestazioni avanzate dell'educazione professionale (*vocational*) già considerate nella sezione dedicata alla *post-compulsory Secondary Education*.

Recentemente, alcune istituzioni del settore hanno iniziato a offrire corsi della *Higher Education*, in collaborazione con enti universitari, finalizzati soprattutto al conseguimento di attestazioni di livello *sub-degree* (ad esempio il *foundation degree*, per il cui conseguimento sono previsti corsi in partnership con aziende private e soggetti datori di lavoro, con un forte orientamento all'apprendimento di *skills* professionali).

#### 4.4.5. *L'istruzione superiore*

Nell'*Education Act* del 1988 la *Higher Education* viene definita come l'educazione offerta attraverso un corso di qualsiasi tipo che sia di uno standard superiore rispetto a quello dei corsi che conducono a ottenere il *General Certificate of Education Advanced-Level* (GCE *A-Level*), o il *National Diploma*, oppure il certificato rilasciato da Edexcel. Non esistendo un unico corpo legislativo inerente alla *Higher Education*, alcuni degli *Education Act* più sopra citati sopra citati, tra cui quello del 1992, rappresentano testi di riferimento per questo livello del sistema.

Dal punto di vista istituzionale, la formazione superiore è offerta dalle università, dagli *Higher Education college* e dagli *university colleges*. Le dimensioni delle università variano di molto: da poche migliaia di studenti, agli oltre 28.000 dell'Università di Manchester e ai circa 100.000 del sistema federale della University of London. Le cosiddette «nuove università» (ovvero gli ex politecnici) continuano tuttora a strutturare la loro offerta formativa po-

nendo maggiore enfasi sull'applicazione pratica della conoscenza, rispetto al caso delle «vecchie università».

Qualunque sia la base legale della propria costituzione, le università sono istituzioni che si autogovernano e che adottano propri criteri per quanto riguarda l'organizzazione interna. Tutte le istituzioni della *Higher Education* che soddisfano determinati criteri nazionali possono fregiarsi della denominazione di università e quindi essere autorizzate a rilasciare propri titoli (*degrees*). Esistono attualmente oltre 300 *colleges* e altre istituzioni che non hanno queste possibilità, ma che offrono corsi che conducono al conseguimento di un *degree*, convalidato alla fine degli studi da quelle istituzioni che invece ne hanno la facoltà. Per quanto riguarda infine le università private (prive di finanziamenti pubblici diretti), solo una è oggi presente sul territorio, quella di Buckingham.

Un caso particolare è rappresentato poi dalla Open University, il maggior fornitore britannico di formazione a distanza, attiva dal 1971: essa si configura attualmente come la più grande università del Paese rispetto agli iscritti, con oltre 160.000 studenti ed è aperta a tutti i soggetti maggiori di 18 anni cittadini dell'Unione Europea. Si tratta di un ente autonomo che rilascia propri *degrees* rispetto a tre livelli di studio principali: *undergraduate level courses* (titolo di primo livello, o *Bachelor*), *postgraduate courses* (titolo di secondo livello, o *Master*, specializzazioni e dottorati) e *study packs* (pacchetti di studio).

Per quanto attiene ai corsi di studio, l'istruzione superiore universitaria prevede due corsi di studio, ovvero gli *Honours Degrees* (corsi di laurea) e i *Postgraduates Studies* (studi di secondo livello, di specializzazione e dottorato). I primi sono generalmente di durata triennale, anche se possono durare 4 anni nel caso della combinazione di due *Bachelor* in diverse aree, oppure per i *Master* a ciclo unico: il titolo rilasciato al termine del triennio è quello di *Bachelor* (of Arts, of Laws ecc.), mentre per il quadriennio è quello di *Master* (ad esempio *Master of Chemistry*). I secondi comprendono i *taught degree programmes* (*Master* o lauree specialistiche, della durata di 1 o 2 anni) e i *research programmes* (dottorati di ricerca, della durata di 2 o 3 anni). Rispetto ai contenuti, le istituzioni della *Higher Education* offrono un'ampia varietà di corsi, anche se alcune si specializzano in particolare aree disciplinari (ad esempio musica, business, arte, scienza, legge).

Sul versante della didattica, la maggior parte dei percorsi di studio prevede la specializzazione in una particolare area disciplinare. Per quanto riguarda i corsi di laurea (gli *Honours Degrees*), gli studenti studiano fino a tre materie nel primo anno (una *major* e due *minor*), mentre nel secondo e nel terzo anno di regola studiano solo la materia che costituiva la *major*, oppure, in alcuni casi, una combinazione della *major* e di una delle *minor*. Tipicamente è previsto un insieme prefissato di corsi che debbono essere seguiti per approfondire le basi della disciplina, a cui possono seguire alcuni corsi a scel-

ta dello studente. Di regola la frequenza ai corsi è obbligatoria ed è richiesto almeno il 70% delle frequenze per essere ammessi agli esami. È consuetudine che al nuovo studente sia assegnato un tutor personale, che è di norma un membro dello staff accademico di un dipartimento appropriato.

Le procedure di valutazione sono decise autonomamente dalle singole istituzioni. Di solito sono previsti esami finali in ogni materia (a fine corsi, ovvero a maggio-giugno), oltre a prove intermedie; tuttavia il 30% degli esiti di fine anno derivano dal lavoro svolto durante le lezioni. Gli studenti che falliscono agli esami di fine corso possono ripetere le prove dopo le vacanze oppure essere costretti a lasciare il corso: la ripetizione dell'anno accademico, infatti, è cosa assai rara, sia perché gli studenti non ricevono in tal caso alcun aiuto economico, sia perché le istituzioni preferiscono avere posti liberi per altri candidati non ripetenti. Tuttavia le istituzioni sono abbastanza flessibili per quanto riguarda i trasferimenti da una sede universitaria all'altra: in tal modo un certo tasso di ripetenti può risultare di fatto presente nel sistema.

L'anno accademico tradizionalmente si divide in tre periodi, ognuno di 12 settimane, anche se la strutturazione in semestri si va diffondendo sempre più negli ultimi anni. Molti corsi sono di tipo modulare e possono essere part-time rispetto alle modalità di frequenza. Si sta consolidando inoltre l'attribuzione dei crediti formativi, anche rispetto alla valorizzazione delle esperienze pregresse, sia di studio che di tipo lavorativo: anche se non esiste ancora un sistema unificato di trasferimento dei crediti valido per tutta la Gran Bretagna, diverse istituzioni si riuniscono in consorzi per il riconoscimento reciproco dei crediti accumulati dagli studenti e per facilitare quindi il passaggio tra i percorsi di studio.

Rispetto alle modalità di ammissione, in quanto enti autonomi, le istituzioni della *Higher Education* determinano da sole i propri criteri in merito. Tuttavia il numero complessivo di studenti che ciascun soggetto può accogliere viene definito a livello centrale, attraverso un accordo che gli enti responsabili dell'erogazione dei fondi stipulano con ogni università/college. Tradizionalmente per accedere al sistema si richiede allo studente di essere in possesso almeno di due o tre certificati GCE *A-level*, così come un numero minimo di GCSE conseguiti con votazione di livello C o superiore. Va notato che attualmente l'accesso è consentito anche a coloro che possiedono altri certificati, tra cui quelli professionali di livello avanzato (*Advanced Vocational Certificate of Education*, Avce), ma anche ad adulti privi di titoli adeguati forniti di ampie esperienze lavorative in un dato settore di studi, che valgono come crediti formativi integrativi. Dal 2002 è attiva inoltre la «UCAS tariff», ovvero un sistema di punteggi attraverso cui esprimere i requisiti di ammissione alla *Higher Education* richiesti.

Per quanto attiene nello specifico alle procedure di ammissione, è attivo un solo centro di servizi (*clearing-house*) per la gestione delle domande di ammissione, denominato UCAS (*University and Colleges Admission Service*);

L'UCAS non stabilisce i criteri di ammissione, né decide sull'ammissione dei singoli candidati: esso fornisce informazioni agli studenti per facilitare la scelta dei corsi e per far conoscere i requisiti richiesti dalle università. Gli studenti inviano le proprie domande all'UCAS tra l'1 settembre e il 15 gennaio di ogni anno accademico, per accedere ai corsi del settembre dell'anno successivo: è possibile fare domanda per l'ammissione a un massimo di sei corsi, presso determinate istituzioni della *Higher Education*, indicate sulla domanda. Il modulo per la domanda di ammissione deve essere accompagnato da una lettera di referenze, ad esempio redatta dal capo degli insegnanti della scuola secondaria frequentata dal candidato, in cui si attesti l'idoneità del medesimo rispetto all'istruzione superiore: di solito, infatti, i candidati non hanno ancora conseguito gli attestati finali scolastici quando devono fare domanda di ammissione all'università. A volte nelle referenze possono essere anche riportate le previsioni dei docenti circa i voti finali che conseguirà lo studente. Ogni istituzione indicata nel modulo dal candidato, sulla base delle informazioni da questi fornite all'UCAS, e dopo un eventuale colloquio individuale, decide se accettare la domanda (spesso sotto la condizione che il candidato raggiunga determinati punteggi agli esami finali scolastici). Gli studenti che non ricevono offerte dalle istituzioni, oppure se tali offerte non sono confermate, possono accedere al servizio del *clearing*, servizio offerto sempre dall'UCAS e finalizzato a individuare posti vacanti nelle diverse sedi universitarie (tali in seguito, ad esempio, a rinunce oppure a un numero di domande inferiore all'offerta) e a indirizzare verso di essi gli studenti esclusi dalla prima tornata di selezioni. Per quanto riguarda invece i corsi post-laurea, i candidati inviano le proprie domande direttamente agli enti interessati.

Rispetto alle attestazioni finali, sulla base del quadro generale per le *Higher Education qualifications* definito a livello nazionale dall'Agenzia Nazionale per l'Assicurazione della Qualità nell'Istruzione Superiore (*Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA*), i titoli rilasciati dalle istituzioni del settore sono strutturati su di una scala a cinque livelli in ordine ascendente:

- *Certificate of Higher Education* (spesso di natura professionale, richiede di regola un anno di frequenza full-time).
- *Intermediate* (comprende *ordinary degrees*, *foundation degree* e *higher diplomas*, per i quali di norma si richiedono 3 anni di studio, tranne che per i *foundation*, che ne richiedono 2).
- *Honours* (si riferisce ai *Bachelor's degree with honours*, che si conseguono solitamente dopo 3 anni).
- *Master* (si riferisce al *Master's degree* e riguarda corsi di diversa durata a seconda dei programmi di studio e di ricerca previsti dall'ente erogatore).
- *Doctorate* (conduce al PhD e al DPhil dopo un percorso di ricerca che di solito dura 3 anni).

Infine, per quanto concerne il versante della tassazione, per gli studenti inglesi, dal 1998, le tasse universitarie sono correlate al reddito familiare, con



un importo massimo annuale pari a 1.125 £. Per ogni studente l'università riceve inoltre un contributo statale, che copre in parte la differenza rispetto al costo reale, addebitato invece interamente agli studenti stranieri (le cui rette risultano pertanto più elevate).

#### 4.6. ACCESSO E SUCCESSO NELLA HIGHER EDUCATION: PRESTAZIONI, POLITICHE E NODI PROBLEMATICI<sup>3</sup>

##### 4.6.1. *Accesso di massa e organizzazione elitaria dell'università*

Nella descrizione fin qui svolta del sistema educativo post-obbligo sono già emersi alcuni punti fondamentali rispetto sia agli output di ogni livello dell'istruzione secondaria e superiore (competenze acquisite, sbocchi professionali o verso altri gradi di istruzione previsti) sia ai criteri formali che regolano il passaggio degli studenti tra i vari livelli (certificati, procedure di ammissione).

In questa sezione saranno piuttosto messi in evidenza alcuni dati relativi alle prestazioni complessive del sistema educativo nonché i principali nodi di dibattito e di riforma istituzionale rispetto alla questione della *retention* (mantenimento degli studenti nel sistema educativo, una volta che sono entrati in esso), del successo scolastico (*completion*) e dell'allargamento della partecipazione al sistema stesso (il tema definito come *widening participation*).

Dal 1997, anno in cui il Labour Party è tornato a governare il Paese, sono stati introdotti in Inghilterra e in Galles quattro principali corpi legislativi nell'ambito dell'educazione:

- *The School Standards and Framework Act 1998*. Mira a innalzare il livello degli standard nella scuola, oltre a determinare una nuova architettura organizzativa delle scuole.
- *The Teaching and Higher Education Act 1998*. Introduce riforme rispetto alla formazione degli insegnanti e alle modalità di contribuzione economica degli studenti (tasse, borse di studio).
- *The Learning and Skills Act 2000*. Riforma le organizzazioni responsabili del finanziamento per la *Further Education*.
- *The Education Act 2002*. Promuove l'innovazione nelle scuole.

---

<sup>3</sup> Si ringraziano, per le informazioni fornite direttamente in merito al tema di questo capitolo: John Rushforth, HEFCE; Geoff Layer, Bradford University; Oliver Fulton, Lancaster University.



Il *Department for Education and Skills* (DFES, nato nel 2001 dalla divisione del precedente *Department for Education and Employment*) ha individuato come prioritari per la propria azione rispetto alla *Higher Education* i seguenti obiettivi (*White Paper: The Future of Higher Education* 2003):

1. rafforzare il sistema della ricerca, aumentando i finanziamenti;
2. migliorare i collegamenti tra *Higher Education* e sfera della produzione, finanziando gli «scambi di conoscenza» tra i due settori;
3. promuovere l'eccellenza dell'insegnamento, creando nuovi standard professionali;
4. stimolare l'ampliamento della partecipazione all'istruzione superiore, attraverso soprattutto *foundation degrees* finalizzati a specifiche posizioni lavorative, flessibilizzazione dei corsi e sostegno agli studenti part-time;
5. favorire l'accesso alla *Higher Education* dei soggetti provenienti dalle classi sociali a basso reddito, attraverso sostegni economici, riduzione delle tasse di iscrizione e sostegno alle pratiche di orientamento volte a incoraggiare questi soggetti a scegliere il percorso dell'istruzione superiore;
6. riformare le procedure di finanziamento del sistema, introducendo un nuovo modello di contribuzione da parte degli studenti sulla base dei prestiti d'onore.

Il dibattito sull'istruzione superiore in Gran Bretagna appare focalizzato innanzitutto sul tema dell'allargamento della partecipazione al sistema universitario. Il tema naturalmente non riguarda soltanto l'aspetto quantitativo del fenomeno, ovvero l'incremento nel numero di soggetti da inserire nel sistema, con l'obiettivo entro il 2010 di raggiungere il 50% di quanti sono nella fascia d'età tra i 18 e i 30 anni. La questione infatti concerne la progressiva e radicale riforma dell'università, nella direzione di un sistema che potremmo definire «compiutamente di massa», dove organizzazione, contenuti, approcci didattici e finalità educative sono in fase di rielaborazione, al fine di pervenire al superamento di un'impostazione che da molte voci autorevoli è stata definita come ancora di carattere elitario.

Strettamente connesso al tema dell'allargamento e altrettanto centrale nel dibattito è il tema della *retention* e quindi della *completion*, ovvero degli interventi per «trattenere» nel sistema quel crescente numero di studenti in entrata, rispetto ai quali va combattuto l'abbandono degli studi e mantenuto l'elevato livello di successo nel completamento della carriera universitaria che caratterizza da tempo il sistema britannico. Non si dimentichi, al riguardo, che le università del Regno Unito sono finanziate non in base al numero di iscritti, ma rispetto al numero di studenti che completano con esito positivo il ciclo di studi. L'attenzione al tasso di successo appare allora motivata anche da ragioni di sopravvivenza delle istituzioni accademiche.

Le riforme in atto hanno attirato numerose critiche, specialmente provenienti da ambienti conservatori e spesso amplificate dai media, focalizzate sulla presunta crescita del tasso di insuccesso in relazione all'allargamento del-

la partecipazione all'istruzione superiore: in realtà i dati a disposizione [OECD 2002] mettono in luce come nel caso britannico questa correlazione non sia sostanzialmente significativa: il passaggio dai 400.000 studenti universitari degli anni '60 agli attuali 2.000.000 ha comportato infatti un minimo incremento nel tasso di *non completion*, garantendo alla Gran Bretagna il mantenimento di una posizione eccellente nel contesto internazionale rispetto al successo dei propri studenti universitari (4° posto nella classifica OECD [2002]).

Come sottolineano alcuni studiosi del sistema [Weko 2004], l'andamento in parallelo tra ampliamento della partecipazione e mantenimento del successo degli studenti sembra però collegato al permanere, sebbene in un sistema universitario in espansione e sempre più diversificato al proprio interno, di quei tratti «elitari» nelle pratiche educative che caratterizzavano da sempre un settore universitario non certo di massa fino a pochi decenni or sono. Queste pratiche sarebbero sostanzialmente ancora modellate sullo studente universitario tradizionale, impegnato a tempo pieno e in giovane età in un percorso di studi che rappresenta un'esperienza «totalizzante», da viverci lontano da casa, spesso nei collegi, dedicandosi interamente per almeno tre anni alla propria crescita culturale, senza altri impegni o responsabilità se non rispetto al successo accademico. In realtà l'allargamento della partecipazione sta iniziando sempre più a interessare soggetti provenienti da categorie anche molto lontane da quella dello studente tradizionale: *mature students* (studenti di età superiore ai 21 anni), studenti part-time (di solito lavoratori e spesso con responsabilità familiari) e disabili sono tutti soggetti che tendono a incontrare particolari difficoltà all'interno di un sistema strutturato su altri tipi di esigenze. Poiché le performance delle università in termini di *completion* sono calcolate sulla base dei risultati degli studenti di tipo tradizionale (escludendo i part-time), risulta non semplice far emergere le problematiche che interessano queste categorie in crescita numerica ma scarsamente visibili.

Quanto poi l'allargamento sia stato finora di tipo estensivo (e cioè in grado di coinvolgere classi sociali e gruppi finora esclusi di fatto dal sistema dell'istruzione superiore) o piuttosto di tipo intensivo (ovvero di fatto basato sul coinvolgendo pieno nel sistema della totalità o quasi dei figli della classe media, senza un consistente interessamento dei figli della *working class*) è un altro tema al centro del dibattito. Chi sostiene la persistenza dei tratti elitari del sistema universitario britannico di regola evidenzia come le politiche che vanno sotto l'etichetta di *widening participation* non abbiano sostanzialmente ancora modificato il bacino di utenza delle università, anche se alcune di esse stanno iniziando a intervenire in questa direzione, a partire dal rapporto privilegiato con il territorio di insediamento (è il caso, come vedremo, di Lancaster, in questa ricerca selezionata come «buona prassi»). Anche ai vertici dell'HEFCE, pur negando che l'università attuale sia elitaria, dato il tasso elevato di partecipazione a livello nazionale, si ammette tuttavia il permanere di una ridotta presenza nel sistema dei figli della *working class* (J. Rushforth,

nostra intervista). Altri punti di vista (O. Fulton, nostra intervista) evidenziano come siano alcune università (in particolare Oxford e Cambridge) a essere elitarie: il sistema superiore si caratterizzerebbe dunque per una gerarchia tra le istituzioni, dove l'accesso a quelle in testa alla classifica sarebbe di fatto appannaggio dei ceti più elevati, creando così un sistema di istruzione superiore stratificato che riflette e si correla in modo rilevante alla struttura della stratificazione sociale. In breve si avrebbero due circuiti di *Higher Education*: uno di tipo elitario molto selettivo in entrata e soprattutto *in itinere*, e altri circuiti meno appetibili, costituiti dalle università con meno fondi e minore reputazione pubblica, a cui risulta più facile accedere.

Con una definizione condivisa da molti in ambito accademico, David Robertson [1997] ha parlato dell'avvento di un *crowded elite system*, un sistema di matrice ancora elitaria ma ormai «affollato», dove «i valori e le strutture sono cambiati più lentamente dei tassi di partecipazione». Già quasi vent'anni fa un altro studioso del sistema, Martin Trow [1987], ammoniva i riformatori rispetto alla necessità di abbandonare le pratiche elitarie di tipo tradizionale, per muovere verso un'istruzione superiore in un primo momento di massa, e quindi universale, che fosse caratterizzata da un'elevata differenziazione nei costi e negli standard, in breve, da grande flessibilità, seguendo sostanzialmente la linea tracciata dagli Usa, le cui università si caratterizzano, rispetto alla Gran Bretagna, per un numero assai più elevato di studenti part-time, meno giovani, spesso con famiglia e già inseriti nel mondo del lavoro.

Naturalmente anche il modello statunitense presenta dei costi, rappresentati innanzitutto da tassi di riuscita universitaria più ridotti di quelli britannici e pertanto da maggiore dispersione, interruzione degli studi e presenza di percorsi diversificati (ad esempio caratterizzati da alternanza negli anni tra studio, spesso part-time, e lavoro o impegni familiari). Si tratta degli inconvenienti connessi a un grado di apertura maggiore del sistema, che di conseguenza risulta più inclusivo rispetto a categorie di persone maggiormente esposte alla possibilità di abbandonare l'università prima di aver conseguito il titolo finale. D'altro canto è lo stesso mondo del lavoro nordamericano a valutare spesso positivamente anche le competenze acquisite in singoli corsi universitari, o in spezzoni di formazione che non sono sboccati in un titolo di studio, se utili e funzionali alle mansioni richieste<sup>4</sup>. Certamente in questo modo l'università flessibile può apparire, da un'ottica europea più tradizionale, qualcosa di simile a un «supermarket della conoscenza», il cui impatto sulla *forma mentis* e sull'identità individuale dei soggetti coinvolti è ancora in gran parte da valutare.

Secondo alcuni studiosi [Weko 2004; Robertson 1994], in Gran Bretagna la visione tradizionale dell'università, almeno come quadro cognitivo

---

<sup>4</sup> In Europa, una situazione simile a questa è riscontrabile in Svezia (vedi cap. 6).

di riferimento, rimane dunque dominante nei mass-media, in Parlamento, a livello governativo e nei metodi di raccolta e di analisi dei dati inerenti alle performance del sistema. La struttura formale dell'insegnamento e dell'apprendimento ha subito profonde trasformazioni (a partire dalla modularizzazione, dall'organizzazione per semestri e dall'introduzione dei crediti in quasi tutte le università britanniche), ma si tratta di cambiamenti che in ogni caso sembrano aver interessato finora più la superficie che la struttura del sistema, non producendo a tutt'oggi un significativo impatto sul modo di procedere degli studenti attraverso l'iter dell'istruzione superiore. Il sistema britannico sarebbe pertanto ancora decisamente lontano dal posizionarsi sulla scia tracciata dagli Stati Uniti.

#### 4.6.2. *La produttività del sistema: successo e abbandono*

Abbiamo già trattato sinteticamente nella premessa alcuni dati sul sistema educativo britannico, con riferimento in particolare ai tassi di partecipazione. In questo paragrafo considereremo invece alcuni dati sulle performance della *Higher Education*, focalizzando l'attenzione soprattutto sulla transizione dalla scuola all'università e sulle problematiche collegate al successo o all'insuccesso nell'istruzione superiore.

Abbiamo visto come il tema dell'abbandono del percorso di studi intrapreso, risulti centrale nel dibattito e quindi nella raccolta di dati nel contesto educativo britannico. Nel 2000 (fonte: *Performance indicators in the Uk, Higher Education Statistics Agency*) la quota nazionale di soggetti che avevano lasciato l'università dopo il primo anno ammontava al 7,1% rispetto agli studenti giovani, mentre era del doppio (14,5%) nel caso dei *mature students* (di età superiore ai 21 anni). Tali percentuali tra il 1997 e il 2000 hanno subito lievi diminuzioni, ma con un andamento oscillatorio nel caso degli studenti più «anziani». L'abbandono degli studi, come si diceva, appare correlato al punteggio più basso conseguito negli *A-level*, laddove anche chi accede all'università da percorsi non tradizionali incontra maggiori probabilità di insuccesso già al primo anno di corso. Una parte di tutti i soggetti considerati, tuttavia, riprende gli studi dopo un anno di sospensione: nel 2000/2001 l'11% degli studenti più giovani e l'8% dei *mature* che avevano lasciato l'università è tornato a iscriversi all'istituzione abbandonata, mentre rispettivamente il 13% e il 5% si sono re-iscritti presso un'altra istituzione (si tratta di dati riferiti ai soli studenti full-time).

Rispetto alla questione della *non completion* giocano dunque un ruolo particolarmente importante da un lato le modalità di transizione dalla scuola all'università e, dall'altro, l'approccio dello studente al primo anno di corso, nelle sue componenti legate all'individuo (capacità pregresse, motivazione ecc.) ma anche ovviamente alle dinamiche dell'istituzione che lo accoglie: cir-

ca 2/3 degli abbandoni (nel caso dei full-time) avvengono infatti o durante o al termine del primo anno.

Alcuni dati interessanti, raccolti tramite una *survey* su di un campione nazionale di 2151 soggetti che avevano abbandonato gli studi [Yorke 2003], confermano la rilevanza del primo impatto con l'università nel determinare la futura carriera dello studente: il 39% dei soggetti interpellati hanno dichiarato che l'abbandono è stato determinato in primo luogo dalla scarsa offerta formativa e dal ridotto interesse dei programmi di studio relativi ai corsi scelti. I dati in questione sembrano mettere in luce alcune significative difficoltà legate alla transizione dalla scuola all'istruzione superiore, sia in termini di orientamento alla scelta che di coerenza tra i contenuti e gli approcci inerenti ai due livelli educativi.

Le statistiche nazionali evidenziano poi come il tasso di abbandono sia in genere più elevato nelle cosiddette *new universities* (spesso ex politecnici) e nei *colleges* rispetto alle *old universities* [HEFCE 2002]. L'analisi dei dati mostra come due fattori fondamentali che influenzano l'abbandono sono rappresentati dalla classe sociale di provenienza degli studenti e dal fatto che siano o meno dei *mature students*: i soggetti delle classi lavoratrici e di età superiore ai 21 anni mostrano una maggiore propensione alla *non completion* rispetto agli altri. Questo dato pone seri interrogativi rispetto agli obiettivi di allargamento della partecipazione all'istruzione superiore promossi dal governo: infatti tale allargamento comporta necessariamente una inclusione crescente nel sistema dei figli della *working class* e dei soggetti non più giovanissimi ma già inseriti in qualche modo nel mondo del lavoro. Sarà l'ingresso di questi soggetti e la volontà di «trattenerli» nel sistema della *Higher Education* a determinare in gran parte l'assetto didattico e organizzativo di un'università che tenderà sempre più a essere di massa.

#### 4.7. IL PASSAGGIO DALLA SCUOLA SECONDARIA ALL'ISTRUZIONE SUPERIORE

Fino dal 1987 l'accesso al primo livello dei corsi universitari (*first degree*) è stato oggetto di mutamenti rispetto a tre dimensioni principali [Weko 2004]:

- la selettività, ovvero la percentuale di soggetti che proseguono dalla scuola superiore all'università;
- l'esclusività, ovvero la proporzione di soggetti che accedono all'istruzione superiore da percorsi diversi da quelli indirizzati alla prosecuzione degli studi in accademia;
- infine l'allineamento tra istruzione secondaria e università per quanto attiene l'avvicinamento del curriculum della prima alle esigenze della seconda.

A seguito di questi cambiamenti, negli ultimi 10-15 anni si è praticamente raddoppiato il numero di soggetti inseriti nei percorsi di scuola secondaria che conducono al conseguimento dei due *A-level*, tuttora ritenuti il requisito standard per entrare in università. Parallelamente la quota di quanti, conseguiti i due *A-level*, decidono di proseguire gli studi è passata dall'80% a quasi il 100% [HEFCE 2001]. Inoltre è cresciuto anche il numero dei soggetti che entrano nei corsi universitari full-time di primo livello non provenendo dal tradizionale canale d'accesso ma da altri percorsi: nel 1999/2000 quasi 1/3 dei nuovi iscritti non aveva basato la propria candidatura sui soli attestati secondari di tipo accademico, mentre nel complesso il 22% era entrato in università con un diploma secondario di tipo professionalizzante (GNVQ o simili) oppure con un attestato di istruzione superiore di durata minore.

Il mix di qualifiche e di competenze in possesso dei candidati sta diventando dunque un fattore sempre più rilevante nei processi di ammissione: per questa ragione, secondo i vertici dell'HEFCE (J. Rushforth, nostra intervista), è fondamentale che le università rendano più professionali le procedure di valutazione delle qualifiche in ingresso. Di regola questa valutazione è condotta da personale docente o amministrativo che svolge prevalentemente altre mansioni e che non è stato formato *ad hoc* per tale attività, oltre ad avere per essa poco tempo a disposizione. L'assenza di professionalità specifiche e adeguate ai nuovi profili dei candidati comporta una generale tendenza a preferire chi possiede due o più *A-level* rispetto a quanti detengono mix di competenze spesso di buon livello ma più difficili da valutare. Ciononostante, secondo l'HEFCE, le procedure di selezione dell'istruzione superiore si stanno evolvendo verso forme di crescente flessibilità, in grado di garantire l'accesso al sistema da percorsi e punti di partenza via via più diversificati. La stessa istituzione della UCAS Tariff, di cui si è detto più sopra, va nella direzione di fornire strumenti di valutazione e di auto-valutazione delle competenze pregresse utili all'entrata nel mondo accademico.

Sempre in relazione a queste trasformazioni ai vari livelli dell'istruzione, negli ultimi due decenni si è allentato il collegamento tra il curriculum della scuola secondaria e l'istruzione universitaria: se nel passato recente gli esami degli *A-level* erano di fatto controllati dalle università e finalizzati alle loro esigenze di selezione all'ingresso, dai primi anni '90 essi sono passati sotto il controllo di altri organismi istituzionali. Inoltre, senza le necessarie azioni di raccordo, sono state introdotte modifiche nel curriculum della scuola secondaria proprio mentre si avviavano le politiche di allargamento della partecipazione alla *Higher Education*. Il risultato è stato un crescente scollamento tra le capacità e le nozioni trasmesse nella scuola secondaria e quanto richiesto tradizionalmente agli studenti in ambito accademico: buoni punteggi conseguiti negli esami per gli *A-level* hanno cominciato così a non essere più sempre e del tutto dei validi indicatori di una idonea preparazione per gli studi universitari.

Secondo Oliver Fulton (nostra intervista), se il governo intende arrivare a tassi di partecipazione universitaria pari o superiori al 50% nella coorte di età, è necessario porre mano a una riforma della scuola che allinei nuovamente quest'ultima alle esigenze dell'università. Oppure si dovrà riformare l'istruzione superiore sul modello della scuola secondaria. In ogni caso, come in parte le scuole hanno iniziato a fare, si dovrà accentuare l'attenzione sulla trasmissione dei *key-skills*, cioè delle competenze trasversali quali l'informatica o la capacità di parlare in pubblico, utili in tutti i percorsi di tipo universitario così come nel mondo del lavoro.

Nonostante le problematiche appena discusse, come evidenziano recenti studi [Bekhradnia e Thompson 2002], rispetto alla carriera universitaria degli studenti permane l'importanza del punteggio conseguito negli *A-level*. L'analisi dei dati mostra una chiara correlazione tra questo punteggio e il successo nella *Higher Education* in termini di successo negli studi: al crescere del punteggio diminuisce sensibilmente la probabilità per lo studente di non terminare il ciclo di studi universitari.

Si sta assistendo dunque nel complesso a una diversificazione delle competenze e delle capacità per quanto riguarda le nuove leve di giovani che sono entrati in università dagli anni '90, la cui origine sociale va messa in relazione alle strategie di ampliamento della partecipazione promosse al livello governativo. D'altro canto emerge anche una quota significativa di studenti che vengono ammessi ai percorsi dell'istruzione superiore senza essere sufficientemente preparati. Per questi motivi sono cresciute negli ultimi 15 anni le pratiche di assistenza e di recupero per chi entra o si accinge a entrare in università, quali i moduli estivi, i moduli-ponte e i numerosi altri tipi di corsi e di mini-corsi (*pre-entry courses*) finalizzati a colmare le lacune e le incongruenze tra i due livelli di istruzione. Tuttavia non esistono dati nazionali in merito a queste pratiche, né le università danno definizioni comuni rispetto a che cosa sia un «modulo preparatorio»: esperti del settore stimano che attualmente almeno il 15% degli iscritti al primo anno di università seguano o abbiano seguito corsi finalizzati a colmare il *gap* in questione.

Sul versante delle scuole secondarie non si riscontrano invece specifiche iniziative di preparazione agli standard culturali e alle modalità didattiche tipiche dell'istruzione superiore: di regola la formazione che porta al conseguimento degli *A-level* è giudicata difatti sufficiente. Tuttavia, gli istituti scolastici effettuano spesso qualche forma di *career advice*, di regola in partnership con l'università locale o con quella più vicina. Si distinguono inoltre in genere le scuole private, frequentate dalla *middle class*, dove è più diffusa l'attività di preparazione pre-universitaria e di orientamento.

Come evidenziato da recenti ricerche condotte nel settore, i cambiamenti in atto nel sistema universitario evidenziano alcuni fattori che sempre più appaiono rilevanti per il successo degli studenti, a partire dal primo anno di corso. Questi fattori risultano essere:



- un clima istituzionale in grado di sostenere in diversi modi lo studente e che sia da questi percepito come *friendly*;
- un'enfasi sull'importanza del supporto soprattutto durante il primo anno di università;
- il riconoscimento del ruolo della dimensione sociale nei processi di apprendimento;
- una «sproporzione» di risorse a tutto favore del primo anno di studi.

È a partire dall'intervento concreto e articolato su questi punti, focalizzati sull'importanza del primo anno di studi universitari, che le istituzioni della *Higher Education* sono chiamate a svolgere un ruolo attivo nel favorire il raccordo con la scuola secondaria e nel ridurre quindi il peso di quella quota di *drop-out* determinata da un impatto negativo degli studenti con le modalità didattiche e organizzative del sistema superiore.

#### 4.7.1. Fonti di informazione e pratiche di orientamento

Il principale soggetto erogatore di informazioni agli studenti circa i corsi che possono scegliere, le sedi universitarie a cui possono fare domanda e i requisiti richiesti per accedere all'istruzione superiore è l'UCAS (*University and College Admission Service*), le cui funzioni e procedure sono già state trattate in relazione all'organizzazione della *Higher Education*. Ulteriori informazioni sono fornite dall'ECCTIS (*Educational Counselling and Credit Transfer Information Service*), il data-base informatizzato supportato a livello governativo che offre consulenza circa i corsi di livello universitario in tutta la Gran Bretagna. L'accesso al data-base è possibile tramite le scuole secondarie, gli uffici del lavoro, i *colleges* della *Further Education*, le istituzioni della *Higher Education* e le biblioteche. *AimHigher* è un altro sito (supportato dall'HEFCE) utile per orientarsi nel mondo dell'istruzione superiore: vi si trovano informazioni sulle università, sui corsi, sulle borse di studio, sulle possibilità di alloggio e sulla vita accademica in generale.

Recentemente è stato inoltre creato un nuovo portale internet, HERO (*Higher Education and Research Opportunities*, [www.hero.ac.uk](http://www.hero.ac.uk)), con l'obiettivo di offrire in un solo contenitore le informazioni su tutti i differenti aspetti dell'istruzione superiore e della ricerca universitaria. L'utenza a cui si rivolge il portale è variegata, spaziando dagli studenti della scuola secondaria ai *postgraduate*. Tuttavia, come sottolineato dagli esperti dell'HEFCE, il limite dei servizi on-line di orientamento è costituito dall'essere ancora poco accessibili ai figli della *working class*, tuttora svantaggiati rispetto a quelli della *middle class* nell'utilizzo di internet e nel possesso o accesso rispetto al personal computer (fenomeno del cosiddetto *digital divide*).

Con una particolare attenzione ai giovani dei gruppi sociali più a rischio di esclusione dal sistema dell'istruzione secondaria e superiore, è stato



quindi costituito nel 2000 il *Connexions service*: questo servizio, rivolto alla fascia d'età tra i 13 e i 19 anni, intende sostenere e incoraggiare questi giovani rispetto al continuare, al ritornare e al partecipare pienamente al mondo dell'istruzione. Il servizio raggruppa una vasta rete di preesistenti fornitori di servizi, quali quelli per l'orientamento occupazionale, quelli per la promozione giovanile e quelli afferenti al settore del volontariato.

Oltre ai servizi appena descritti, offerti da apposite agenzie nazionali, ogni università gestisce un'ampia gamma di attività di orientamento, di informazione pubblica e di supporto agli studenti, con particolare riferimento all'accesso all'istruzione superiore e ai primi passi al suo interno. Vedremo in modo dettagliato l'offerta prevista dalle istituzioni scelte come *case-studies* in questa ricerca. Per quanto riguarda le attività di supporto rivolte a chi è inserito nel sistema universitario, è opportuno sottolineare come le stesse analisi dell'HEFCE [2003] mettano in luce una certa debolezza rispetto a queste pratiche, da correlarsi alla crescita numerica degli studenti universitari e alla conseguente pressione sull'efficienza delle attività di orientamento e di *tutorship*. Se gli studenti richiedono maggior supporto faccia-a-faccia e attenzione individuale fin dai primi mesi, a volte le università si trovano loro malgrado a offrire invece un'esperienza più anonima, sostanzialmente di massa e pertanto non abbastanza attenta alle esigenze dei singoli. Questo accade proprio mentre l'allargamento della partecipazione promuove l'accesso nel sistema di un insieme di soggetti sempre più variegato, con necessità diverse e spesso con *background* socio-culturali che dovrebbero comportare per l'istituzione accademica una particolare e individualizzata attenzione ai processi di socializzazione secondaria rispetto al nuovo contesto. Pertanto il ruolo degli *student support services* appare più che mai importante prima, all'inizio e durante l'esperienza universitaria, come hanno capito le istituzioni inglesi più attente alle trasformazioni in atto nel sistema.

Sul versante invece delle attività di orientamento pre-universitario tutte le istituzioni sembrano dedicare molto impegno e abbondanti risorse a un reclutamento di tipo decisamente competitivo: il marketing è qui una pratica consolidata, svolta dalle istituzioni non solo sul proprio territorio di insediamento, ma soprattutto a livello nazionale, a partire dalla pubblicità diretta e da quella indiretta, costituita innanzitutto dalle guide all'università realizzate annualmente dai maggiori quotidiani britannici. Inoltre sono diffuse iniziative promozionali e informative quali gli *open days* e le *summer schools*, volte a far conoscere direttamente l'offerta didattica e di strutture delle varie università al bacino dei potenziali candidati. L'attenzione a questo tipo di attività è ampiamente giustificata, soprattutto dal momento che il finanziamento pubblico alle università avviene in base al numero di iscritti che frequentano regolarmente l'iter di studi e dunque a seconda delle performance quali-quantitative delle istituzioni.

#### 4.8. BUONE PRATICHE DI ORIENTAMENTO E DI SUPPORTO AGLI STUDENTI: I CASI DI STUDIO

Le buone prassi analizzate attraverso la visita in loco sono due, tra loro molto diverse ma accomunate dall'alto livello di prestazioni raggiunto e dall'attenzione dedicata alle trasformazioni in atto nel sistema educativo. Da un lato si è deciso dunque di analizzare una delle migliori dieci università inglesi, quella di Lancaster: inaugurata nel 1964, è una delle cosiddette *New Universities*, la cui istituzione rientrava nei programmi governativi volti ad allargare la partecipazione all'istruzione superiore, secondo un modello decisamente differente rispetto a quello elitario di *Oxbridge* (cioè il sistema costituito da Oxford e Cambridge) e caratterizzato anche da un legame organico con il territorio di insediamento. La popolazione studentesca di Lancaster nell'anno accademico 2003/2004 ammontava complessivamente a 10.575 soggetti, con un significativa presenza di studenti stranieri (e in particolare extra-europei). Dall'altro lato, si è preso in considerazione un *college* dalle ottime performance e particolarmente attento alle categorie svantaggiate di studenti, l'Edge Hill di Ormskirk (Lancashire). Fondato nel 1885, con solamente una quarantina di iscritti, è stato uno dei primi *colleges* a combinare la formazione degli insegnanti con l'offerta di corsi agli studenti. Rinnovato completamente e ampliato nel 1930, e poi ancora migliorato negli anni '90, il *college* è cresciuto in modo molto significativo (attualmente gli studenti iscritti sono circa 11.000) e offre percorsi di istruzione superiore poi convalidati, quanto ai titoli rilasciati, dalla stessa Università di Lancaster.

Di seguito verranno dunque presentate le modalità di intervento messe in atto dalle buone prassi analizzate, con riferimento a due aree tematiche principali: l'accesso e quindi il pre-ingresso in università (con particolare attenzione al collegamento tra università, scuole e comunità locale, inteso innanzitutto come mezzo per favorire la transizione tra i sistemi educativi); e il sostegno durante il percorso di studi universitari (finalizzato alla *retention* degli studenti).

##### 4.8.1. *Università di Lancaster*<sup>5</sup>

Una parte significativa delle attività e dei servizi messi in campo dall'Università di Lancaster in tema di orientamento e supporto per gli aspiranti iscritti vede il coinvolgimento, in vari modi, della comunità locale e, soprattutto, delle scuole. I rapporti con le scuole sono formalmente curati da un

---

<sup>5</sup> Si ringraziano, per le informazioni fornite direttamente e inerenti lo studio di caso: Moira Peelo, Kathleen Bird, Jennie Brunton, Diane Hopkins.

apposito ufficio (*Liason Office*) e riguardano una serie di iniziative periodiche di informazione e di raccordo tra i due livelli del sistema educativo, tenute però principalmente in ambito universitario. A questi rapporti formali di partnership e di scambio di informazioni, si aggiunge un buon radicamento territoriale dell'ateneo, grazie anche alle ridotte dimensioni della città di Lancaster e alla vicinanza tra centro urbano e campus. A titolo di esempio, si può citare un'osmosi informale legata alla frequentazione assidua delle strutture sportive del campus da parte dei giovani della città, spesso provenienti dalle scuole secondarie. Tuttavia, data la forte attrattiva che l'università esercita anche nel resto della Gran Bretagna e in diversi Paesi esteri (specialmente extra-europei), è evidente che le pratiche di orientamento e di informazione pre-ingresso non possono limitarsi al raggio di azione locale: infatti viene prestata grande attenzione alla promozione e al marketing su larga scala, soprattutto a livello internazionale, per cui esiste un apposito ufficio (*International Advice Office*). Le iniziative di informazione e di orientamento prevedono innanzitutto, oltre al marketing attraverso brochures, sito web e pubblicità, i classici *open days*, che vedono il coinvolgimento delle scuole secondarie attraverso visite al campus, «lezioni di prova» e incontri tematici.

Nella scia delle politiche governative di *widening participation*, molta attenzione è inoltre prestata ad avvicinare all'università quei ragazzi nelle cui famiglie nessuno è mai stato iscritto all'università e che quindi avrebbero minori probabilità di essere avviati dai genitori agli studi superiori. A tale scopo Lancaster, come diverse altre università inglesi, organizza ogni anno delle *summer schools*, destinate agli studenti delle scuole secondarie che si trovino al loro undicesimo anno di studi (cioè al termine del percorso di studi obbligatorio e che abbiano dunque 14-15 anni d'età), per orientarne la scelta verso i percorsi secondari di avviamento all'università (*A-level*). Le *summer schools*, a volte centrate su un preciso ambito disciplinare (scienze, lettere ecc.) e a volte più generali, durano una settimana, durante la quale i ragazzi (170 nella sessione 2004) sono ospitati gratuitamente nei *colleges* del campus o in appartamenti dell'università e possono sperimentare la vita universitaria in tutti i suoi aspetti (dalle lezioni, alla socialità, allo sport), con l'ausilio sia di personale specializzato in orientamento che di studenti universitari (*mentoring*). Durante la settimana è data grande enfasi a tematiche quali il *team building*, l'orientamento al lavoro post-laurea, le relazioni interpersonali e in genere a tutti gli *skills* ritenuti importanti nel percorso dell'istruzione superiore e, in seguito, nel mondo del lavoro.

Un'altra iniziativa di orientamento, simile alla precedente, è rappresentata dai *summer colleges*: in questo caso l'ospitalità estiva nel campus è rivolta a persone di età maggiore (anche *mature students*), che non sono in possesso dell'*A-level* e che intendono sperimentare la vita universitaria per un breve periodo (di solito un paio di settimane), per decidere se iscriversi.

Infine un ulteriore strumento di orientamento pre-ingresso è rappresentato dagli *open access course*, ovvero da corsi a frequenza libera che si tengono in certi momenti dell'anno e che non richiedono l'iscrizione all'università per poter essere seguiti: anche questi corsi sono intesi come occasioni per sperimentare e per conoscere meglio l'offerta formativa dell'università, favorendo una scelta consapevole e motivata.

Decisamente ampia e variegata è l'offerta di Lancaster nel campo dei servizi agli studenti: concentreremo però qui l'attenzione solo su quelli che sono rivolti in particolare ai neo-iscritti e, in generale, a favorire la *retention* degli studenti nel sistema superiore. Grandissima attenzione (in base anche al principio della «sproporzione nella distribuzione delle risorse») viene data dall'università al supporto agli studenti nelle loro prime settimane universitarie e, in genere, nel primo anno di frequenza. Si segnalano in merito le *intro-weeks*, ovvero le settimane di introduzione alla vita del campus e ai corsi di studio, nelle quali gli studenti vengono seguiti molto da vicino, anche dal punto di vista psicologico (*counselling*) e relazionale. Non sono pochi infatti gli studenti che abbandonano il campus proprio dopo le prime 3-4 settimane, non adattandosi alla vita lontano dalla famiglia e dai luoghi di origine. Durante queste settimane introduttive viene anche distribuito un questionario, finalizzato a sondare le aspettative degli studenti rispetto ai corsi che frequenteranno, all'organizzazione del campus e ai futuri sbocchi lavorativi.

Un elemento fondamentale per l'accoglienza dei neo-iscritti e per il loro orientamento intra-universitario, specialmente nel primo anno, è costituito dai *colleges*, che rappresentano l'ossatura dell'organizzazione del campus: le segreterie di ogni *college* offrono sostegno e informazioni agli studenti (anche per risolvere i piccoli problemi quotidiani dei nuovi arrivati), mentre un'attività di *mentoring* informale è svolta dagli studenti più anziani. In base poi alla disponibilità di staff, i *college* gestiscono anche un servizio di *tutorship* (*academic personal tutor*): tuttavia le risorse a disposizione non riescono sempre a garantire un'assistenza davvero personalizzata.

Sempre nel primo anno un sostegno particolare è rivolto agli studenti stranieri, per i quali è previsto un servizio di *tutorship* individuale, e agli appartenenti a «categorie svantaggiate» (portatori di handicap, studenti maturi), i cui bisogni vengono monitorati prima dell'inizio delle lezioni, per fornire risposte personalizzate alle loro esigenze. In questa attività di supporto (non solo all'inizio della carriera di studi, ma per tutto il percorso) è molto rilevante il ruolo del *counselling* psicologico, ritenuto fondamentale per favorire la *retention* degli studenti.

Durante tutto il percorso universitario, ma sempre con maggiore enfasi sul primo anno, un altro servizio di orientamento e guida offerto agli studenti è rappresentato dal Centro per lo Sviluppo dell'Apprendimento degli Studenti (*Student Learning Development Centre*). Il centro fornisce supporto per sviluppare le capacità di apprendimento nel nuovo contesto universita-

rio, attraverso corsi specifici rivolti in particolare a chi è appena uscito dalla scuola secondaria. Tra i corsi offerti si segnalano quelli di *academic English* (soprattutto per stranieri), quelli di supporto per studenti con handicap (in particolare affetti da dislessia), ma anche quelli di supporto tesi, oltre ai servizi on-line presenti sul sito web. Il centro si occupa anche di effettuare periodiche ricerche sulle capacità di apprendimento degli studenti e sui metodi di insegnamento.

Gli studenti fin dall'iscrizione sono inoltre seguiti dai vari dipartimenti a cui afferiscono i corsi di studio da essi seguiti: i dipartimenti effettuano, con la collaborazione del corpo docente e del personale delle segreterie, un monitoraggio periodico della carriera di ogni studente (esami sostenuti, frequenza alle lezioni, voti), convocandolo a colloquio in caso di difficoltà e orientandolo eventualmente verso un differente percorso di studi.

Il tema del monitoraggio continuo dei progressi e dei problemi degli studenti è particolarmente sentito negli ultimi anni, proprio per il suo legame stretto con gli interventi contro l'abbandono degli studi sostenuti dal governo nazionale. In questa direzione, Lancaster ha appena avviato come sperimentazione (attiva dal 2004/2005) un programma denominato *University Personal Development Planning Scheme* (Schema Universitario per la Pianificazione dello Sviluppo Personale). Il programma prevede la creazione di un sito web in cui viene offerto a tutti gli studenti un proprio spazio personale (protetto da password e inaccessibile al personale dell'università) in cui tenere (sulla base di uno schema pre-impostato) un «diario» di tutte le attività e i corsi seguiti durante l'anno, dei voti ottenuti, dei problemi incontrati. In questo modo gli studenti sono portati a riflettere su che cosa stanno effettivamente imparando, costruendosi un'idea complessiva e non frammentata del percorso di studi seguito fino a un certo momento. La costruzione progressiva di questa banca-dati personale consente quindi a ogni studente di auto-valutare nel tempo i propri progressi e le capacità sviluppate, anche rispetto alle proprie aspettative di carriera e agli *skills* richiesti dal mercato del lavoro, in vista del futuro inserimento professionale.

#### 4.8.2. *Edge Hill College*<sup>6</sup>

Il *college* si è tradizionalmente impegnato ad attrarre e a sostenere studenti provenienti dalla *working class* e dai ceti medio-bassi in genere, che non hanno in famiglia precedenti di iscrizione all'università. Per questo motivo grande attenzione e importanti risorse sono dedicate all'orientamento in pre-in-

---

<sup>6</sup> Si ringraziano, per le informazioni fornite direttamente e inerenti lo studio di caso: Sue Palmer e Anne Richards.

gresso: le cosiddette *awareness activities* (attività di «risveglio», di sviluppo della consapevolezza) gestite dal *college* si concretizzano innanzitutto in un forte rapporto con il territorio e con le comunità locali, con speciale riferimento ai contesti rurali o comunque tradizionalmente poco legati all'ambiente universitario.

Oltre agli *open days* e alle consuete iniziative di marketing e di promozione/informazione sui corsi offerti, è ormai consolidata una serie di iniziative di «avvicinamento» all'istruzione superiore, che vede il coinvolgimento attivo delle scuole della zona e dei centri delle comunità locali (*community learning centres*). Tra queste iniziative si segnalano le «visite residenziali» di 1-3 giorni in cui i potenziali iscritti possono sperimentare la vita del campus e i corsi offerti (lezioni-prova, svolte anche a scuola ecc.), potendo risiedere all'interno del *college* e con la guida di studenti universitari «anziani» (*mentors*), oltre che con la *tutorship* dei docenti.

Come nel caso di molte altre università e *colleges*, anche l'Edge Hill organizza poi ogni anno i *summer colleges* (in partnership con l'Università di Lancaster). Anche in questo caso particolare attenzione viene rivolta al coinvolgimento di studenti appartenenti ai ceti più bassi o a categorie svantaggiate. Il *summer college* dura 4 settimane ed è rivolto a quanti intendono sperimentare la vita universitaria in tutti i suoi aspetti prima di iscriversi. Al termine di questo periodo, viene rilasciato un attestato di frequenza che costituisce un titolo preferenziale per la futura ammissione ai corsi di laurea.

Un'ulteriore attività di orientamento è costituita dai corsi estivi di preparazione all'università rivolti a chi è già in possesso dell'*A-level* e intende colmare eventuali lacune o migliorare i propri *skills* in vista dell'inizio dell'anno accademico: i corsi sono organizzati da una apposita struttura interna, denominata *Teaching and Learning Unit* (Unità Insegnamento e Apprendimento).

Infine si segnala una particolare iniziativa di orientamento rivolta a chi ha più di 21 anni (*mature students*) ed è privo delle qualifiche necessarie per accedere all'istruzione superiore, denominata *Access programme*. Il programma, di natura molto intensiva, dura 6 settimane, durante le quali i partecipanti, dopo essere stati valutati rispetto alle competenze in ingresso, seguono corsi in 3 materie diverse. Al termine del programma, se hanno conseguito dei buoni risultati, viene loro garantito un posto nei corsi di laurea che iniziano nell'anno accademico seguente. Esiste, inoltre, una versione del programma basata sul web, avviata in fase sperimentale dal 2004/2005: tramite il collegamento via internet anche quanti non hanno la possibilità di essere fisicamente presenti al *college* per 6 settimane (ad esempio per ragioni di lavoro o di famiglia), possono seguire on-line i corsi, intervallando la didattica a distanza con alcuni momenti di incontro faccia a faccia con i docenti.

Come nel caso di Lancaster, anche l'Edge Hill investe molte risorse ed energie nell'orientamento intra-universitario rivolto ai neo-iscritti. In particolare si segnalano le già citate *intro-weeks*, durante le quali gli studenti ven-

gono introdotti a tutti gli aspetti della vita universitaria. Alcuni dipartimenti estendono la durata di queste settimane, aggiungendo corsi addizionali utili per colmare le eventuali lacune di chi proviene dalla scuola secondaria. Una seconda attività è quella del monitoraggio, da un lato rispetto ai progressi degli iscritti e dall'altro lato (servizio attivato dal 2004) con specifico riferimento alle particolari esigenze di tutorato e di orientamento espresse dagli studenti durante il primo anno: questo secondo tipo di monitoraggio è ritenuto particolarmente adatto a cogliere in tempo i segnali di difficoltà che possono provenire dai soggetti più a rischio di abbandono (studenti maturi, studenti provenienti dal *clearing* ecc.).

Con una particolare attenzione rivolta a chi si trova nel primo anno di studi, ma previsto comunque per la durata di tutto il percorso di laurea, si segnala il *Personal Development Service* recentemente attivato e che prevede la presenza di tutor che seguono i progressi degli studenti, monitorano la frequenza alle lezioni e gli esiti degli esami, supportano lo studio e, soprattutto, aiutano una organizzazione dei tempi (*time management*) più efficiente e produttiva.

Un altro servizio di orientamento, particolarmente rivolto ai neo-iscritti, è quello di *mentoring*, recentemente formalizzato e assegnato a studenti «anziani», che ricevono come compenso dei crediti aggiuntivi, oltre a sviluppare specifiche competenze che saranno loro utili nel mondo del lavoro.

Infine è rilevante il supporto estivo che il *college* offre a quanti, al termine del primo anno universitario, hanno fallito agli esami di fine corso: vengono a questo scopo organizzati appositi corsi di recupero per aiutarli a superare gli appelli di agosto o di ottobre.

#### 4.9. CONCLUSIONI

Il tema dell'orientamento relativamente al passaggio dalla scuola secondaria all'istruzione terziaria appare sicuramente rilevante nel caso della Gran Bretagna, sia sul versante delle politiche (nazionali e locali), che, per certi versi ancora maggiormente, su quello delle pratiche diffuse nel sistema. Tuttavia la declinazione che questo tema assume ai vari livelli del sistema appare fortemente condizionata dal dibattito, politico e culturale, che, perlomeno negli ultimi dieci anni, ha investito il Paese e che si è focalizzato sulla necessità di costruire una università realmente di massa, rivedendo più in generale la funzione dell'istruzione superiore rispetto alla società post-industriale contemporanea.

Per quanto concerne infatti gli interventi strutturali e organizzativi adottati dagli enti preposti (il governo e, soprattutto, le agenzie deputate), si evidenzia un'azione tesa in primo luogo all'efficace ed efficiente «alloca-



zione» della «risorsa-studente» (risorsa sempre meno omogenea) rispetto al (sempre più) diversificato mercato universitario e della formazione post-scolastica. L'istituzione dell'UCAS va in questa direzione, avendo l'obiettivo dichiarato di fare incontrare domanda e offerta di formazione, sulla base di criteri trasparenti e mirando nel contempo a tenere insieme le aspirazioni dello studente con le necessità/opportunità del sistema educativo, nel più ampio correlarsi di quest'ultimo alle esigenze delle società e dell'economia in cui è inserito. La procedura può essere definita come di «contrattazione regolata», laddove lo stato (tramite le proprie agenzie indipendenti) si fa garante del quadro normativo, e prima ancora informativo/comunicativo, all'interno del quale il singolo studente incontra la specifica università a cui vorrebbe accedere, ferma restando la grande autonomia di ogni università nel fissare i propri criteri di selezione.

Rispetto poi alle pratiche di orientamento attuate dai differenti attori del sistema, come si è visto più nel dettaglio analizzando i casi di studio, sono presenti molteplici iniziative volte a favorire l'inserimento del nuovo studente nella realtà universitaria, sia in termini di informazione precedente all'iscrizione (*open days*, marketing, *summer colleges* ecc.), sia la buona riuscita di questo inserimento, rispetto alla quale il primo anno di frequenza risulta fondamentale. Ecco, allora, la rilevanza dei servizi di *tutoring* e dei corsi integrativi, ma anche dell'attivazione delle reti sociali informali legate al *college* o del *counselling* psicologico. Tutte queste pratiche, però, mettono in luce come sempre più spesso l'obiettivo fondamentale degli interventi non sia tanto il raccordo tra scuola e università, quanto piuttosto lo sforzo di ottemperare ai principi guida della politica educativa nazionale, improntata ai termini-chiave della *widening participation* (allargamento della partecipazione), della *retention* (mantenimento degli studenti nel sistema) e della *completion* (successo degli studenti nel loro percorso universitario).

In questo contesto politico e culturale, la pratica dell'orientamento, strettamente connessa alle azioni volte a ridurre l'abbandono degli studi, tende ad assumere le caratteristiche di strumento al servizio di un progressivo ampliamento del tasso di partecipazione della popolazione all'istruzione terziaria, secondo il programma dichiarato già nel 1997 dal New Labour. Se poi, come auspicato dalle politiche governative e come evidenziato dai dati sulla progressiva crescita degli iscritti, una quota rilevante degli studenti potenziali ed effettivi è oggi composta da adulti (*mature students*, lavoratori studenti, *life-long learners* ecc.), appare chiaro che fare orientamento in questo sistema significa sempre più lavorare per attrarre nuovi utenti (tipicamente lontani dalla formazione universitaria), per favorire la permanenza nel percorso di studi anche di chi ha lasciato la scuola da molti anni, per facilitare il travaso di competenze e di risorse dal mondo del lavoro e dell'economia a quello universitario, e viceversa, proprio attraverso la formazione permanente. Il modello statunitense, con la sua enfasi sull'apertura e sulla versatilità del



sistema di istruzione superiore in relazione alle esigenze del singolo e della società, sembra allora rappresentare, almeno entro certi limiti, un riferimento importante per la riconcettualizzazione in atto nel contesto britannico e attinente al ruolo complessivo della formazione universitaria.

In questo quadro non stupisce allora che il tema dell'orientamento venga solo in parte a essere declinato nei termini del raccordo tra scuola e università: pur non mancando importanti azioni in questo senso, a partire dalle buone prassi che abbiamo analizzato nei nostri casi di studio, l'analisi del sistema ha messo piuttosto in luce come le trasformazioni (a partire dai programmi) che hanno investito il mondo della scuola siano state ben poco concordate e raccordate con il mondo universitario e viceversa. L'università britannica lamenta, attraverso suoi autorevoli esponenti, così come tramite recenti ricerche sul campo, un crescente divario tra le competenze e le conoscenze impartite nell'istruzione secondaria e quelle richieste dall'istruzione terziaria. Dal canto suo, la scuola si trova spesso a essere oggetto del marketing e della comunicazione competitiva tra le università nazionali, in quanto serbatoio di futuri iscritti, invece che partner in strategie integrate di connessione tra i due sistemi.

In conclusione, sembra più che mai opportuno che la riflessione sul rapporto tra scuola e università nel contesto britannico sia contestualizzata nella più ampia e radicale trasformazione che sta investendo il sistema educativo di questo Paese, laddove il percorso tradizionale di passaggio dalla prima alla seconda, storicamente lineare, non di massa e anagraficamente correlato alle fasce giovani di popolazione, si va diversificando e viene a essere affiancato da molteplici e differenti modalità di accesso e di iter nel mondo dell'istruzione terziaria, certamente meno lineari e omogenee rispetto alle principali variabili in questione.



## 5.

# SPAGNA

Sergio Pagani<sup>1</sup>

### 5.1. STRUTTURA DELL'AMMINISTRAZIONE EDUCATIVA

La Costituzione Spagnola del 1978 ha definito un modello di stato decentrato, stabilendo una ripartizione di competenze tra l'Amministrazione dello stato e le 17 Comunità Autonome. Tra il 1980 e il 1999 il sistema educativo spagnolo ha sperimentato un processo graduale di trasformazione, con cui l'Amministrazione dello stato ha trasferito funzioni, servizi e risorse alle Comunità Autonome. Il governo centrale è responsabile della regolazione generale del sistema educativo, ma ora la maggior parte delle competenze in materia di educazione sono passate alle Comunità Autonome. Il modello semi-federale introdotto dalla Costituzione prevede un unico sistema educativo ma con specifiche caratteristiche regionali, gestito in modo condiviso dallo stato e dalle Comunità Autonome. Il 35% del curriculum è stabilito dalle Comunità Autonome (il 45% dove c'è una lingua ufficiale propria oltre al castigliano) e per la restante parte dallo stato.

Il *Consejo Escolar del Estado* è l'organo nazionale di partecipazione alla programmazione dell'istruzione e di consultazione sui progetti di legge e i regolamenti proposti dal governo. La sua composizione prevede rappresentanti di tutte le componenti scolastiche e universitarie, di organizzazioni sindacali e imprenditoriali, esperti di educazione. Ogni istituto scolastico è finanziato con fondi pubblici, ha un Consiglio Scolastico, che è l'organo per il controllo e la gestione della scuola; ne fanno parte la direzione e rappresentanti dei docenti, degli studenti, dei genitori, del personale amministrativo e dei servizi e, negli istituti convenzionati, anche dei titolari della struttura privata. Il Consiglio di Coordinamento Universitario è il massimo organo consultivo e

---

<sup>1</sup> Il capitolo è stato parzialmente rielaborato da M. Vaira che ha scritto anche le conclusioni.

di partecipazione per quanto riguarda l'istruzione superiore. Ogni Università ha un proprio Consiglio Sociale e altri ambiti complementari di partecipazione. L'Alto Ispettorato dell'Istruzione ha la funzione di supervisione sulla struttura e l'organizzazione dell'educazione. Ciascuna Comunità Autonoma è responsabile del proprio servizio di Ispettorato Tecnico, che ha il compito di garantire l'uguaglianza dei diritti e dei doveri educativi, e delle strutture, dei servizi, dei programmi e delle attività educative delle istituzioni pubbliche e private.

## 5.2. QUADRO LEGISLATIVO DI RIFERIMENTO

Il sistema educativo spagnolo attualmente è regolato dalla seguente legislazione:

- Costituzione del 1978;
- Legge 8/1985 di Diritto all'Educazione (LODE);
- Legge 1/1990 di Ordinamento Generale del Sistema Educativo (LOGSE);
- Legge 9/1995 di Partecipazione, Valutazione e Governo dei centri scolastici (LOPEG);
- Legge 6/2001 di Ordinamento delle Università (LOU), che deroga la Legge 11/1983 di Riforma Universitaria (LRU);
- Legge 5/2002 delle Qualifiche e della Formazione Professionale;
- Legge 10/2002 di Qualità dell'Educazione (LOCE).

Di seguito diamo conto delle leggi rilevanti per l'università.

### *5.2.1. La Legge di Riforma Universitaria (LRU) e la Legge di Ordinamento delle Università (LOU)*

La LRU del 1983 aveva sviluppato il principio costituzionale dell'autonomia universitaria, trasformando le università in istituzioni autonome a cui il governo centrale trasferiva le competenze relative alla definizione dei programmi di studio, alla gestione del personale e del bilancio, mentre la responsabilità per l'istruzione superiore passava dallo stato alle Comunità Autonome.

La LOU del 2001 non ha modificato la struttura del sistema universitario che era stata definita dalla LRU ma ha aumentato l'autonomia delle università e delle Comunità Autonome, di cui ha ampliato le competenze in materia di istruzione superiore, rafforzando il processo di decentralizzazione e l'azione di coordinamento del sistema universitario svolta dall'Amministrazione statale. Con la LOU viene creata l'Agenzia Nazionale di Valutazione della Qualità e Accreditamento dei programmi di studio e definito un sistema di selezione dei professori basato su un'abilitazione nazionale.

### 5.2.2. *La Legge Organica 10/2002 di Qualità dell'Educazione (LOCE)*

La LOCE si proponeva di riformare l'istruzione al di sotto di quella universitaria per quanto riguarda gli aspetti relativi all'autonomia delle scuole, al lavoro dei docenti, alla struttura dei percorsi formativi e alla valutazione degli alunni. Il calendario quinquennale di applicazione prevedeva la graduale sostituzione dei piani di studio degli insegnamenti di lingue e la definizione degli insegnamenti generali, i criteri per il riconoscimento degli anni frequentati col precedente ordinamento e dei titoli di studio modificati. La LOCE in particolare introduceva alcune importanti modifiche nella scuola secondaria, che prevedevano una canalizzazione anticipata nella fase di scolarità obbligatoria e l'introduzione di una Prova Generale al termine nel *Bachillerato*.

### 5.2.3. *Il Decreto 1318/2004 del 28.5.2004*

Il governo Aznar aveva rinviato di due anni l'applicazione della maggior parte delle modifiche proposte dalla LOCE, escluse le misure che riguardano la gratuità dell'istruzione pre-scolare dai 3 ai 6 anni e l'insegnamento delle lingue. Le motivazioni di questa scelta erano legate, oltre a questioni di orientamento educativo generale, alle difficoltà di attuazione nei tempi previsti dalla legge manifestate da parte delle Comunità Autonome. È stata aperta una fase di consultazione sulla riforma educativa in cui il dibattito si centrava sui percorsi educativi nell'istruzione dell'obbligo, sulla definizione della prova generale del *Bachillerato* e sull'insegnamento della materia di *Sociedad cultural y Religión*.

Il Ministero dell'Educazione e della Scienza ha presentato alla fine di settembre del 2004 un documento sulla riforma del sistema educativo, che analizza 14 grandi temi e formula alcune proposte come punto di partenza per lo sviluppo di un dibattito pubblico; il documento è stato messo a disposizione della comunità educativa su un apposito sito web, che comprende sei forum di discussione a cui si registra una forte partecipazione, ed è stato presentato in numerosi seminari di riflessione in tutta la Spagna.

## 5.3. STRUTTURA DEL SISTEMA DI ISTRUZIONE

Una caratteristica strutturale del sistema di istruzione è la sua organizzazione in base a cicli che compongono i diversi gradi dell'istruzione fino a quello superiore. La scuola dell'infanzia è strutturata su due cicli (primo e secondo) che accolgono i bambini rispettivamente nelle fasce di età 0-2 anni e 3-5 anni; la scuola dell'obbligo (da i 6 ai 16 anni) è organizzata in due livelli: il pri-

mario, a sua volta strutturato in tre cicli biennali a cui accedono gli alunni di età compresa tra i 6 e gli 11 anni, il secondario inferiore obbligatorio (ESO: *Educación Secundaria obligatoria*) organizzato su due cicli biennali che accolgono i giovani tra i 12 e i 16 anni; l'istruzione secondaria superiore di durata biennale articolata in due percorsi distinti (accademico, o generale e tecnico-professionale) e suddivisa in due cicli annuali frequentata dagli studenti tra i 16 e i 18 anni; infine l'istruzione superiore organizzata su tre cicli (o meglio livelli) che vedono un ciclo corto triennale, un ciclo lungo unico di 5 o 6 anni oppure biennale se si accede dal triennio, e il ciclo del dottorato di ricerca triennale.

Nel 2004/2005 gli studenti iscritti nell'Educazione Secondaria Obbligatoria erano 1.876.322, mentre nel ciclo superiore gli iscritti al *Bachillerato* erano 632.154 (di cui 4,9% nei corsi a distanza) e alla Formazione Professionale erano 516.540 (di cui 45% nel grado medio, 45,7% nel grado superiore, 0,8% nei corsi a distanza e 8,5% nei programmi di Garanzia Sociale).

Gli studenti iscritti a istituzioni educative pubbliche erano il 66,2% nella ESO, il 75,4% nel *Bachillerato* e il 75% nella Formazione Professionale (il 29% dei centri scolastici è di titolarità privata, dei quali l'89% sono centri convenzionati e quindi finanziati con fondi pubblici). La distribuzione degli studenti iscritti ai corsi di *Bachillerato* e di formazione professionale di grado medio nei diversi curricula nell'anno 2002/2003 erano così distribuiti (Tab. 5.1).

Tab. 5.1. Distribuzione iscritti secondaria superiore (anno 2002/2003)

	CURRICOLI	%
BACHILLERATO	Umanistico-sociale	46,1
	Scienze naturali e sanitarie	39,3
	Tecnologia	10,8
	Arte	3,8
FORMAZIONE PROFESSIONALE	Servizi	57,2
	Industria	40,2
	Edilizia	1,7
	Agrario	0,9

Il sistema universitario è composto da 72 università (50 pubbliche e 22 private), comprese 2 a distanza e 2 internazionali. Gli studenti iscritti all'università sono 1.462.771, dei quali il 91% in università pubbliche. La distribuzione degli studenti per durata del corso di studi è presentata nella tabella 5.2.

Tab.5.2. Distribuzione iscritti università per livello e campi di studio

LIVELLO	% (a.a. 2004/2005)	% per campo di studio (a.a. 2002/2003)
BREVE*	38,6	48,7 sociale e giuridico
		40,8 tecnico
		8,7 medico-sanitario
		1,8 scientifico sperimentale
		48,7 sociale-giuridico
LUNGO**	61,4	17,6 tecnico
		15,3 umanistico
		7,2 medico-sanitario
		11,2 scientifico sperimentale

\* Nel ciclo breve gli studi umanistici non sono presenti.

\*\* Il ciclo lungo comprende i corsi biennali e quelli a ciclo unico.

Dal 1994/1995 al 2004/2005 il tasso di partecipazione all'istruzione superiore è passato dal 55,2% al 55,5% nella fascia d'età 18-20 anni e dal 28,7% al 30,8% nella fascia d'età 21-24 anni.

La spesa pubblica complessiva per l'educazione dal 1992 al 2004 è passata dal 4,8% al 4,4% del PIL, con una diminuzione dovuta al fatto che la crescita reale della spesa è del 2,5% mentre quella del PIL è del 2,8%; in seguito al processo di decentramento delle competenze, attualmente il 95% delle spese di gestione delle Amministrazioni Educative è a carico delle Comunità Autonome e solo il 5% del ministero.

Questo per quanto concerne gli aspetti generali. Vediamo più nel dettaglio come sono organizzate l'istruzione secondaria e quella superiore.

### 5.3.1. Caratteristiche della scuola secondaria

Al termine della ESO lo studente ottiene il diploma per il ciclo obbligatorio di istruzione (*Graduado en Educación Secundaria Obligatoria*) che gli permette l'accesso al ciclo superiore della scuola secondaria.

La LOCE del 2002, sospesa nel 2004, prevedeva l'introduzione di percorsi differenziati nel secondo ciclo biennale della ESO, con la scelta a 14 anni fra due indirizzi (scientifico-umanistico e tecnico-professionale) e nel secondo anno fra tre indirizzi (scientifico, umanistico e tecnico-professionale). La canalizzazione precoce nella ESO è uno dei temi più controversi della LOCE, in quanto mette in discussione i principi complementari di comprensività e attenzione alla diversità su cui è basata l'organizzazione della ESO, che

si caratterizza per una forte valenza orientativa e di formazione polivalente, mediante un nucleo di contenuti comuni per tutti gli studenti e una progressiva differenziazione dei contenuti negli ultimi corsi. Il piano di studi della ESO prevede un orario settimanale non superiore a 30 ore, con materie comuni a tutti gli anni, due ore di materie opzionali e un'ora di tutorato. Nel quarto anno gli studenti devono scegliere due materie di approfondimento fra quattro aree disciplinari (scienze naturali, tecnologia, musica, arte).

Il terzo ciclo biennale della scuola secondaria, dai 16 ai 18 anni, non è obbligatorio e prevede due tipologie: il *Bachillerato* (istruzione secondaria superiore generale), orientato alla formazione per gli studi superiori, e la formazione professionale specifica di grado medio, orientata principalmente all'inserimento lavorativo.

Il *Bachillerato* ha una durata fissa di due anni mentre la formazione professionale specifica di grado medio ha una durata variabile in funzione del profilo professionale (da un anno e mezzo a due). Il titolo conseguito al termine degli studi con votazioni positive in tutte le materie è rispettivamente di *Bachiller* o *Tecnico*. La LOGSE del 1990 aveva modificato la struttura del *Bachillerato*, eliminando il Corso di Orientamento Universitario (COU) unificato e introducendo la scelta tra quattro diverse «modalità» o percorsi:

- Studi umanistici e sociali;
- Scienze naturali e sanitarie;
- Tecnologia;
- Arte.

Il piano di studi del *Bachillerato* prevede un orario settimanale non superiore a 30 ore, con materie comuni, materie specifiche della «modalità» prescelta, un'ora di materie opzionali e un'ora di tutorato. Gli studenti devono scegliere sei materie specifiche della propria «modalità», tre per ciascun anno.

La LOCE del 2002 prevedeva l'istituzione di un esame finale di *Bachillerato* e la conseguente eliminazione dell'attuale prova di accesso universitaria gestita congiuntamente dalle scuole secondarie e dalle università, una proposta che ha sollevato molte critiche e che sarà probabilmente abbandonata.

### 5.3.2. *Caratteristiche dell'istruzione superiore*

L'istruzione superiore è organizzata in base a un sistema unificato, in cui sia la formazione accademicamente orientata che quella tecnico-vocazionale è offerta dalle università. Non a caso il sistema di istruzione superiore è definito «istruzione universitaria». Similmente all'Italia, vi sono poi istituzioni non universitarie specifiche per alcuni settori, come l'Istruzione Artistica di grado superiore, l'Istruzione Tecnica Sportiva superiore. Vi è poi, separata dall'istruzione universitaria, l'istruzione professionale di livello superiore offer-



ta dalle stesse istituzioni educative in cui si svolge quella di grado medio. Da questo percorso è possibile accedere all'istruzione universitaria, limitatamente ai corsi di studio tecnici.

L'istruzione universitaria è organizzata in cicli e prevede quattro tipi di corsi:

- i corsi di primo livello, o brevi (*ciclo corto*), sono a orientamento professionale, hanno una durata di 3 anni e permettono di conseguire il titolo di *Diplomado, Arquitecto Técnico* o *Ingeniero Técnico*;
- i corsi a ciclo lungo, equivalenti alle nostre lauree a ciclo unico (*ciclo largo*), prevedono il superamento di un primo e secondo ciclo di studi (da 4 a 6 anni di corso complessivamente, con almeno 2 anni per ogni ciclo) per ottenere il titolo di *Licenciado, Arquitecto* o *Ingeniero*;
- i corsi solo di secondo livello, a cui si accede dopo aver concluso un *ciclo corto* o la prima parte di un *ciclo largo*, durano 2 anni e portano allo stesso titolo di quest'ultimo;
- il terzo ciclo di studi è costituito dai dottorati di ricerca che rilasciano il titolo di *Doctor*.

I piani di studio prevedono materie base, che costituiscono i contenuti omogenei minimi previsti per un corso di laurea, materie definite da ogni università e materie opzionali. Per ogni materia è stabilito un numero di crediti di formazione (un credito corrisponde a dieci ore di insegnamento), che non può normalmente essere inferiore a 4,5 crediti per le materie quadrimestrali e a 9 crediti per quelle annuali; il numero totale di crediti per anno accademico va da un minimo di 60 a un massimo di 90.

L'istruzione universitaria ha avuto una rapida espansione nel ventennio 1980-2000, durante il quale il numero di studenti è più che raddoppiato (arrivando quasi a 1,6 milioni), come pure il numero di università. Da allora, a seguito del calo demografico c'è stata una costante riduzione degli studenti, con una diminuzione che attualmente è di circa 20.000 iscritti all'anno e si concentra nei corsi di *ciclo largo*. Nel 2004/2005 il numero degli immatricolati si è ridotto soprattutto nei campi di studio scientifico sperimentale e tecnico, ma anche umanistico e sociale-giuridico, mentre il medico-sanitario è sostanzialmente stabile.

L'applicazione del sistema 3+2 previsto dal programma di convergenza europea non è attualmente molto diffusa, perché si è preferito avere il massimo consenso e quindi procedere in modo graduale sia come numero di corsi sia applicando la nuova struttura solo per il primo anno, anche per permettere un reale rinnovamento della cultura pedagogica nell'università. L'Agenzia per la Qualità del Sistema Universitario in Catalogna, ad esempio, ha creato un coordinamento tra le università per definire le competenze fondamentali e la struttura di ogni corso di studi, pubblicando le proposte di innovazione in una serie di «libri bianchi».

## 5.4. POLITICHE E ORGANIZZAZIONE DELL'ORIENTAMENTO

### 5.4.1. *L'orientamento nella scuola secondaria*

La LOGSE definisce il quadro generale delle attività di orientamento scolastico e professionale nelle scuole, articolate sui tre livelli che strutturano l'organizzazione scolastica: la classe o il gruppo di studenti; la scuola; il sistema scolastico territoriale. L'orientamento a livello della classe è responsabilità dei docenti-tutor, mentre a livello dell'istituto scolastico è compito del Dipartimento di Orientamento e degli orientatori. A livello di distretto territoriale operano i gruppi di orientamento di settore, che offrono assistenza tecnica ai docenti, attività di supporto agli studenti nelle fasi di transizione fra cicli formativi o centri scolastici e intervento psicopedagogico nei casi più complessi e specifici. L'organizzazione dei servizi di orientamento scolastico e professionale ha una struttura analoga, con piccole variazioni tra le diverse Comunità Autonome.

In ogni scuola secondaria esiste il Dipartimento di Orientamento, distinto da altri dipartimenti a base disciplinare. Il coordinamento è garantito da un orientatore, che fa parte del personale docente ma non svolge attività didattica ed è specializzato in psicologia o pedagogia e comprende sempre un docente di ambito linguistico-sociologico e scientifico ma anche docenti di scuola primaria (pedagogia terapeutica, logopedia). Il dipartimento fornisce supporto ai docenti che hanno il ruolo di tutor nella propria classe, con riunioni settimanali per la programmazione delle attività di orientamento per gli studenti, sia rispetto alle scelte professionali che alla continuazione degli studi. Ogni settimana è prevista un'ora in cui il tutor lavora con gli studenti del suo corso sulle dinamiche di gruppo, sul metodo di studio e sullo sviluppo della capacità di valutare e prendere decisioni. Il programma di orientamento e tutoraggio si sviluppa sui quattro anni dell'Educazione Secondaria Obbligatoria (ESO). Inizialmente è più centrato sullo sviluppo delle capacità decisionali, per poi estendersi agli aspetti disciplinari legati alla scelta di continuare gli studi nel *Bachillerato* o nella formazione professionale. Tutte le scuole devono avere un Piano di Orientamento accademico e professionale, che definisce in modo abbastanza omogeneo tutte le attività previste, e generalmente anche i genitori vengono coinvolti nel lavoro svolto dall'orientatore e dal docente-tutor.

Nel *Bachillerato* il lavoro di orientamento è diverso: il tutor utilizza l'ora settimanale soprattutto per i colloqui individuali, perché c'è una discontinuità piuttosto forte tra l'ultimo anno di ESO e il primo di *Bachillerato*. Diviene quindi necessario un intervento differenziato in base al percorso di *Bachillerato* scelto dallo studente che condiziona di fatto la futura scelta degli studi universitari, dato che la prova di accesso ne tiene conto. Il lavoro di orientamento negli ultimi anni del *Bachillerato* può anche basarsi sulla conoscenza dei requisiti richiesti per un determinato corso universitario, in quanto le

prove di accesso sono uniche e stabilite a livello nazionale e di Comunità Autonoma. Le prove sono basate sui contenuti sviluppati nel *Bachillerato* e questo permette agli orientatori, ai tutor e ai docenti di lavorare meglio con lo studente sulle competenze disciplinari necessarie per la carriera universitaria che ha scelto.

#### 5.4.2. *L'orientamento nell'istruzione superiore*

L'organizzazione dei servizi di orientamento nelle università è piuttosto diversa rispetto alla scuola secondaria, perché non esiste una regolazione specifica all'interno della legislazione relativa all'istruzione superiore. Il compito di definire le modalità organizzative più idonee a garantire il diritto degli studenti all'orientamento e all'assistenza da parte dei professori e tutors è lasciato all'autonomia delle singole università, sottolineando la sua importanza come indicatore di qualità e di efficacia.

Le denominazioni più frequenti delle strutture di orientamento universitario sono quelle di *Centros de Orientación e Información de Empleo* (COIE), ma anche di *Servicios/Sistemas de Orientación Universitaria* e *Oficinas de Información al Estudiante / Servicios de Estudiantes*. Questi servizi presentano una notevole variabilità tra le diverse università, dal punto di vista organizzativo e dell'offerta agli studenti.

I primi COIE furono istituiti nel 1975/1976 a Madrid (nelle Università Politécnica, Complutense e Autonoma) su iniziativa della *Fundación Universidad-Empresa*, con l'obiettivo di creare un collegamento con il mercato del lavoro, e negli anni '80 divennero il modello adottato da molte altre università. L'ambito di intervento prevalente era l'orientamento professionale per gli studenti degli ultimi anni di corso, affiancato da attività centrate sull'aspetto informativo per gli immatricolati e più raramente per gli studenti della scuola secondaria, con poche iniziative di supporto allo studio e di assistenza per problemi personali e psicologici. A causa della scarsa integrazione nella cultura universitaria e della mancanza di risorse, i servizi di orientamento hanno inciso poco su fattori importanti per il processo di insegnamento-apprendimento, ma negli ultimi anni, anche in seguito al calo delle immatricolazioni, è in atto una ridefinizione degli obiettivi.

La discussione nelle università sul ruolo dell'orientamento e sulle sue ripercussioni sul livello di qualità del sistema, insieme alla scarsa soddisfazione della maggioranza degli studenti per l'orientamento ricevuto in ambito universitario, sta producendo significativi cambiamenti. Si sono generalizzate le attività di orientamento per gli studenti della secondaria, con l'obiettivo di stabilire un rapporto continuativo con le scuole e stimolare gli studenti a iscriversi. Si è rafforzata, di conseguenza, la cooperazione con i docenti della secondaria per la definizione dei contenuti disciplinari, facilitata dalla prova

di accesso universitaria coordinata. Si sono diffuse infine le attività di tutorato per gli immatricolati e iniziative sul metodo di studio.

Tutte le Comunità Autonome hanno creato degli uffici informativi per i futuri studenti, che hanno il compito di coordinare i responsabili per l'orientamento delle scuole secondarie e delle università.

## 5.5. REGOLAZIONE DELL'ACCESSO ALL'ISTRUZIONE SUPERIORE

La regolazione dell'accesso all'università è competenza della Comunità Autonoma e dell'Amministrazione statale. Per accedere agli studi universitari è necessario superare la Prova di Accesso Universitaria (PAU), organizzata congiuntamente dai responsabili delle università e del *Bachillerato*. Per l'accesso diretto alla Formazione Professionale Specifica di grado superiore è invece richiesto solo il titolo di *Bachiller* ma è possibile, anche se meno frequente, l'accesso con il superamento di una prova.

Attualmente, solo gli studenti che terminano la scuola secondaria e vogliono iscriversi all'università devono sostenere a giugno la PAU, superata la quale possono effettuare la preiscrizione indicando fino a 8 opzioni in ordine di preferenza per quanto riguarda il corso di studi e la sede universitaria. Le preiscrizioni sono effettuate presso le università o via internet.

Il processo di preiscrizione termina a inizio luglio e quindi viene effettuata l'assegnazione dei posti, che è gestita da un servizio centralizzato per ogni Comunità Autonoma ma prevede la mobilità territoriale degli studenti. Allo scopo, oltre al Distretto Unico a livello di Comunità Autonoma, esiste il Distretto Aperto per permettere agli studenti di scegliere anche un'università in un'altra parte della Spagna. La mobilità non è molto forte, anche perché il sistema di borse di studio (a parte quelle di eccellenza) non copre tutti i costi di trasferimento, ma si può segnalare un saldo netto del 15% di immatricolati fuori sede di Madrid nei confronti delle altre Comunità.

L'assegnazione dei posti di studio avviene indipendentemente dal luogo in cui è stata fatta la preiscrizione, sulla base di una graduatoria ottenuta dalla ponderazione del 60% del voto del *Bachillerato* e del 40% di quello ottenuto nella PAU, tenendo conto anche della concordanza tra il percorso di *Bachillerato* frequentato e il corso di studi universitario prescelto (che costituisce un fattore preferenziale ma non vincolante).

Le assegnazioni sono pubblicate a metà luglio, considerando all'inizio solo la prima opzione espressa dallo studente, e poi si aprono le immatricolazioni. Segue un'ulteriore fase di scorrimento delle graduatorie fino all'esaurimento dei posti disponibili, tenendo conto delle opzioni successive per assegnare i posti che non sono stati coperti dagli aventi diritto, che si conclude alla fine di ottobre. Generalmente gli studenti assegnati a un corso non indi-

cato come prima preferenza che non si iscrivono all'università non superano il 5% degli immatricolati.

Il sistema di preiscrizione centralizzato a livello di Comunità è stato sperimentato per la prima volta nel 1985/1986 in Cataluña, quando le tre università allora esistenti chiesero all'Amministrazione locale di cercare una soluzione per affrontare in modo coordinato i problemi legati all'espansione delle immatricolazioni. Nel 1987 venne quindi creato l'attuale servizio di preiscrizione, un esperimento pionieristico poi recepito dalla legislazione nazionale. In Cataluña ogni scuola secondaria, al termine delle prove di accesso, riceve una relazione con il voto medio ottenuto in ciascun esame dai suoi studenti, il voto medio in Cataluña e il voto medio di centri scolastici che hanno le stesse caratteristiche (tipo di corsi, numero di studenti). Questa pratica fornisce alle scuole degli indici comparativi con cui poter sviluppare delle autovalutazioni interne sull'efficacia dei propri processi formativi ed evidenziare eventuali aree di debolezza.

La struttura della prova di accesso è definita a livello statale, mentre il contenuto effettivo di ogni prova è stabilito dalla commissione a livello di Comunità Autonoma e si basa sul curriculum della scuola secondaria. Nonostante ciò, appare piuttosto omogenea in tutta la Spagna, con lo stesso numero di esami e piccole variazioni che possono riguardare la seconda lingua locale o il calendario delle prove.

In Cataluña ad esempio si pensa di introdurre un meccanismo di valutazione più oggettivo almeno per una parte dell'esame, per evitare differenze rilevanti tra valutatori, nonostante la presenza di criteri a cui devono attenersi. Si prevede l'introduzione di test a risposta multipla, che determineranno fra il 60% e il 75% della votazione complessiva, mentre la parte restante sarà costituita da un elaborato svolto dallo studente in forma aperta, che sarà valutato sempre da due esaminatori ed eventualmente da un terzo, se tra i due voti ci sarà una differenza superiore al 20%. Il sistema può sembrare complesso e dispendioso, ma in realtà il risparmio ottenuto nella correzione automatizzata della parte a test permetterà di effettuare una valutazione più approfondita e oggettiva della parte a svolgimento discorsivo.

La LOCE prevedeva di modificare la legge del sistema d'istruzione pre-universitaria per introdurre nella secondaria un esame finale, come in Italia, ed eliminare la PAU, anche tenendo conto del fatto che ormai ci sono problemi di disponibilità di posti per solo il 5% dei centri universitari e quindi quasi tutti gli studenti che desiderano iscriversi all'università possono farlo. La nuova legge prevedeva che le università potessero effettuare una propria prova di accesso, scegliendo anche quali criteri utilizzare<sup>2</sup>, ma garantendo comunque l'accesso in presenza di posti disponibili.

---

<sup>2</sup> Come, ad esempio: il voto finale e il percorso seguito nel *Bachillerato*; i voti ottenuti in certe materie; l'eventuale formazione accademica o professionale complementare; esami specifici sulle conoscenze e le attitudini personali; studi universitari progressi.

Il numero chiuso esiste di fatto e ci sono dei limiti di iscrizione per il 2004/2005, ma la realtà è che la votazione richiesta per l'accesso nel 56% dei corsi di studio è molto bassa (5,0) mentre la richiesta di una votazione che implica una certa qualità (sopra al 7-8) riguarda solo un 5%, in particolare, le 28 facoltà di medicina e alcuni centri molto specifici. Considerato che l'86% degli studenti supera la prova di selezione e che comunque l'accesso all'università è sottoposto a effettive limitazioni solo per un numero ristretto di corsi, l'idea era di lasciare alle scuole secondarie la funzione di filtro contando su una certa garanzia di qualità dei diplomati. L'applicazione della legge è stata sospesa dal governo Aznar perché la scelta di fare una prova di accesso locale, diversa in ogni università e in ogni corso di studio è stata ritenuta un passo indietro, che compromette la possibilità di mobilità e gli sforzi fatti per rompere le «dogane». Le università, da parte loro, hanno concordato di non fare comunque prove specifiche oltre a quelle obbligatorie già previste e di mantenere il Distretto Unico e Aperto, tenendo conto dei percorsi formativi e della ponderazione del punteggio finale.

Mentre il calo demografico rende praticamente inutile stabilire limitazioni, un elemento di regolazione del sistema come la prova di accesso continua a essere ritenuto utile e si considera importante che tale prova sia obiettiva, unica e coordinata, realizzata in centri esterni alle scuole e alle università, con la collaborazione dei docenti di entrambi gli ambiti per la definizione dei contenuti.

## 5.6. ABBANDONO E CAMBIO DI STUDI

La continua crescita delle immatricolazioni durante gli anni '80 aveva messo in crisi il sistema universitario e portato a introdurre il numero chiuso, ma il modello didattico era rimasto sostanzialmente invariato e ciò aveva generato notevoli problemi di insuccesso. La riforma curricolare dei primi anni '90, che riduceva a quattro anni molti corsi di studio, aveva causato una contrattazione estenuante sul numero di ore di ciascuna disciplina, il cui risultato fu la compressione dei programmi di studio (il cosiddetto effetto «fisarmonica») e un aumento dei tassi di abbandono e di prolungamento degli studi.

Dalla fine degli anni '90 si è verificato invece un calo costante degli immatricolati che ha spinto le università a cercare in tutti i modi di attirare studenti, dedicando una maggiore attenzione alla qualità della didattica e all'orientamento. Il rendimento accademico medio è in diminuzione, dato che comunque è una fetta molto più ampia della corrispondente coorte di età ad accedere all'università e quindi il livello di preparazione iniziale degli studenti è inevitabilmente molto più differenziato, mentre l'insegnamento universitario non si è adattato al nuovo tipo di studente.

Le cause principali dell'abbandono sono da un lato i problemi economici che impediscono allo studente di continuare e dall'altro la demotivazione rispetto al corso di studi. Questa seconda possibilità è legata al tipo di insegnamento, perché spesso il fattore determinante non è l'incertezza rispetto alla scelta compiuta ma piuttosto la difficoltà a sostenere le richieste didattiche, in quanto i corsi di studio attuali presuppongono uno sforzo che la maggior parte degli studenti non è in grado di fare. Perciò è ritenuto necessario ristrutturare i programmi, definendo i contenuti fondamentali e rendendoli più utili e stimolanti, ma soprattutto sviluppare un insegnamento interdisciplinare e per progetti, centrato sulle abilità e le competenze che si vogliono creare.

In Spagna c'è molta differenza di difficoltà tra i corsi di studio. Nell'ambito scientifico-tecnologico il livello di richieste ad esempio è estremamente elevato e la preparazione dei laureati è ottima ma poi nel mercato del lavoro non ricevono retribuzioni migliori dei laureati in altri ambiti. Per questo c'è una fuga degli studenti verso corsi di studio che richiedono un minor sforzo, anche se magari non c'è una reale possibilità di sbocco professionale (un chiaro esempio è l'espansione dei corsi di giornalismo). Il problema di fondo è che l'attuale formazione universitaria è ancora progettata per l'eccellenza, ma è rivolta a studenti che in gran parte non possono e non sono interessati a fare un percorso di questo tipo. La scarsità di laureati in ambito scientifico è un problema diffuso, che non si presenta con la stessa intensità in tutti i corsi e le università ma è certamente generalizzato, e le facoltà scientifiche compensano il calo delle iscrizioni solo grazie all'aumento delle studentesse che in molti corsi scientifici sono già più numerose degli uomini. La crisi dell'università tradizionale è evidente, ma il dibattito sembra identificare due fattori che dischiudono delle opportunità per innovare l'università. Da un lato, il processo di convergenza europea è considerato un'importante leva per realizzare dei cambiamenti profondi nell'insegnamento; dall'altro, la riduzione degli studenti, a seguito del calo demografico, esercita una pressione nella direzione del miglioramento della qualità e dei risultati del sistema universitario, riducendo gli abbandoni e il tempo di conseguimento del titolo<sup>3</sup>.

Secondo uno studio del *Consejo de Coordinación Universitaria*, considerando gli studenti che entrano nel sistema ma terminano gli studi in più anni di quelli previsti e coloro che abbandonano, si può stimare una spesa aggiuntiva dell'ordine del 55% (di cui il 45% a causa del prolungamento degli studi e il 10% degli abbandoni) rispetto all'ipotesi teorica di un conseguimento della laurea in tempi regolari da parte di tutti gli immatricolati. Nello svi-

---

<sup>3</sup> Una delle università che ha lavorato molto in questo senso è la Politecnica di Cataluña, dove la durata effettiva degli studi coincide quasi con quella legale e la scelta effettuata è stata quella di non far pagare tasse agli studenti in corso, compensando le entrate mancanti con un finanziamento della Comunità Autonoma.

luppo del Piano di Qualità si è messo in evidenza che per evitare questo spreco di risorse umane ed economiche è necessario che gli studenti abbiano dei piani di studio adeguati alla realtà, progettati con riferimento al lavoro dello studente piuttosto che in funzione dei contenuti da insegnare, perché con dei piani di studio ben strutturati i tassi di abbandono e prolungamento sarebbero sicuramente minori.

Per quanto riguarda la fase di transizione dalla scuola secondaria, una recente ricerca realizzata in Cataluña ha verificato che la capacità predittiva del voto di *Bachillerato* e della PAU rispetto al rendimento nei primi anni di corso è molto scarsa: studenti con risultati molto buoni nella scuola secondaria incorrono in un insuccesso nei primi anni di università. È stato analizzato anche il percorso universitario delle coorti dal 1997 al 2002 nelle sei università catalane per verificare se il passaggio dal COU al *Bachillerato* stabilito dalla LOGSE avesse influenzato i risultati degli studenti. All'inizio dei corsi è stato distribuito un questionario con domande che riguardavano la valutazione della formazione ricevuta nella secondaria, le motivazioni nella scelta del corso di studi e il tipo di informazioni e orientamento ricevuto, oltre a dati socio-culturali sulla famiglia. Le conclusioni sono state che non c'è una relazione significativa tra i risultati degli studenti e il cambiamento del sistema di scuola secondaria. Un'altra ricerca ha messo in evidenza che molti studenti con un voto ottimo in matematica nella secondaria non riescono a superare gli esami e quindi che esiste un rilevante problema, soprattutto nei corsi scientifico-tecnici, relativo allo forte scarto fra la didattica universitaria e quella della secondaria.

Il sistema universitario spagnolo è rimasto selettivo dal punto di vista normativo, ma l'espansione degli anni '90 e poi il calo demografico hanno praticamente annullato la correlazione tra difficoltà degli studi e voto richiesto per accedere, lasciando di fatto solo al meccanismo di domanda e offerta la regolazione del sistema. Paradossalmente si hanno così corsi intrinsecamente meno difficili ma molto di moda che limitano l'ingresso e chiedono votazioni alte, mentre nei corsi scientifici la scarsità di iscrizioni facilita l'accesso anche studenti con una preparazione scarsa.

Rispetto al tema dell'abbandono è molto importante distinguere l'abbandono definitivo rispetto al cambio del corso di studi. Un'analisi del 2001 mostra che il sistema universitario in Cataluña aveva perso effettivamente solo il 6% degli immatricolati, inclusi gli studenti che si sono trasferiti in un'università di un'altra Comunità Autonoma, e non il 30% che risultava come tasso complessivo di «abbandono», non depurato dai cambi di corso e di sede. L'incrocio dei dati delle singole università a livello di Comunità ha permesso di notare che il fenomeno rilevante è il prolungamento dei percorsi di studio (la durata media attualmente è superiore del 50% circa a quella legale), più che l'abbandono. Una ricerca sulla coorte di studenti del corso di Scienze sperimentali, immatricolati nel 1996, ha mostrato che più del 50%



degli abbandoni formalmente registrati in realtà erano studenti che avevano poi terminato un altro corso di studi. Un principio fondamentale è che lo studio del rendimento universitario non può essere effettuato in modo indifferenziato ma è necessario distinguere per corso di studio o almeno per aree disciplinari omogenee, perché le variazioni sono notevoli e la struttura dei piani di studio condiziona il successo degli studenti in modo rilevante.

Un'altra questione importante da tener presente è che il percorso seguito nella scuola secondaria ha un effetto sulla transizione all'università maggiore rispetto alla fase formale della prova di accesso e che quindi l'estensione dell'istruzione obbligatoria spingerà l'università a rendere più stratificata la sua offerta per corrispondere meglio ai diversi profili e tipi di studente.

Le difficoltà maggiori si verificano durante il primo anno di corso, che andrebbe progettato in modo diverso, potenziando l'azione di tutoraggio soprattutto nei primi mesi per costruire relazioni sociali di gruppo che offrano punti di riferimento allo studente e intervenendo tempestivamente per colmare le lacune disciplinari di base, ad esempio con un semestre orientativo.

La tabella 5.3 sintetizza la situazione generale dell'abbandono per ciclo di studi.

*Tab. 5.3. Tasso di abbandono complessivo per ciclo di studi (%)*

CAMPO DI STUDI / CURRICOLO	CICLO CORTO	CICLO LARGO	TOTALE
UMANISTICO	–	31	31
SOCIALE-GIURIDICO	22	25	24
TECNICO	35	33	34
MEDICO-SANITARIO	10	29	19
SCIENTIFICO SPERIMENTALE	26	40	33
TOTALE	23	31	28

*Fonte: Ministerio de Educación y Ciencia (dati riferiti all'a.a. 2003/2004).*

## 5.7. GLI STUDI DI CASO

Le sedi universitarie in cui è stata svolta la ricerca sono: Madrid, Zaragoza, Barcellona e Sevilla; sono stati intervistati responsabili nazionali, delle Comunità Autonome e delle università, oltre a esperti sui sistemi di istruzione superiore e sull'orientamento nelle scuole secondarie per un totale di 12 interviste in profondità. I risultati delle interviste sono stati suddivisi in 4 aree tematiche (orientamento degli studenti della secondaria; cooperazione con i docenti della secondaria; orientamento e tutorato nei primi anni di universi-

tà; innovazione didattica e metodologica), che vengono trattate nei successivi 4 sotto-paragrafi.

### *5.7.1. Attività informative/formative per gli studenti della scuola secondaria*

Le giornate di visita dell'università e di presentazione dei corsi presso le scuole secondarie sono le iniziative più diffuse, a cui si affiancano altre attività con caratteristiche piuttosto innovative.

L'Università di Zaragoza distribuisce a tutti gli studenti delle scuole secondarie un Cd con tutte le informazioni sui piani di studio e sulle prove di accesso svolte negli anni precedenti, per permettere così agli studenti di valutare la propria preparazione prima della scelta del corso, mentre l'Università Complutense di Madrid organizza alcune giornate di studio dedicate agli orientatori della scuola secondaria, per fornire dati sull'accesso e sugli sbocchi professionali dei diversi corsi di studio.

L'Università Politecnica della Cataluña invia regolarmente materiale informativo a tutte le scuole secondarie e organizza insieme ai docenti incontri presso i centri scolastici. Viene offerto un ampio catalogo di conferenze divulgative su temi relativi alla tecnologia che risultino vicini ai giovani di 15 anni, per stimolarne l'interesse prima della scelta della modalità di *Bachillerato*. I docenti possono inoltre partecipare a giornate di discussione su temi di didattica e portare i propri studenti a sviluppare un'esperienza nei laboratori universitari, anche in questo caso scegliendo in un ampio catalogo di opzioni. Infine, sono organizzati incontri con studenti dell'università, i quali presentano le proprie esperienze di vita e di studio universitari.

La Politecnica e l'Università di Barcellona realizzano molte giornate di incontro con le scuole, legate al fatto che in Cataluña gli studenti del *Bachillerato* devono produrre un lavoro di ricerca, che si sviluppa durante gli ultimi due anni della secondaria e che prevede, normalmente, il coinvolgimento di professori universitari. Inoltre, è stato creato un data-base consultabile dagli studenti che contiene tutte le ricerche realizzate, spesso di notevole livello. La Politecnica ha anche istituito un Premio di Scienza e Tecnologia per il miglior lavoro di ricerca realizzato dagli studenti di *Bachillerato* dei percorsi tecnologico e in scienze naturali-sanitarie. Il lavoro di ricerca è molto apprezzato dagli studenti, anche perché è riconosciuto come se fosse una materia in più e vale come credito formativo.

Il programma *Donna* è un'iniziativa specifica per le ragazze realizzata alla Politecnica della Cataluña, che ha scelto di puntare molto sull'incremento delle studentesse. L'attività estiva propone alle ragazze di 16 anni, che devono scegliere il percorso di *Bachillerato*, di passare tre intere giornate in università partecipando ad attività di laboratorio e incontrando le studentesse. Lo scopo principale è quello di contattare le ragazze che scelgono il *Bachillerato*

scientifico, perché attualmente la maggior parte si iscrive a Medicina e considera poco attrattivi i corsi tecnologici, nei quali la presenza femminile è infatti estremamente ridotta. Questo programma realizza ricerche sulla scelta di studio delle donne e prevede attività di formazione sull'equilibrio di genere e sulla tecnologia rivolte ai soggetti che hanno influenza sulle scelte delle ragazze, ad esempio corsi per i docenti della secondaria, incontri di discussione con gli orientatori e colloqui con i genitori.

Il *Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria* dell'Università di Sevilla offre agli studenti della scuola secondaria attività di sostegno relative al metodo di studio e la possibilità di un colloquio orientativo individuale, tenuto inizialmente da studenti dell'ultimo anno di psicologia che operano con la supervisione di uno psicologo. Il colloquio è centrato soprattutto sulle motivazioni, gli interessi e le attitudini dello studente, piuttosto che sulla struttura dei corsi o sulle prospettive professionali, perché normalmente i ragazzi hanno già ricevuto queste informazioni dall'orientatore della secondaria.

### 5.7.2. *Forme di cooperazione con i docenti della scuola secondaria*

Una forma di collaborazione stabile tra scuola secondaria e università è rappresentata dalla commissione congiunta che elabora i contenuti delle prove di accesso. Il riferimento vincolante è il curriculum definito a livello nazionale e quindi l'autonomia delle scuole in questo campo è molto ridotta<sup>4</sup>, ma ciò presenta il vantaggio di una conoscenza condivisa dei requisiti di base necessari agli studenti per la continuazione degli studi. La prova di accesso attuale è omogenea e con criteri uniformi per tutta la Spagna – che sono stati modificati nel tempo attraverso la sperimentazione – e generalmente è ritenuta preferibile al modello di esame di fine *Bachillerato* proposto dalla LOCE.

L'Università Politecnica della Cataluña attua la cosiddetta «adozione» di scuole secondarie, con professori e personale dei servizi universitari che stabiliscono una relazione diretta e personale con i docenti delle scuole, fornendo materiali e realizzando incontri di discussione per raccogliere domande e suggerimenti. Inoltre, vengono stipulati accordi di collaborazione con le associazioni disciplinari dei professori della scuola secondaria. Le analisi realizzate alla Politecnica evidenziano che il rendimento dello studente è positivamente correlato alla formazione ricevuta nella scuola secondaria e a una buona preparazione nelle materie di base del corso scelto.

---

<sup>4</sup> In passato era stata discussa l'opportunità di poter adattare i contenuti dell'insegnamento al contesto locale, poi abbandonata perché nella realtà le differenze non erano così rilevanti.

L'Università di Zaragoza sta progettando la creazione un coordinamento per ogni materia, di cui facciano parte 8-10 professori universitari e 8-10 docenti della secondaria, in cui discutere del curriculum disciplinare e dei problemi didattici.

L'Università di Barcellona ha realizzato un «Programma di Transizione», basato sulla collaborazione tra docenti del *Bachillerato* e professori universitari con una buona conoscenza della situazione dei primi anni di corso nelle facoltà più problematiche. È stato analizzato il curriculum dei diversi percorsi di *Bachillerato* per metterlo in relazione ai corsi e agli esami universitari, cercando di individuare i problemi derivanti dalle diversità dei metodi di studio nei due segmenti dell'istruzione. Si è ritenuto che il modo migliore per ridurre la discontinuità tra la scuola e l'università fosse quello di aprire un dialogo stabile tra docenti che conoscono bene la situazione del proprio ambito educativo, per cambiare insieme la didattica a partire dal curriculum. Nelle commissioni disciplinari si lavorava in coppia (ad esempio: il professore della facoltà di matematica collabora con la presidentessa dell'associazione dei docenti di matematica della secondaria) facendo l'analisi del curriculum e degli esami per formulare proposte. Dopo il lavoro a coppie, le commissioni si riuniscono per fare la sintesi dei problemi individuati e valutare le proposte di intervento nei diversi ambiti disciplinari. Nei corsi di studio scientifici il problema principale era risultato essere l'eccessiva specializzazione dei corsi iniziali, che si è verificata con la riduzione dei corsi da cinque a quattro anni e quindi con l'eliminazione della parte iniziale dei programmi, che in sostanza era un ripasso dei contenuti trattati nella secondaria. Ciò ha aumentato gli insuccessi nel primo anno e inoltre ha reso molto difficile per gli studenti modificare la loro scelta all'interno di un ambito scientifico.

L'obiettivo del programma era anche quello di creare nell'università un clima generale di sensibilizzazione dei docenti rispetto alla necessità di aiutare gli studenti nella fase di transizione dalla scuola secondaria, superando l'atteggiamento autoreferenziale prevalente e di scarsa attenzione al problema degli insuccessi. Allo scopo sono stati organizzati incontri nelle facoltà per discutere dei risultati delle analisi realizzate dalle commissioni e creare consenso intorno a queste tematiche. I risultati delle analisi sono consegnati ai centri scolastici di *Bachillerato*, ai responsabili della scuola secondaria della Comunità catalana, segnalando la necessità di fare alcune modifiche al curriculum, e ai vicerettori delle università, affinché organizzino iniziative informative per le diverse facoltà.

Un altro esempio di collaborazione tra scuola e università sono le attività realizzate dall'*Instituto de Ciencias de la Educación* (ICE) dell'Università di Barcellona, che si occupa della formazione per la scuola secondaria e dipende dall'università, ma dove lavorano anche docenti della scuola secondaria. L'ICE riceve le richieste di formazione dalle commissioni presenti in ogni distretto, definisce il piano di aggiornamento annuale e organizza i corsi, con

formatori che sono soprattutto docenti di secondaria ma anche universitari. Pur non essendo formalmente dedicata alla transizione, questa attività presuppone un rapporto molto stretto tra l'ICE, l'università e i centri scolastici. L'ICE dell'Università di Barcellona dispone di notevoli risorse da parte dell'ateneo, anche in termini di personale docente che utilizza buona parte del suo orario per seguire un progetto, e quasi l'80% delle attività sono dedicate proprio all'ambito pre-universitario.

### *5.7.3. Orientamento e tutorato nei primi anni di studio*

Il nuovo *Progetto Tutor* sperimentato dall'Università di Zaragoza prevede l'assegnazione a ogni studente appena immatricolato di un tutor personale, che è un professore appartenente al suo ambito di studi senza necessariamente essere un suo docente. Ogni tutor si occupa di seguire un gruppo di dieci studenti durante tutto il percorso di studi e focalizza il suo intervento sul metodo di studio e sull'orientamento professionale, mentre gli aspetti disciplinari restano a carico del tutor accademico. Questa iniziativa esiste da diversi anni e prevede per ogni professore un orario settimanale dedicato a ricevere i propri studenti per chiarire dubbi e risolvere problemi di studio. Attualmente il lavoro come tutor personale è volontario, senza riconoscimento economico o in termini di orario, ma in prospettiva sarà integrato nell'attività docente. I tutor seguono una formazione iniziale di 6-8 ore, hanno a disposizione una serie di materiali per gli studenti e ricevono come indicazione quella di realizzare ogni anno almeno tre riunioni con il gruppo e un'intervista individuale con ogni studente. Nel progetto sono previsti anche i coordinatori dei tutor, che hanno il compito di raccogliere le informazioni emerse nei colloqui con gli studenti per cercare di individuare quali sono i problemi principali di ogni corso di studi (come la struttura del piano di studi e l'organizzazione delle lezioni).

Il *Piano di Azione Tutoriale* dell'Università di Barcellona ha lo scopo di aiutare gli studenti a costruire il loro curriculum e offre un servizio di supporto agli studenti che lo richiedono, assegnando 15-20 studenti a un tutor (generalmente un professore, ma può anche essere uno studente senior) che li segue costantemente per quanto riguarda il rendimento e le preferenze individuali. Questo tipo di attività sta dando buoni risultati in termini di riduzione dei tassi di abbandono e ripetizione degli esami, ma soprattutto viene considerato molto positivamente dagli studenti, quindi le richieste sono in aumento. L'azione tutoriale è anche la miglior fonte di informazioni sulla situazione di un corso di studi, sui problemi da affrontare per migliorare la qualità della didattica e sulle possibili soluzioni da adottare. Le principali difficoltà riscontrate sono relative al metodo di studio e ai contenuti dell'insegnamento, ma, fino a qualche anno fa, una causa importante di insuccesso

so era anche la cosiddetta «prima preferenza non soddisfatta», cioè la scelta di un corso come ripiego a seguito del mancato accesso a quello preferito, che portava all'abbandono o più spesso al cambio di corso nel secondo anno recuperando alcuni degli esami sostenuti.

L'Università Politecnica della Cataluña sta sperimentando un servizio di tutor per i nuovi iscritti effettuato dagli studenti degli ultimi anni e ha realizzato una guida per il tutorato e l'orientamento che contiene, oltre alle informazioni sull'offerta formativa e sui servizi per gli studenti, una parte specifica sull'organizzazione della didattica e un utile schema di valutazione dei profili attitudinali e degli interessi personali che possono favorire un buon risultato nei singoli corsi di studio.

All'Università *Complutense* di Madrid l'offerta prevede l'orientamento personale con colloqui individuali per la scelta del percorso di studi e il cambio di corso di studi o di università, opuscoli con tutte le informazioni per ogni corso universitario e un libro riassuntivo per gli orientatori, suddiviso per aree disciplinari (umanistica, ingegneria, giuridica, medico-sanitaria). Gli studenti possono accedere alle informazioni anche tramite un sito web, che propone una «Guida per studenti disorientati» (un documento di 10-11 pagine da compilare a casa e poi discutere in un colloquio presso il Centro, per individuare gli interessi e le attitudini personali), e utilizzare un software relativo all'offerta di borse di studio e di lavoro, che raccoglie settimanalmente tutte le offerte in Spagna. Vi è inoltre il *Centro de Información y Orientación al Empleo* (COIE) dell'università, che si occupa principalmente dell'orientamento al lavoro; nei primi anni l'intervento è centrato sull'informazione relativa ai profili professionali richiesti nel mercato del lavoro, lavorando soprattutto sulle competenze dello studente per aiutarlo a costruire il proprio curriculum già dai primi corsi. Un tema specifico dei colloqui sono le capacità e le aspettative personali, insieme allo sviluppo delle competenze richieste dalle imprese (saper lavorare in gruppo, indipendenza, versatilità, flessibilità). Questo tipo di competenze va sviluppato nel tempo ed è utile iniziare a parlarne nei primi anni di università, perché fa parte di un'acquisizione non tangibile ed è necessario convincere gli studenti della sua importanza futura. La relazione con le imprese permette di disporre di dati utili per capire quale sia il profilo occupazionale di un corso di studi, che a volte non coincide con l'idea che ne hanno i docenti, e quindi per impostare il lavoro sulle competenze.

#### 5.7.4. *Innovazione didattica e metodologica*

In molte facoltà dell'Università di Barcellona, almeno fino all'anno accademico 2002/2003, erano attivati i cosiddetti «corsi zero» o corsi di livellamento, con l'obiettivo di portare tutti gli studenti a un livello adeguato di co-

noscenze disciplinari iniziali. Attualmente la tendenza è quella di considerare questi corsi come materie opzionali, che possono coprire fino al 10% dei crediti formativi complessivi riconosciuti di un corso di studi allo scopo di aumentare la motivazione a frequentarli. Ci sono inoltre corsi sul metodo di studio organizzati dal servizio di attenzione allo studente e giornate di lavoro in biblioteca per insegnare a consultare le fonti per lo studio e la ricerca. Gli studenti hanno due sessioni d'esame per corso e se non riescono a superare una materia devono iscriversi nuovamente per superare l'esame, ma la tassa d'iscrizione per la seconda volta aumenta del 25%. Durante il primo anno gli studenti devono ottenere un minimo di circa 60 crediti per continuare gli studi, altrimenti devono abbandonare quel corso, ma possono iscriversi ad altri nella stessa università, oppure ripetere la prova di accesso per ricominciare in un'altra università. Questi «crediti di permanenza» sono in questo momento praticamente simbolici in alcuni corsi di laurea, perché il numero richiesto è molto basso e di fatto equivale a un solo esame, mentre la normativa sta diventando più restrittiva per il passaggio dal primo al secondo ciclo. Superato il primo anno, gli studenti cominciano ad abituarsi all'università e adattano il curriculum standard in base ai propri interessi, di conseguenza sono più motivati a superare gli esami.

L'Università Politecnica della Cataluña ha sviluppato un modello formativo basato sull'interdisciplinarietà e il costante aggiornamento dei contenuti dei piani di studio, per garantire una maggiore corrispondenza con le necessità del territorio. La formazione prevede un contatto stabile con i gruppi di eccellenza per la ricerca e l'innovazione tecnologica e il 50% di parte pratica, che viene effettuata in piccoli gruppi e presso le imprese. Gli studi sono strutturati in due quadrimestri (da settembre a gennaio e da febbraio a giugno), al termine dei quali gli studenti ottengono una valutazione complessiva che condiziona l'immatricolazione al quadrimestre successivo. A differenza della valutazione basata su un esame finale e per singole materie, alla Politecnica ogni materia viene valutata in forma continuativa e tutte le materie del corso sono raggruppate in blocchi curriculari che sono valutati globalmente quando lo studente ha concluso un blocco, tenendo conto anche del rendimento generale e delle eventuali attività aggiuntive, come tirocini in impresa o corsi di lingue.

La Politecnica, per ridurre i fenomeni del prolungamento degli studi e dell'abbandono, ha introdotto nel 1991 la fase di selezione durante il primo anno, che è di un quadrimestre nei corsi di tre anni e di due in quelli di cinque. Gli studenti devono superare gli esami di ogni quadrimestre in un tempo non superiore al doppio del previsto, altrimenti non possono continuare gli studi e devono cambiare corso (se non passano la fase di selezione per la prima volta) oppure università (se è la seconda). La durata media del percorso di studi è relativamente diminuita, anche se tuttora è alta in alcuni corsi di studio. La fase selettiva si è rivelata, però, un fattore di ansia superiore al-

la scelta iniziale del corso di studi, anche per studenti ben preparati, e quindi sono state introdotte alcune misure correttive come la «compensazione», che consiste nel considerare superato un esame anche se lo studente non aveva raggiunto la piena sufficienza, in base a una valutazione complessiva del suo rendimento da parte della commissione dei docenti. Un'altra iniziativa per ridurre gli abbandoni nel primo anno prevede che gli studenti possano scegliere di iniziare a febbraio e di seguire nel quadrimestre precedente un corso introduttivo o «quadrimestre zero», che ha l'obiettivo di ridurre le lacune disciplinari, omogeneizzare le conoscenze di base, orientare la scelta effettuata (aiutando gli studenti nell'eventuale passaggio a un altro corso di studi) e consolidare uno stile di apprendimento adeguato al sistema accademico. Questi corsi sono considerati come materie opzionali e riconosciuti come crediti formativi, quindi non costituiscono per lo studente un prolungamento degli studi; ci sono facoltà che invece realizzano un corso introduttivo prima dell'inizio del quadrimestre.

Il Consiglio di Coordinamento Universitario, nell'ambito del Piano di Qualità delle Università, ha realizzato una pubblicazione con le azioni innovative promosse dalle singole università negli scorsi anni. Ad esempio, l'Università di Valladolid ha realizzato nel 2001 un'iniziativa per ridurre l'insuccesso basata sull'analisi dettagliata degli obiettivi formativi per ogni corso e disciplina di studio, definendo i prerequisiti richiesti in modo da intervenire sulle discordanze rispetto alle conoscenze realmente acquisite nella scuola secondaria. Lo scopo era quello di fornire strumenti di valutazione ai professori, per adeguare la metodologia didattica e la strutturazione degli esami, e di stimolare l'autovalutazione da parte degli studenti, aiutandoli nella scelta del corso di studi e nella fase iniziale con attività specifiche di tutorato. Anche l'Università Rovira y Virgili ha sviluppato nel 2002 un progetto di cooperazione con le scuole secondarie per l'analisi del curriculum, con la costituzione di gruppi di lavoro misti per ogni materia o area disciplinare; l'obiettivo era quello di adattare i contenuti di studio in entrambi gli ambiti per gestire la fase di transizione in modo coordinato, evitando lacune o sovrapposizioni nella formazione degli studenti.

L'Agenzia per la Qualità del Sistema Universitario della Cataluña ha elaborato una guida di riferimento per la transizione degli studenti dal *Bachillerato* all'università, che si propone come strumento di riflessione per le scuole e le università rispetto alle strategie di intervento per l'informazione, l'accoglienza e l'integrazione. Le azioni suggerite per la fase di informazione pre-universitaria comprendono la realizzazione di siti web, la partecipazione ai Saloni dell'Educazione, le Giornate di Porte Aperte, le presentazioni e conferenze presso le scuole, la partecipazione come tutor nei lavori finali del *Bachillerato*, la cooperazione didattica con i docenti della secondaria e l'adozione di alcuni centri scolastici da parte dell'università. Per la fase di accoglienza dei nuovi studenti le proposte prevedono gli incontri informativi con profes-



sori e studenti, una guida del corso di studi ben strutturata, il tutorato individuale, prove facoltative sulle competenze minime e corsi propedeutici. Per la fase di integrazione nell'università le azioni suggerite riguardano una migliore strutturazione dei tempi e dei contenuti del piano di studi del primo anno, il supporto tutoriale da parte dei professori e degli studenti dei corsi finali, una formazione specifica per i professori del primo anno, gli incontri periodici dei professori per valutare la situazione didattica anche con la partecipazione dei docenti della secondaria, la riduzione del numero di studenti nei corsi iniziali, le attività culturali e di socializzazione.

## 5.8. CONCLUSIONI

Il caso spagnolo evidenzia alcune peculiarità relativamente all'orientamento che si manifestano soprattutto in una marcata differenza in termini di strutturazione e ampiezza delle attività tra scuole secondarie e università. Nel primo segmento tali attività appaiono notevolmente organizzate e diffuse; come abbiamo visto, nelle scuole secondarie vi sono tre livelli distinti e coordinati di orientamento: la classe, la scuola e il sistema scolastico territoriale. I responsabili dell'attività sono orientatori professionisti e non docenti che si assumono la responsabilità dell'orientamento oltre a quella normale di insegnamento. Le attività di orientamento sono presenti lungo tutti e quattro gli anni del ciclo secondario obbligatorio, sia nella formazione generale, sia in quella professionale e poi, in forma di tutoraggio, *counselling* e orientamento pre-universitario a livello di *Bachillerato*.

Al contrario nell'istruzione superiore non si riscontra la stessa omogeneità e diffusione di pratiche. Ciò è dovuto all'ampia autonomia accordata alle istituzioni che si traduce in una rilevante eterogeneità di pratiche. Tuttavia, in questo livello formativo, l'orientamento oltre a essere meno strutturato appare anche meno efficace ed efficiente. Probabilmente questa minor sensibilità al tema è connessa alla struttura e alle attività che regolano gli accessi all'università, che prevede una prova di accesso (la PAU) il cui risultato, assieme al voto conseguito nel *Bachillerato*, definisce delle graduatorie sulla cui base avviene l'assegnazione dei posti nelle istituzioni universitarie della Comunità locale e del Paese (va comunque ricordato che la mobilità al di fuori della Comunità di residenza è piuttosto limitata). Nel complesso si potrebbe sostenere che l'intensa attività di orientamento lungo la secondaria, la fiducia riposta nella preparazione che essa eroga e la regolazione degli accessi tendano a far perdere di importanza, o a trascurare, l'orientamento universitario.

Tuttavia, come è stato evidenziato nel capitolo, le ricerche hanno evidenziato che il voto conseguito al *Bachillerato* e la PAU hanno una scarsa ca-

pacità predittiva del rendimento nei primi anni degli studi universitari. In altri termini, non vi è correlazione tra voto alto e posizione alta nella graduatoria della PAU, da un lato, e successo negli studi, dall'altro (e viceversa). Il problema pare risiedere, stando alle ricerche, nello iato tra modalità di formazione nella scuola secondaria e quella universitaria. Ciò sta conducendo a una parziale riconsiderazione da parte delle università delle attività orientative. In particolare, come è stato evidenziato, si sta realizzando una maggior collaborazione tra scuole secondarie e università, tra docenti della secondaria e quelli universitari per cercare di ridurre il *gap* tra le logiche e le metodologie formative dei due livelli, oltre al potenziamento e miglioramento delle attività di tutoraggio.

Come stanno affrontando il problema dell'orientamento le istituzioni che sono state considerate come studi di caso?

Le visite presso le istituzioni sono ormai diventate pratica comune e diffusa non solo nelle istituzioni considerate, ma in tutto il sistema spagnolo. Vi sono poi iniziative più specifiche attivate dalle singole istituzioni che vanno dalla distribuzione di materiale informativo, alle occasioni di incontro e confronto con docenti universitari, ad attività che connettono formazione scolastica e formazione universitaria, ad azioni strutturate di *counselling* e sostegno per meglio orientare le scelte, fino alla realizzazione di collaborazioni tra scuole e università.

Relativamente a queste ultime, vi sono diverse modalità di perseguimento di tale obiettivo. L'«adozione» di scuole, come nel caso dell'università Politecnica, con cui intrecciare vari tipi di scambi e accordi (tra i quali spicca quello tra alcune discipline scolastiche e universitarie che offrono una formazione mirata a migliorare il rendimento negli studi degli insegnamenti di base dell'università), la creazione di un coordinamento tra materie della secondaria e quelle dei diversi corsi dell'Università di Zaragoza, il «Programma di transizione» attivato dall'Università di Barcellona che vede coinvolti docenti di scuole e dell'università, che agiscono su base disciplinare per, se non proprio integrare, avvicinare significativamente i curricoli della secondaria a quelli universitari. Da questi esempi emerge uno sforzo di scambio, collaborazione e coordinamento tra scuole e università per avvicinare i due mondi formativi, al fine di migliorare il rendimento degli studi universitari.

In relazione all'orientamento e al tutoraggio intra-universitario, le istituzioni hanno puntato molto sulle attività di *tutoring* e *counselling*: Zaragoza personalizzando in maniera decisa il tutoraggio, Barcellona creando il «Piano di azione tutoriale» con cui sostenere e consigliare gli studenti nell'elaborazione del proprio piano studi e con cui formare una base dati di problemi e criticità nell'ottica della loro risoluzione e del miglioramento della qualità della didattica.

Vi è, infine, l'aspetto dell'innovazione nella didattica universitaria che vede l'introduzione di «corsi zero» opzionali e che offrono il riconoscimento

di una certa quantità di crediti formativi, utili a ridurre lacune e omogeneizzare le conoscenze di base necessarie ai diversi corsi di studio. Oppure, come nel caso dell'Università Politecnica della Cataluña, l'elaborazione di curricula interdisciplinari e adattati alle domande emergenti dal territorio, in modo da garantire sia una flessibilità delle conoscenze e competenze, sia un maggior raccordo tra formazione universitaria e mercato del lavoro.



## 6.

# SVEZIA

Massimiliano Vaira

### 6.1. INTRODUZIONE: CARATTERISTICHE E DATI DI SFONDO <sup>1</sup>

Il sistema di istruzione svedese rappresenta un limpido esempio di come attente politiche centrali e la loro responsabile implementazione a livello locale riescano a realizzare uno stabile ed efficace equilibrio tra istanze spesso contrastanti. Il sistema è riuscito a mantenere la sua natura pubblica – e di bene pubblico – e nel contempo a rinnovarsi per adeguarsi alle nuove esigenze socio-economiche tipiche delle società avanzate. In sintesi il sistema svedese si caratterizza per <sup>2</sup>:

1. Mantenimento di un adeguato livello di regolazione e coordinamento centrale e di un elevato finanziamento pubblico, a cui si affianca un rilevante autonomia sia nella governance a livello locale (municipalità) che delle singole istituzioni di istruzione. A ciò si aggiunge una diffusa partecipazione alla gestione e strutturazione dei processi educativi di organizzazioni e istituzioni extra-scolastiche, come pure degli studenti e delle loro famiglie.
2. Mantenimento ed estensione dell'egualitarismo nella scelta e nell'accesso all'istruzione e nella riuscita scolastica a tutti i livelli, a cui si affianca una politica per la qualità dell'istruzione molto strutturata e pragmaticamente perseguita a tutti i livelli del sistema.
3. Mantenimento di una rilevante omogeneità strutturale e dei valori fondativi delle istituzioni di istruzione nei diversi livelli, affiancata da una al-

---

<sup>1</sup> I contenuti dell'analisi descrittiva qui presentata, si basano sulle seguenti fonti documentarie: EURYDICE, OECD, documenti governativi svedesi, statistiche svedesi e due rapporti di ricerca del CHEPS (Center of Higher Education Policy Studies) curati da Kaiser *et al.* [2003] e da Salerno [2002].

<sup>2</sup> Si veda anche Wildt-Persson e Rosengren [2001].

trettanto rilevante differenziazione e flessibilità curricolare, volta a garantire l'adeguamento dei contenuti dell'istruzione tanto alle domande e ai bisogni sociali, quanto a quelli individuali degli studenti.

Nel complesso questo insieme di caratteristiche connotano il sistema di istruzione svedese come un sistema marcatamente pubblico, decentrato, egualitario, partecipativo, flessibile e in grado di perseguire e realizzare un elevato grado di efficacia nei processi educativi. Inoltre, non va dimenticato il fatto che l'istruzione a tutti i livelli è gratuita.

Va comunque ricordato che la Svezia è dal punto di vista demografico un Paese piccolo, con meno di 9 milioni di abitanti. La tabella 6.1 illustra la distribuzione per classi di età della popolazione svedese.

Tab. 6.1. *Distribuzione della popolazione per classi di età (2004)*

CLASSI ETÀ	MILIONI DI PERSONE
0-6	0,6
7-15	1
16-18	0,3
19-64	5,4
65	1,6
TOTALE	8,9

Fonte: EURYDICE.

La popolazione studentesca, quindi, è nettamente inferiore rispetto a Paesi più popolosi come Francia, Germania, Italia e Regno Unito. Indubbiamente gestire un sistema di istruzione formalmente di massa, ma di fatto costituito da un relativamente piccolo numero di studenti e docenti, offre rilevanti vantaggi rispetto a sistemi effettivamente di massa. Inoltre, il fatto di essere uno dei Paesi che costituiscono il modello scandinavo di welfare e di governo efficiente, implica condizioni istituzionali piuttosto peculiari su cui fondare l'azione di *policy* e quella di implementazione. Piccoli numeri ed efficienza istituzionale permettono, inoltre, un'azione di controllo-verifica-aggiustamento delle realizzazioni delle politiche a livello locale estremamente efficace. Queste peculiarità istituzionali non vanno dimenticate, anche se esse appaiono più come condizioni certamente necessarie ma non anche sufficienti per spiegare l'efficacia e l'efficienza del sistema di istruzione svedese.

Nel 2003, la popolazione studentesca nella scuola secondaria superiore secondo i dati EURYDICE ammontava a 322.587, di cui l'8% iscritto a scuole secondarie private. Quasi la totalità (98%) degli studenti che terminano la scuola dell'obbligo prosegue gli studi nella secondaria. Nel 2002, quasi il 75% degli studenti iscritti nel 1998 ha portato a termine i propri studi

secondari. Dei diplomati nel 1999, il 42% è entrato nell'istruzione superiore entro i tre anni successivi dal diploma, segnando un raddoppio delle immatricolazioni negli studi superiori rispetto a dieci anni prima. Il corpo docente della secondaria ammonta a circa 32.000 insegnanti di cui poco meno del 9% insegna nelle scuole private. Il rapporto docenti/studenti è pari a 8,2 e 7,3 docenti ogni 100 studenti, rispettivamente nella scuola pubblica e in quella privata. Infine, il 75% dei docenti della scuola pubblica dispone di una laurea nel settore pedagogico e insegnamento, mentre nelle scuole private la percentuale si riduce al 51%. Il 50% degli insegnati nella scuola secondaria pubblica è costituito da donne.

Relativamente all'istruzione superiore, gli studenti iscritti nel 2002 ai corsi di primo livello (*undergraduate*) ammontano a 329.000 di cui il 60% sono donne. Gli studenti che hanno completato il primo ciclo di studi superiori sono poco meno di 48.000 di cui il 64% sono donne. I corsi che contano il maggior numero di studenti iscritti sono il settore delle scienze sociali / legge e quello delle scienze naturali / scienze tecnologiche che raccolgono tra il 20% e il 25% degli iscritti. Il settore pedagogico e insegnamento è frequentato dal 15% degli iscritti. All'inizio del 2002, circa il 31% della popolazione tra i 25 e i 64 anni dispone di un titolo di istruzione superiore di qualche tipo<sup>3</sup> e il 16% di questi ha completato un ciclo di tre anni o più. Il corpo docente ammonta a 20.623 unità, di cui la maggioranza sono uomini. Le donne costituiscono il 30% dei ricercatori incardinati e il 14% dei professori. Il 48% del corpo accademico dispone di un titolo di dottorato.

## 6.2. IL SISTEMA DI GOVERNANCE

### 6.2.1. *La governance centrale*

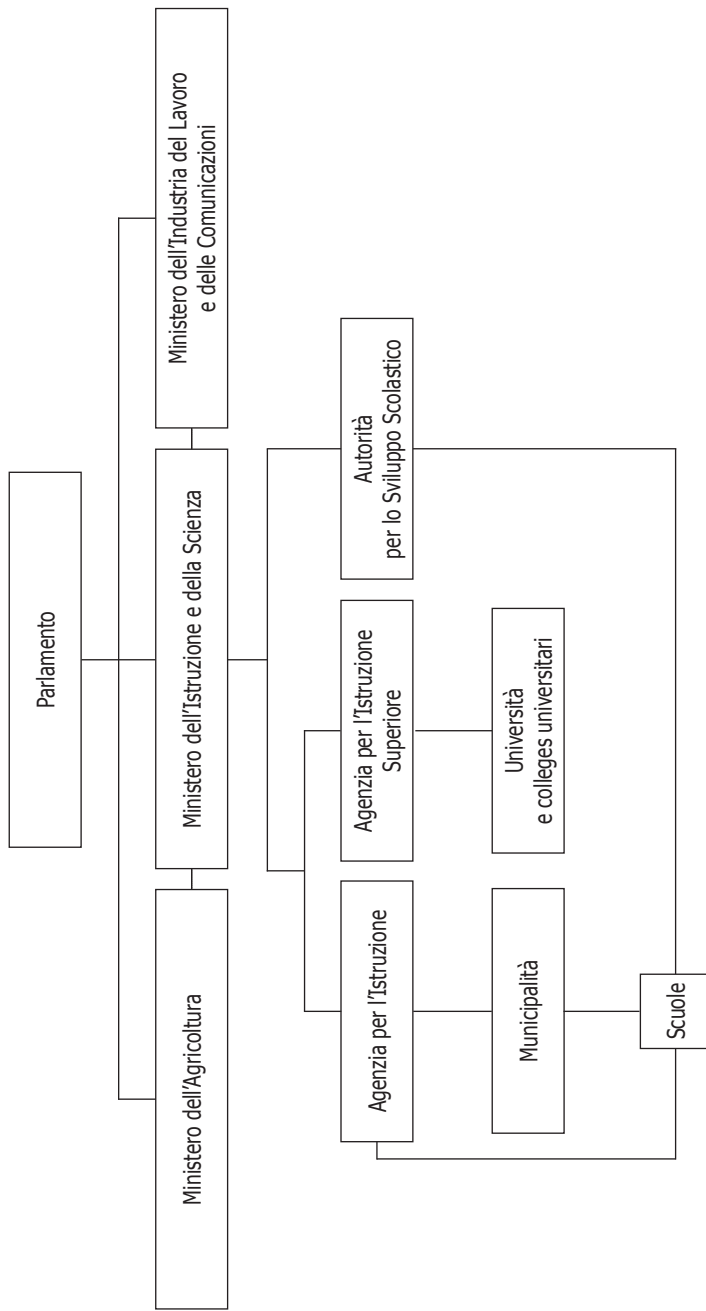
L'istruzione in Svezia ha fondamentalmente carattere pubblico, sebbene a tutti i livelli operino istituzioni di istruzione private, le quali nondimeno sono soggette alla legislazione pubblica (in particolare quella relativa ai curricula) e ricevono finanziamenti dalle municipalità in cui operano (o direttamente dallo stato, nel caso delle istituzioni di istruzione superiore).

Schematicamente la struttura di governance complessiva (centrale e locale) può essere graficamente rappresentata come segue (Fig. 6.1).

---

<sup>3</sup> Come si vedrà nel paragrafo 6.3, dedicato alla struttura del sistema di istruzione superiore, le istituzioni terziarie rilasciano diversi titoli della durata compresa tra 1 anno e 5 anni e mezzo. Questa struttura curricolare molto articolata è in fase di revisione per l'adeguamento allo schema di Bologna (*Bachelor/Master*).

Fig. 6.1. Struttura di governo del sistema di istruzione





La figura evidenzia immediatamente alcune peculiarità del sistema di governance svedese, in cui accentramento e decentramento vengono combinati insieme generando una configurazione organizzativa intermedia, la cui modalità di gestione complessiva si fonda sul modello del management per obiettivi e risultati. Tale modello gestionale non riguarda il solo sistema di istruzione, ma l'intero sistema di governo del Paese. In base a questo modello gestionale, il centro fissa una cornice legale e regolativa che definisce gli obiettivi e le modalità generali con cui perseguirli. A livello locale vengono prese le decisioni operative e di implementazione per raggiungere gli scopi definiti centralmente, che vengono successivamente valutati sempre a livello centrale.

Al di sotto del Parlamento, che fissa le leggi generali relative al settore dell'istruzione, la responsabilità per la gestione nazionale del settore è caratterizzata da un modello di governance interministeriale. Sebbene il Ministero dell'Istruzione sia la principale struttura di governo, esso si coordina per le politiche e la gestione del sistema con gli altri due ministeri, i quali sono in parte direttamente coinvolti nella politica e nella gestione dell'istruzione.

Il Ministero dell'Istruzione e della Scienza è strutturato in 9 Divisioni responsabili ciascuna di un segmento del sistema di istruzione e di ambiti connessi a essi:

1. *Divisione per la Scuola.* Responsabile del segmento che va dalla scuola per l'infanzia fino alle scuole dell'obbligo.
2. *Divisione per l'Istruzione Secondaria.* Ha responsabilità per l'intero segmento secondario (pubblico e privato). Si occupa di valutazione e analisi economico-statistica del segmento e di monitoraggio e valutazione delle scuole pubbliche e private. L'Agenzia per l'Istruzione rende conto a questa Divisione.
3. *Divisione per il sostegno finanziario degli studenti e per l'apprendimento degli adulti.*
4. *Divisione per l'Istruzione Superiore.* È responsabile per gli studi superiori di primo e secondo livello e per la ricerca. Svolge funzioni di monitoraggio dei risultati raggiunti dalle istituzioni di istruzione superiore relativi agli obiettivi fissati dal Parlamento e dal governo e di allocazione delle risorse. Inoltre ha il ruolo di nominare i Rettori e i membri degli organi di governo delle istituzioni di istruzione superiore. L'Agenzia per l'Istruzione Superiore rende conto delle proprie attività a questa Divisione.
5. *Divisione per le politiche di ricerca.*
6. *Divisione per le politiche giovanili.*
7. *Segretariato per gli Affari Internazionali.*
8. *Divisione per il coordinamento e l'amministrazione dei finanziamenti.* È responsabile per il coordinamento e la pianificazione operativa dei finanziamenti, la gestione per obiettivi e risultati, la certificazione dei bilanci. Coadiuvata il ministero nella preparazione di leggi e regolamenti e nelle decisioni di allocazione delle risorse.

9. *Segretariato legale*. Ha il compito di coadiuvare le Divisioni nella preparazione di leggi e altri strumenti regolativi e ha la funzione di controllo della conformità procedurale delle applicazioni di leggi e regolamenti.

Le Agenzie nazionali che operano in connessione con, e al di sotto del, Ministero dell'Istruzione sono relativamente indipendenti da esso per quanto riguarda l'espletamento delle loro funzioni istituzionali, sebbene nel quadro dei regolamenti emanati dal governo e dando conto annualmente delle loro attività al ministero. Le Agenzie hanno il ruolo di implementare le politiche decise dal governo e dal Parlamento nel settore dell'istruzione e le loro attività sono direttamente finanziate dal governo che annualmente attribuisce loro un budget di cui sono pienamente responsabili, relativamente alla definizione degli obiettivi e alle modalità di allocazione delle risorse per il loro perseguimento (fatte salve le disposizioni di legge generali e il rendere conto annualmente delle loro attività). L'Agenzia per l'Istruzione è responsabile del monitoraggio, la valutazione, la supervisione e sostegno dell'istruzione al di sotto di quella terziaria. L'Agenzia per l'Istruzione Superiore ha le stesse funzioni della prima per l'istruzione terziaria, con in più funzioni di raccolta e disseminazione di informazioni e di facilitazione di contatti internazionali per le istituzioni di istruzione superiore. Infine l'Autorità per lo Sviluppo Scolastico, di recente istituzione (marzo 2003), ha il compito di offrire sostegno per lo sviluppo di attività locali e la qualità dell'istruzione in alcune aree prioritarie, concernenti le scuole dell'infanzia, quelle dell'obbligo e le secondarie.

Al di sotto di questa struttura centrale vi sono le strutture di governance locale e istituzionale di cui ci occuperemo nel successivo paragrafo.

Nel complesso la governance centrale, oltre a gestire nel modo che abbiamo visto il sistema di istruzione, ha anche il fondamentale compito di assicurare e preservare, attraverso le politiche adottate, l'omogeneità valoriale che sta alla base del sistema e che lo percorre in tutti i suoi segmenti. Tale omogeneità si incardina sui valori dell'accesso e dell'apertura universalistica all'istruzione, dell'equità e della qualità. Tali valori, a loro volta, si incarnano in diversi aspetti della struttura del sistema. Come esempi possiamo citare:

1. i curricoli della scuola dell'obbligo e della secondaria superiore hanno gli stessi valori fondativi e sotto molti aspetti la stessa struttura;
2. l'integrazione dell'istruzione vocazionale e teorico-generale nella scuola secondaria assicura che tutti i programmi di studio abbiano le stesse materie fondamentali che tutti gli studenti devono studiare;
3. il sistema non ha «binari morti», nel senso che viene fornita un'ampia gamma di opzioni per la formazione continua e l'educazione degli adulti, per cui è sempre possibile rientrare nel circuito formativo;
4. l'istruzione superiore ha anch'essa una cornice comune che si esprime in una omogeneità nei programmi di primo livello forniti dalle università e dai *colleges* universitari.

Un'importante funzione svolta dalla struttura politico-amministrativa centrale riguarda la configurazione e i contenuti della struttura curricolare a tutti i livelli del sistema istruzione. A tal riguardo, limiteremo il discorso alla scuola secondaria e all'istruzione superiore, accennando alle principali caratteristiche che saranno poi riprese e approfondite nei paragrafi relativi all'organizzazione di questi due segmenti.

La struttura curricolare della scuola secondaria si basa su 17 programmi nazionali della durata di tre anni, i quali forniscono un'ampia base formativa e assicurano l'accesso agli studi universitari e post-secondari. Tutti i 17 curricula si fondano su 8 materie di base, che sono: inglese, lettere, matematica, educazione fisica e alla salute, scienze, studi sociali, svedese (o svedese come seconda lingua per la minoranza finnica) e religione. Le 8 materie di base nel loro insieme coprono il 30% dei crediti scolastici (750/2500). Ciascuno dei 17 curricula offre al suo interno un certo numero di specializzazioni delle quali, quelle che danno luogo a professioni riconosciute e regolate a livello nazionale hanno un curriculum definito dall'Agenzia per l'Istruzione.

L'istruzione superiore non è regolata da un curriculum nazionale, ma come accennato, vi è una cornice normativa comune che omogeneizza i programmi di primo livello offerti dalle università e dai *colleges* universitari, identificandone i requisiti minimi nei diversi corsi di studio.

Infine riportiamo alcuni dati relativi al finanziamento del sistema di istruzione in generale e dell'istruzione secondaria e terziaria, in particolare. La tabella 6.2 sintetizza l'andamento della spesa in istruzione, istruzione secondaria e istruzione superiore tra il 1986 e il 2000 <sup>4</sup>.

*Tab. 6.2. Spesa pubblica per istruzione*

ANNI	TOT. ISTRUZ.	SECONDARIA	SUPERIORE	SEC./TOT.	SUP./TOT
1986	54.481	24.571	8.557	45,10%	14,76%
1990	72.510	31.635	13.322	43,63%	18,37%
1995	108.069	40.302	25.721	37,29%	23,80%
2000	137.035	48.216	31.095	35,18%	22,69%

*Fonte: OECD (le cifre sono espresse in milioni di Corone svedesi).*

I dati si prestano ad alcune considerazioni. Innanzitutto, l'andamento della spesa complessiva in istruzione nei quindici anni considerati è cresciuta di 2,5 volte, quella per l'istruzione secondaria è quasi raddoppiata e quella in

<sup>4</sup> I dati OECD disponibili in questo ambito sono limitati al 2000. Altre fonti offrono dati più aggiornati ma parziali, o calcolati con criteri differenti e quindi non confrontabili con quelli OECD utilizzati per costruire la serie storica qui presentata.

istruzione superiore è cresciuta di quasi 3,7 volte. La spesa totale ha cominciato a crescere molto a partire dal 1990 per poi avere un andamento di crescita costante. Quella per l'istruzione secondaria è cresciuta con andamento costante sino al 1995 per poi ridursi lievemente (tasso di crescita medio per il quindicennio: 25%). Quella per l'istruzione superiore ha avuto un andamento meno costante, in cui gli incrementi maggiori si sono avuti nel decennio 1986-1995 in cui la spesa è cresciuta di circa 1,8 volte (pari a un tasso di crescita medio di poco oltre il 74%), seguito da una crescita relativamente più contenuta nel quinquennio 1995-2000 (1,2 volte, pari a un tasso di crescita del 21% circa). Infine, se si considera la distribuzione percentuale dei finanziamenti per i due segmenti di istruzione considerati, si può notare come a partire dal 1990 il finanziamento alla secondaria sia sensibilmente calato a favore di quello per l'istruzione superiore. Nell'insieme questi dati permettono di evidenziare due distinte logiche di politica finanziaria per l'istruzione. Una prima fase, antecedente al 1986, ha privilegiato la secondaria per incrementare il numero dei diplomati, mentre gli studi superiori erano relativamente poco finanziati per il ridotto numero di giovani che vi accedevano. Nella seconda fase, intorno agli anni '90, il finanziamento ha privilegiato il segmento superiore sia a seguito del più alto numero di diplomati che proseguivano gli studi (cresciuto del 60% nel periodo), sia per le politiche di educazione permanente e degli adulti connesse a questo segmento<sup>5</sup>.

Per completare il quadro relativo al finanziamento e per coglierne l'entità, riportiamo i dati relativi alla spesa per l'istruzione sul PIL (Tab. 6.3).

Tab. 6.3. Spesa pubblica in istruzione sul PIL

ANNI	ISTRUZIONE/PIL	SECONDARIA/PIL	SUPERIORE/PIL
1986	3,33%	1,50%	0,52%
1990	4,02%	1,76%	0,74%
1995	5,78%	2,15%	1,37%
2000	6,24%	2,19%	1,42%

Fonte: Nostra elaborazione da dati OECD e statistiche svedesi.

Nel quindicennio considerato, la spesa totale per l'istruzione sul PIL è quasi raddoppiata, mentre, per i due segmenti di istruzione in esame, è evidente come gli sforzi maggiori siano andati a favore dell'incremento della spesa per l'istruzione terziaria. Sebbene nel 2000 essa assorbisse poco più della me-

<sup>5</sup> Va ricordato che l'istruzione superiore è stata riformata nel 1993 e ciò concorre a spiegare l'incremento del finanziamento nell'ultimo decennio.

tà della spesa allocata per la secondaria, 15 anni prima il suo finanziamento sul Pil era tre volte inferiore a quello della secondaria.

Nell'insieme i dati dimostrano piuttosto chiaramente come l'istruzione costituisca a tutti gli effetti un capitolo di spesa e un ambito di politica pubblica molto importante su cui la Svezia ha tradizionalmente investito e continua a investire. Se fino agli anni '80 l'investimento in istruzione era fondato e legittimato sui valori della democratizzazione, dell'uguaglianza e del miglioramento delle condizioni culturali ed economiche della popolazione, a partire dagli anni '90 a questi valori si è aggiunto quello della società e dell'economia basate sulla conoscenza, come testimonia l'incremento dell'investimento di risorse pubbliche nel segmento dell'istruzione superiore.

### *6.2.2. La governance locale*

Come accennato, il sistema di istruzione svedese si caratterizza per un rilevante grado di decentramento e autonomia operativa, concesse agli organi di governo locali e alle istituzioni di istruzione. In questo paragrafo prenderemo in esame la parte bassa dell'organigramma della governance, relativamente al segmento della scuola secondaria e di quello dell'istruzione superiore.

Relativamente alla scuola secondaria, il primo passo verso l'ampliamento dell'autonomia gestionale organizzativa e finanziaria a livello locale è stato l'abolizione nel 1991 della normativa in base cui lo stato nominava gli insegnanti e i presidi. La situazione di oggi vede lo stato svolgere funzioni di regolazione generale, controllo a distanza e valutazione. Le municipalità hanno piena responsabilità gestionale e organizzativa delle scuole e dell'intera formazione al di sotto di quella terziaria, nel quadro delle leggi e dei regolamenti generali fissati a livello nazionale.

Ciascun Consiglio municipale nomina una o più commissioni investite della funzione di assicurare che le attività educative siano fornite ed erogate conformemente alla legislazione corrente, ai regolamenti e alle linee guida governative. Queste commissioni sono tenute in particolare ad assicurare che:

1. gli obiettivi dei curricula siano raggiunti e che la normativa generale sia applicata e rispettata;
2. i finanziamenti municipali siano allocati per le attività scolastiche;
3. il personale docente e non docente sia dotato delle qualifiche e della professionalità appropriate e che segua corsi di aggiornamento;
4. siano fornite strutture edilizie adeguate alle scuole.

Le municipalità, nell'ambito della loro autonomia, possono affiancare ai curricula nazionali, curricula e programmi di studio locali che riflettono le, e vanno incontro alle, condizioni e domande presenti nel territorio di giurisdizione. Inoltre il decentramento del sistema fa sì che le municipalità, al-

l'interno della cornice regolativa nazionale, possano utilizzare forme organizzative più opportune per perseguire gli obiettivi nazionali, producendo così una significativa eterogeneità delle soluzioni organizzative scolastiche adottate [Landri 2004]. Infine gli istituti, anch'essi dotati di un significativo grado di autonomia organizzativa possono predisporre, oltre ai programmi di studio standard, piani formativi particolari. Integrando curriculum e obiettivi formativi nazionali con le peculiarità del piano che i singoli istituti intendono attuare, prende forma il *piano locale di lavoro*. Le municipalità, dal canto loro, sono tenute a valutare questi piani scolastici locali, oltre che a coadiuvare e sostenere l'attività di valutazione dell'Agenzia per l'Istruzione a livello nazionale.

Il finanziamento locale delle scuole è composto di due voci fondamentali: le tasse locali raccolte dalle municipalità e i fondi provenienti dal finanziamento statale. L'entità del finanziamento centrale non è omogenea per tutte le municipalità, ma dipende da fattori strutturali che caratterizzano ognuna di esse (popolazione, la sua struttura di età e la sua densità, la struttura sociale e il numero di immigranti presenti). Una volta ricevuto il finanziamento, le municipalità sono autonome nel decidere come allocarlo, dato che è assente una normativa nazionale che regoli l'allocazione delle risorse statali a livello locale.

Infine, non va trascurato il ruolo di genitori e studenti nell'organizzazione delle attività scolastiche in generale e di istituto in particolare, che caratterizza la gestione dell'istruzione in senso co-partecipativo e democratico. I genitori sono organizzati in associazioni attraverso cui possono influenzare le modalità in cui i processi formativi e i loro contenuti sono realizzati nelle scuole. Tali associazioni operano a livello nazionale, della municipalità e del singolo istituto. In particolare, molti istituti hanno una qualche struttura rappresentativa in cui i genitori partecipano attivamente con funzioni consultive e di indirizzo. Gli studenti hanno anch'essi una non trascurabile influenza sull'organizzazione e i contenuti della formazione, come pure sul loro percorso formativo. Oltre ad avere diritto di scelta del curriculum e della specializzazione<sup>6</sup>, gli studenti hanno anche un certo margine di libertà di scelta di corsi opzionali per un totale di 300 crediti su 2500.

A tal proposito, va segnalato come la ripartizione dei crediti che strutturano i curriculum sia in larga parte gestita dalla municipalità e/o dagli istituti. Dei 2500 crediti totali, 750 sono definiti per legge, 300 sono a disposizione degli studenti e i rimanenti 1450 sono gestiti a livello locale, sebbene nel quadro della normativa nazionale che definisce le 17 aree curricolari.

---

<sup>6</sup> Tale diritto di scelta è tutelato da una normativa nazionale secondo cui se nella municipalità di residenza dello studente le scuole non hanno attivato un certo curriculum, la municipalità è tenuta a pagare gli studi del ragazzo che si deve recare in un'altra municipalità dove il curriculum è attivato.

Riguardo la governance locale delle istituzioni di istruzione superiore (università e *colleges* universitari), la riforma del 1993 ha sancito l'autonomia di esse e quindi la responsabilità diretta della loro gestione, fatto salvo l'obbligo di rendere conto annualmente della loro attività al governo, attraverso l'Agenzia per l'Istruzione Superiore, che ne valuta la performance. In questo modo le università e i *colleges* sono liberi di adottare curricoli e corsi di studio propri, all'interno di una regolamentazione centrale minima che definisce solo a quali titoli e specializzazioni i vari corsi di studio danno luogo, la loro durata e gli obiettivi fondamentali che devono perseguire. Una maggior regolamentazione centrale si ha solo in quei corsi di studio che danno accesso alle professioni istituzionalizzate e regolate da organi professionali (ad esempio, medico, avvocato, ingegnere ecc.). L'autonomia si esprime anche nel reclutamento del personale docente che è totalmente affidato alle singole istituzioni. In breve, università e *colleges* godono di un'ampia e sostanziale autonomia regolamentare, organizzativa, gestionale e didattica.

Tuttavia, una così ampia autonomia non si esprime in un *laissez-faire* incontrollato, giacché dove lo stato non regola, è la più ampia società a essere il contraltare dell'autonomia. Infatti, diversi settori sociali sono coinvolti come partecipanti e come corpi consultivi nella strutturazione dell'istruzione e della formazione superiore. La maggioranza dei Consigli di amministrazione di università e *colleges*, come pure i loro presidenti, rappresentano e sono espressione dell'ambiente sociale di riferimento <sup>7</sup> (ad esempio, industria, municipalità, collettività organizzate ecc.). La cooperazione tra istituzioni di istruzione superiore e l'ambiente sociale di riferimento è perseguita attivamente a tutti i livelli delle singole istituzioni. Ciò, oltre a garantire un bilanciamento dell'autonomia, rappresenta un efficace meccanismo di coordinamento tra domande sociali e offerta di istruzione superiore. Inoltre la cooperazione tra settori sociali e istituzioni di istruzione superiore ha un impatto diretto anche sull'offerta formativa di queste, che possono istituire in accordo con gli *stakeholders* locali corsi speciali richiesti e/o commissionati da questi (questo tipo di corsi dà luogo a quella che è definita *formazione su commissione*).

Un ulteriore e altrettanto importante meccanismo di bilanciamento dell'autonomia è rappresentato dal finanziamento statale delle università e dei *colleges*. Nello stesso momento in cui i finanziamenti sono allocati alle varie istituzioni, esse stipulano un contratto che definisce gli obiettivi e il quadro entro cui la loro attività didattica deve essere svolta. L'allocazione finale dei fondi dipende dai risultati raggiunti in termini di numero di iscritti e di successo formativo degli studenti.

---

<sup>7</sup> Abbiamo usato l'espressione «ambiente sociale di riferimento» per tradurre il termine inglese (a sua volta una traduzione dallo svedese) *surrounding society*, la cui traduzione letterale «società circostante» oltre a essere poco felice, assume un senso molto più generico e astratto.

Infine gli studenti, come nel caso della scuola secondaria, hanno un importante peso nell'influenzare la formazione offerta, attraverso i loro organi di rappresentanza, di cui il principale è quello che opera a livello di Consiglio di amministrazione.

### *6.2.3. Strutture e attività di valutazione*

In stretta connessione con l'attività di governance centrale e locale e nel quadro dell'autonomia delle istituzioni di istruzione, vi è l'attività di valutazione che si esplica tanto a livello centrale, quanto a livello locale.

Va subito notato come la valutazione del sistema scolastico (scuola dell'obbligo e superiore) costituisca una tradizione fortemente istituzionalizzata in Svezia, essendosi sviluppata già nei primi decenni del secolo scorso. La ragione di fondo per cui l'attività di valutazione ha avuto un così precoce sviluppo sta nel fatto che a livello politico l'istruzione non era vista solo e semplicemente come lo strumento per soddisfare i bisogni di sviluppo individuale, ma anche quelli connessi allo sviluppo sociale. In questo senso, la valutazione è stata tradizionalmente intesa e perseguita come il mezzo attraverso cui le decisioni e le scelte compiute a tutti i livelli (centrale, locale, di istituto e individuali) potessero essere le migliori possibili. Questo valore di fondo è ancora presente oggi, nonostante i metodi con cui la valutazione è perseguita si siano raffinati e arricchiti, come pure nuovi compiti si siano aggiunti (in particolare: l'attenzione all'efficienza, alla qualità e ai risultati). Al contrario del sistema scolastico, la valutazione delle attività dell'istruzione superiore è un'acquisizione decisamente più recente, dato che è stata introdotta con la riforma del 1993.

Lo stato ha la responsabilità di supervisionare, sostenere e valutare l'intero sistema di istruzione, attraverso l'attività delle due strutture centrali specializzate, rappresentate dalle Agenzie Nazionali per l'Istruzione e per l'Istruzione Superiore.

L'Agenzia per l'Istruzione ha il compito di verificare, valutare e sostenere le attività delle scuole nei termini delle loro condizioni di base e dei loro risultati. Come abbiamo visto nel precedente paragrafo, la gestione delle scuole è affidata alle municipalità, per cui l'Agenzia monitora le loro attività. Gli strumenti di monitoraggio sono essenzialmente di tre tipi: (a) la verifica e la valutazione di materiale statistico e descrittivo delle attività e dei risultati delle scuole nella giurisdizione della municipalità; (b) i risultati di test nazionali somministrati agli studenti per valutarne abilità e competenze acquisite; (c) la valutazione in senso stretto della performance delle singole scuole in termini di risultati raggiunti. La valutazione non ha solo lo scopo di verificare, ma anche quello di fornire indicazioni per ulteriori sviluppi del sistema scolastico. Infine, l'Agenzia ha anche responsabilità nel campo dell'assicurazione della qualità nelle scuole.



Accanto a, e in connessione con, l'attività di valutazione centrale, il sistema prevede anche una valutazione condotta a livello locale dalle municipalità e dalle scuole stesse. Le municipalità hanno il compito di preparare annualmente rapporti in cui si rende conto degli obiettivi raggiunti; nel caso in cui gli obiettivi siano stati solo parzialmente raggiunti, vengono avanzate proposte per introdurre cambiamenti in vista del miglioramento della performance. I rapporti si basano su linee-guida fornite alle municipalità dall'Agenzia Nazionale per l'Istruzione. Va notato che in regime di divisione dei compiti nella gestione del sistema tra il centro e le municipalità, sono queste, in ultima istanza, a essere responsabili dell'implementazione e dell'organizzazione dell'attività di valutazione, per cui si riscontra un certo grado di variabilità (ad esempio, alcune possono enfatizzare l'attività di ispezione, mentre altre no).

A livello di singolo istituto, l'attività di valutazione assume la forma dell'auto-valutazione. Anche in questo caso, si riscontra una rilevante eterogeneità nei metodi e nelle modalità con cui tale attività è condotta nelle varie scuole, data la mancanza di una regolamentazione nazionale in proposito. La responsabilità dell'auto-valutazione è affidata ai presidi e l'attività si basa su un confronto sistematico tra gli obiettivi formativi definiti nei vari curricula e in linee-guida elaborate dal centro e quelli effettivamente raggiunti dall'istituto. Le scuole preparano un rapporto annuale sulla qualità delle loro attività in termini di risultati raggiunti e sui miglioramenti che intendono eventualmente introdurre.

La valutazione dell'istruzione superiore si struttura in modo parzialmente differente, dato che la riforma del 1993 definisce le istituzioni di istruzione superiore come enti separati e autonomi direttamente responsabili davanti al governo e al Parlamento. A livello centrale, l'Agenzia Nazionale per l'Istruzione Superiore è l'organismo di valutazione e supervisione responsabile di questo segmento, e offre sostegno per lo sviluppo della qualità della didattica e per la facilitazione dei contatti internazionali. Tuttavia l'attività si svolge per la gran parte a livello della singola istituzione, per cui si ha una rilevante eterogeneità nel modo in cui l'attività valutativa è strutturata nelle varie sedi. Ogni istituzione ha il compito di sviluppare un piano triennale per lo sviluppo della qualità in tutti i settori di attività (didattica, ricerca, amministrazione e servizi agli studenti), di cui è totalmente responsabile e che viene poi valutato dall'Agenzia. La valutazione del sistema qualità, della sua implementazione e dei risultati raggiunti è la preconditione per l'allocazione dei finanziamenti statali.

### 6.3. IL SISTEMA DI ISTRUZIONE: GENESI E STRUTTURA

Da un punto di vista storico, il sistema di istruzione svedese ha seguito processi di strutturazione ed evoluzione in larga parte simili a quelli degli altri Paesi europeo-occidentali. Le prime istituzioni di istruzione furono le università di cui quella di Uppsala è la più antica (1477). L'istruzione pre-universitaria, invece, era gestita dalla chiesa protestante. A partire dal XVII secolo, rilevanti cambiamenti sono stati introdotti, in particolare quello relativo all'istituzione dell'istruzione secondaria. Nel 1842 è stata istituita la scuola elementare obbligatoria al fine di fornire all'intera popolazione un'istruzione di base generalizzata.

Venendo a tempi più recenti, un importante cambiamento è stato attuato nel 1962, quando veniva istituito un ciclo di istruzione obbligatorio e unificato di nove anni. Nel 1964 è stata riformata la secondaria superiore con l'introduzione del sistema binario con cui le scuole tecnico-professionali venivano ad affiancarsi a scuole con orientamento prevalentemente accademico, assimilabili alle *grammar schools* inglesi. Nel 1970 la scuola secondaria è stata ulteriormente riformata: istruzione vocazionale e accademica venivano integrate in un'unica unità amministrativa dando luogo a una secondaria unificata i cui programmi prevedevano una formazione integrata vocazionale e accademica.

Per quel che riguarda l'istruzione superiore, fino al 1977 i *colleges*, istituzioni di istruzione superiore professionali, e le università costituivano due sistemi di istruzione post-secondaria separati e amministrati da due diverse articolazioni governative. Pertanto, fino a quel momento, l'istruzione superiore si presentava come un sistema *duale*. Nel 1977 l'istruzione superiore è stata riformata dando luogo a un sistema sottoposto a una unica legislazione, ma mantenendo la distinzione organizzativo-istituzionale tra università e *colleges* con finalità professionalizzanti. In questo modo, il precedente sistema *duale* è stato riconfigurato come sistema binario. Tuttavia, negli ultimi 2-3 anni, con la graduale introduzione dello schema di Bologna, si sta assistendo a un'ulteriore trasformazione del sistema binario. Alcuni grandi *colleges* universitari stanno applicando lo schema *Bachelor/Master* e in più tendono a istituire corsi di dottorato, precedentemente appannaggio delle sole università. In questo modo si può sostenere che sia in atto una tendenza verso la creazione di un sistema di istruzione superiore di tipo unificato simile a quello inglese e spagnolo. Un'analisi più puntuale di queste tendenze e degli effetti che esse producono a livello europeo, sono affrontate da Kyvik [2004] e da Rostan e Vaira [2007].

Infine, dagli anni '90 fino al 2003, sia l'istruzione secondaria che quella superiore sono state sottoposte a ulteriori processi di riforma relativamente agli assetti e agli strumenti di governance con l'introduzione di ampi spazi di autonomia istituzionale, di sistemi di valutazione e di innovazione curricolare.

### 6.3.1. L'istruzione secondaria

In Svezia l'obbligo scolastico è fissato a 16 anni, dopodiché i giovani possono iscriversi alla scuola secondaria che ha durata triennale. Per essere ammessi alla secondaria, gli studenti devono aver ottenuto una valutazione positiva nell'ultimo anno della scuola dell'obbligo su almeno tre materie: svedese (o svedese come seconda lingua per la minoranza finnica), inglese e matematica. Coloro che non hanno ottenuto tali risultati devono seguire corsi individuali di recupero. La scuola secondaria, come tutta l'istruzione, è gratuita.

Come accennato sopra, l'organizzazione curricolare dell'istruzione secondaria è strutturata da 17 programmi di studio, ciascuno dei quali fornisce un'ampia formazione di base e permette l'accesso all'istruzione superiore. I 17 programmi nazionali sono i seguenti:

- Attività ricreative, educative e sociali per l'infanzia;
- Edilizia;
- Ingegneria elettronica (automazione, elettronica, tecnologia informatica);
- Energia (funzionamento-mantenimento; tecnologia marina; termotecnica);
- Arti (arte e design, danza, musica, teatro);
- Ingegneria meccanica (automobili, aeronautica, trasporti);
- Gestione e amministrazione aziendale;
- Alberghiero;
- Industria;
- Alimentazione (specializzazioni offerte localmente);
- Comunicazione mediatica;
- Sfruttamento delle risorse naturali (specializzazioni offerte localmente);
- Scienze naturali;
- Assistenza sanitaria;
- Scienze sociali (economia, discipline umanistiche; scienze sociali; lingue);
- Tecnologia (specializzazioni offerte localmente).

La formazione generale si svolge prevalentemente nel primo anno mentre i rimanenti due sono dedicati soprattutto a fornire una formazione più specialistica e professionalizzante, conforme ai diversi indirizzi. Inoltre, i curricoli sono in una certa misura connessi da «passerelle» che consentono allo studente un'ampia possibilità di cambiare indirizzo, come pure una significativa flessibilità nel percorso formativo. Nel suo complesso, l'istruzione secondaria è pensata e strutturata in termini di una formazione integrata generale e vocazionale, in modo da consentire a chi non voglia proseguire gli studi a livello superiore di avere una formazione spendibile sul mercato del lavoro.

Abbiamo già detto che i tre anni di istruzione secondaria coprono 2500 crediti e abbiamo visto la loro ripartizione tra crediti fissati a livello nazionale, locale e individuale. Va qui aggiunto che 13 curricoli su 17 prevedono 100 crediti che si ottengono attraverso tirocini e *stages* al di fuori della scuola. Gli ambiti in cui tale formazione extra-scolastica ha luogo sono fissati dal gover-

no e dei 13 indirizzi solo 4 (Arti, Scienze naturali, Scienze sociali e Tecnologia) non prevedono l'obbligatorietà di seguire tirocini e *stages*.

Le municipalità sono tenute per legge a garantire l'istruzione secondaria a tutti i giovani residenti di età compresa tra i 16 e i 20<sup>8</sup> anni. Di 280 municipalità, 200 hanno sul loro territorio scuole secondarie. Tuttavia, non tutte le municipalità offrono tutti i 17 curricula e/o gli indirizzi specialistici a essi connessi. Nel caso che un corso di studio non fosse attivato nelle scuole della municipalità di residenza, lo studente ha diritto di svolgere il corso di studio scelto in un'altra e il costo di ciò è totalmente a carico della municipalità di residenza. Infine, ciascuna municipalità ha la possibilità di istituire corsi di studio ritagliati sulle esigenze e sui bisogni locali.

### 6.3.2. L'istruzione superiore

L'istruzione superiore è offerta dalle università e dai *colleges* universitari. Il primo livello di istruzione superiore (*undergraduate*) è sostanzialmente analogo in entrambi i tipi di istituzione; ciò che li differenzia è che le università offrono un maggior numero di corsi rispetto ai *colleges*. Il discrimine tra i due tipi di istituzione si ha nell'offerta di corsi di livello superiore (*postgraduate*), anche se alcuni *colleges* sono stati autorizzati a istituire corsi superiori, per lo più nel settore tecnico-scientifico, questo anche a seguito della graduale implementazione dello schema di Bologna

Il 90% dell'istruzione superiore è erogata da istituzioni pubbliche (13 università e 23 *colleges* universitari), mentre la rimanente parte è offerta da istituzioni private che, comunque, ricevono sussidi statali. Tre istituzioni private sono state autorizzate a istituire corsi e a rilasciare titoli riconosciuti sia di primo livello, che superiori. Anche l'istruzione superiore pubblica è gratuita.

Per accedere all'istruzione superiore i candidati devono disporre di un diploma di scuola secondaria e di un certificato che attesti che hanno superato positivamente almeno il 90% dei crediti dei diversi indirizzi di studio, oppure dimostrare che hanno accumulato una significativa esperienza lavorativa. In questo caso, il candidato deve avere almeno 25 anni, aver lavorato per almeno 4 anni e avere una conoscenza dello svedese e dell'inglese pari a quella che si ottiene nella scuola secondaria. Vi sono poi corsi e programmi particolari che accanto a questi requisiti ne richiedono altri specifici. Se le domande di iscrizione rivolte a un'istituzione di istruzione superiore eccede il numero dei posti disponibili, si attivano delle procedure selettive basate su uno o

---

<sup>8</sup> Al di sopra della soglia del ventesimo anno di età, il sistema prevede diverse possibilità e istituzioni di formazione per gli adulti. Anche questo ambito formativo è in larghissima parte organizzato, gestito e finanziato da istituzioni pubbliche (centrali e locali).

più dei seguenti criteri: (1) i voti riportati nella scuola secondaria; (2) risultati di un test attitudinale standard <sup>9</sup>; (3) esperienza lavorativa. La decisione per l'ammissione degli studenti ai corsi dipende dalla singola istituzione.

Va notato, tuttavia, che il sistema di istruzione superiore svedese è meno «aperto» di quanto possa a prima vista apparire. L'accesso ai programmi di studio è infatti vincolato al tipo di programma scolastico secondario frequentato, cioè lo studente non può scegliere ciò che vuole, bensì deve scegliere programmi di istruzione superiore congruenti o affini a quelli frequentati nella secondaria. Così, ad esempio, uno studente che alle superiori ha frequentato un programma nelle Scienze sociali non può accedere direttamente a Ingegneria o Medicina, se non facendo corsi integrativi che gli permettano di superare i test di ingresso e colmare le lacune teoriche necessarie ad affrontare il percorso di studio. Tali attività integrative durano circa un anno. L'unico programma della secondaria che dà accesso diretto a tutti i programmi di istruzione superiore è quello in Scienze naturali (prossimo al nostro Liceo scientifico) e ciò ricorda molto da vicino quello che era l'accesso all'università nel nostro Paese prima del 1969.

Formalmente, esiste una previsione di legge che rende obbligatorio per le istituzioni di istruzione superiore l'introduzione del numero chiuso. Questo obbligo si è reso necessario per contenere i costi dell'istruzione superiore che, ricordiamo, è gratuita <sup>10</sup>. Tuttavia, questo obbligo di fatto assume diverse forme di implementazione e produce diverse conseguenze. In facoltà e programmi come Medicina, Insegnamento e in parte le Scienze sociali (molto scelti dai giovani) il numero chiuso funziona più come uno strumento di programmazione con cui si offrono tanti posti quanti il mercato del lavoro è in grado di assorbire. Nelle facoltà e programmi di Scienze naturali e Tecnologia il numero chiuso è sostanzialmente uno strumento inutile, dato che i posti offerti sono spesso di gran lunga superiori alla domanda per questi programmi. Infine, un aspetto risulta decisivo nelle pratiche di implementazione dell'obbligo del numero chiuso: le istituzioni di istruzione superiore, come sappiamo, sono enti autonomi rispetto allo stato per cui possono decidere con assoluta discrezionalità il numero dei posti che intendono offrire, con il solo limite rappresentato dalle loro capacità, in termini di risorse umane e di infrastrutture, di accogliere un certo numero di studenti. Ciò significa che sebbene formalmente la norma venga rispettata, di fatto ognuno può decidere di alzare il numero dei posti offerti a suo piacimento. D'altra parte questa

---

<sup>9</sup> Dal 1997 il test attitudinale è comune per tutte le istituzioni di istruzione superiore ed è elaborato dall'Agenzia Nazionale per l'Istruzione Superiore. I test si tengono due volte l'anno nelle varie sedi.

<sup>10</sup> Una volta trovato un lavoro stabile, lo studente restituisce questo «prestito» al governo, con rateizzazioni con un tasso di interesse piuttosto basso e dilazionate anche nell'arco di tempo di un ventennio.

è una strategia necessaria per le istituzioni per far fronte alla relativa diminuzione del finanziamento pubblico, dato che una parte di esso è legato al numero di studenti che si iscrivono ogni anno.

Per quel che riguarda i titoli rilasciati dalle istituzioni di istruzione superiore, vi sono 42 titoli professionali e 3 generali. I 3 titoli generali sono dei *diplomi universitari* che vengono rilasciati al termine di un biennio formativo. Gli altri 42 costituiscono titoli triennali (*Bachelor*) e quadriennali (oppure di un anno se già in possesso di un *Bachelor* e solo per corsi speciali). Sotto questo profilo, la struttura dell'offerta formativa superiore svedese assomiglia da vicino quella francese <sup>11</sup> basata sui titoli del DEUG (biennale e generale), del DUT (triennale vocazionale) e della *Metrise* (quadriennale). Oltre a questi titoli, il governo ne ha istituiti altri 14 di tipo professionale rilasciati dall'Università Svedese di Scienze Agrarie. I titoli rilasciati sono spendibili per professioni specifiche a ciascuno di essi.

L'unità di misura dei corsi e dei programmi di studio è data dal credito, che corrisponde a una settimana di studio a tempo pieno <sup>12</sup>. In tal modo i vari titoli si strutturano come segue:

- Diploma universitario biennale – 80 crediti;
- *Bachelor* triennale – 120 crediti, di cui 10 sono associati alla dissertazione finale;
- *Master* quadriennale – 160 crediti (oppure 40 crediti per chi dispone di un *Bachelor*), di cui 20 sono associati alla dissertazione finale o a 2 dissertazioni diverse da 10 crediti.

Infine vi sono i titoli professionali la cui durata e i cui crediti variano rispettivamente da un minimo di 1 anno e mezzo e 60 crediti, e 5 anni e mezzo e 220 crediti. Va notato che fra i titoli professionali vi sono quelli che danno accesso alle professioni liberali che richiedono l'abilitazione.

I diversi corsi di studio che conducono ai vari titoli, sono istituiti dalle singole istituzioni. Tuttavia, ogni corso di studio deve essere strutturato in base a un preciso piano formativo e a un syllabo che definisce il titolo del corso, il numero dei crediti, il livello, gli obiettivi, i contenuti fondamentali e i testi di studio. Inoltre, il syllabo contiene informazioni sui requisiti relativi a certe conoscenze teorico-applicate specifiche, le modalità di valutazione dell'apprendimento, le votazioni usate e gli eventuali sotto-indirizzi del corso.

---

<sup>11</sup> Va notato che tale struttura è in fase di riforma per adeguarla allo schema *Bachelor/Master* [Dubois 2003]; si veda anche il capitolo 1.

<sup>12</sup> Al momento della ricerca era in corso la riforma per l'adeguamento del sistema dei crediti svedese al modello ECTS e dei titoli di istruzione superiore conforme alla struttura *Bachelor-Master*.

#### 6.4. IL RENDIMENTO DELL'ISTRUZIONE SECONDARIA E SUPERIORE

La valutazione del rendimento delle istituzioni di istruzione secondarie e terziarie svedesi, in termini di successo nel conseguire i diversi titoli è semplicissima per il segmento secondario, ma estremamente difficile per quello terziario.

Come detto nell'introduzione, circa il 75% dei giovani che si iscrivono alla secondaria porta a termine i loro studi. Pertanto, il tasso di insuccesso scolastico in questo segmento si colloca a metà strada tra quello dei Paesi migliori (come Norvegia e Finlandia che vedono un tasso di insuccesso inferiore al 20%) e quello dei peggiori (come l'Italia che ha un tasso di insuccesso oltre il 30%), e leggermente inferiore alla media europea a quindici Paesi (attorno al 26%) [EUROSTAT 2002; EURYDICE 2002].

Per l'istruzione superiore, le cose sono molto più complicate. In generale, il tasso di insuccesso nel segmento dell'istruzione superiore si assesta intorno al 30%; tuttavia questo dato è, per così dire, spurio, o se si vuole falsato. Ciò è dovuto a una serie di peculiarità che è necessario richiamare sinteticamente:

1. L'elevata intermittenza studio-lavoro-studio, per cui uno studente entra, esce e rientra nel percorso formativo. Le stime relative a questo fenomeno suggeriscono che esso coinvolge circa il 30% della popolazione studentesca del segmento superiore.
2. La struttura curricolare che accanto ai programmi (equivalenti ai nostri corsi di laurea) prevede la possibilità di scegliere e seguire singoli corsi (equivalenti alle nostre materie) senza seguire un programma. Inoltre, una significativa parte di studenti che seguono un programma non lo terminano con la dissertazione finale che conferisce il titolo.
3. Collegate al precedente punto sono le modalità di assunzione nel mercato del lavoro, fondate più sulle competenze culturali e pratiche dei soggetti accumulate nel percorso di studi superiori, che sul titolo acquisito al termine del programma.
4. Frequenti cambi di università, facoltà e programmi, resi istituzionalmente possibili da un'elevata flessibilità dei percorsi e dalla stessa possibilità di scegliere singoli corsi in diverse università, facoltà e programmi.

Appare evidente come questi quattro elementi implicino un'intrinseca difficoltà nel valutare quanti siano i «veri» abbandoni e quindi quale sia il reale tasso di successo nell'istruzione superiore. In altri termini: di quel 30% quanti sono gli intermittenti, quanti quelli che hanno seguito solo un certo numero di corsi o non hanno acquisito il titolo finale di un programma, quanti quelli che, seppur hanno lasciato un programma, una facoltà o un'università, rientrano in un'altra? Questi dati non sono disponibili né a livello centrale, né a quello delle singole università, date queste intrinseche difficoltà a calcolarli. Tuttavia L'Agenzia Nazionale per l'Istruzione Superiore ha

stimato che circa il 60% degli studenti ha come obiettivo il completamento del loro corso di studi con l'acquisizione del titolo nel tempo di dieci anni. Inoltre, nel più recente rapporto sull'istruzione superiore, l'Agenzia sottolinea come nell'anno accademico 2002/2003 gli studenti che hanno completato il loro corso di studi con un titolo sono cresciuti del 9% rispetto al 2001/2002. Tale incremento ha riguardato soprattutto i programmi più lunghi (4 e più anni) [HÖGSKOLVERKET 1999; 2004]. Infine, non va trascurato il fatto che quel 30% di «abbandoni» è un dato aggregato di quelli dell'università e dei *colleges* universitari.

Volendo disaggregare il dato e considerare il solo settore universitario e all'interno di questo le tre università considerate nella nostra ricerca <sup>13</sup>, si può avere una stima dei tassi di «abbandono» (seppur con i limiti evidenziati sopra) calcolando la percentuale di coloro che ottengono un titolo di studio di primo e/o di secondo livello sul numero di iscritti (Tab. 6.4). I dati si riferiscono al secondo semestre dell'anno accademico 2002/2003. Dai totali generali e parziali è stato sottratto il numero di nuove iscrizioni rilevate nello stesso periodo.

Tab.6.4. Percentuale titoli di studio rilasciati su totale iscritti

TOTALE UNIVERSITÀ	34,4%
UPSSALA	24,4%
LUND	19,7%
UMEÅ	28,5%

Fonte: HÖGSKOLVERKET (Agenzia Nazionale dell'Istruzione Superiore) 2004.

Considerato senza tener conto delle peculiarità del sistema di istruzione terziario (struttura curricolare, domanda e offerta formative, modalità di fruizione dell'istruzione superiore) e del mercato del lavoro (attenzione alle competenze acquisite, anziché al titolo di studio), il settore dell'istruzione superiore sembrerebbe soffrire di scarsa produttività. Ma proprio quelle caratteristiche non permettono un confronto agevole con il rendimento di altri sistemi di istruzione superiore.

Prendiamo come esempio i programmi triennali in Ingegneria [HÖGSKOLVERKET 2002]. Lo studio dell'Agenzia Nazionale per l'Istruzione Superiore evidenzia che, in termini di crediti acquisiti, un'ampia parte degli studenti conclude il loro percorso di studi, ma falliscono (o rinunciano) a ottenere il titolo di studio con la dissertazione finale. Non perché esso non sia considerato dagli studenti importante (coloro che non lo hanno acquisito in-

<sup>13</sup> Le università sono Uppsala, Lund e Umeå.



tendono acquisirlo in un secondo tempo), ma perché il titolo di studio ha un impatto modesto sulle possibilità di ottenere un posto di lavoro adeguato alla formazione e alle competenze acquisite. La maggior parte di coloro che non dispongono del titolo di studio lavora in luoghi, con funzioni e salario simili a coloro che dispongono del titolo di studio. Sulla base di questa ricerca potremmo concludere che, per molti lavori, le modalità di reclutamento dei datori di lavoro basate sulla valutazione delle competenze acquisite disincentivano i giovani ad attendere di entrare nel mercato del lavoro dopo aver acquisito il titolo di studio, il cui conseguimento viene differito dopo aver ottenuto un lavoro giudicato appropriato. E ciò spiega in buona parte l'apparente bassa produttività delle istituzioni di istruzione superiore – come anche i tempi lunghi con cui si acquisisce un titolo di studio terziario – la cui capacità formativa, peraltro, è di fatto giudicata efficace e appropriata sia dai datori di lavoro, che dagli studenti.

## 6.5. L'ORIENTAMENTO: POLITICHE E STRUTTURE

Il sistema di istruzione svedese prevede a tutti i livelli che le istituzioni di istruzione collaborino non solo con il mondo del lavoro e con la società in generale per offrire livelli e contenuti formativi adeguati alle esigenze in mutamento, ma anche tra di loro per garantire il più ampio successo formativo dei giovani e le possibilità di sviluppare un'effettiva ed efficace istruzione continua nella popolazione. Tuttavia, va notato che il centro non ha previsto nessuna struttura o istituzione formale che si occupi di orientamento. Di qui, non solo la conseguenza che la responsabilità e le iniziative per l'orientamento sono delegate alle singole istituzioni educative, ma anche che è plausibile che vi sia una rilevante variabilità nelle strutture, nelle modalità e nelle pratiche con cui le istituzioni gestiscono questa attività.

La scuola dell'infanzia collabora con la scuola dell'obbligo per facilitare il passaggio dei bambini tra un segmento e l'altro. Lo stesso fa la scuola dell'obbligo in relazione alla scuola secondaria. In ciascuna scuola, il preside è responsabile di assicurare che tale coordinamento e cooperazione avvengono effettivamente. A sua volta la scuola secondaria coopera con le università e i *colleges* universitari, nell'ottica di fornire agli studenti una formazione di elevata qualità come pure di migliorare le loro capacità di scelta tra le diverse offerte formative. Infine le istituzioni di istruzione superiore sviluppano contatti e cooperano con il tessuto sociale locale e nazionale disseminando informazioni relative alle loro attività e all'offerta formativa, e questo comprende contatti con le scuole secondarie. Tuttavia, va ricordato che le università e i *colleges* universitari sono istituzioni che godono di un'ampia autonomia e che tale autonomia è traslata anche nelle strutture didattiche di ciascuna istitu-

zione. Ciò significa che ciascuna istituzione e, al suo interno, ciascuna struttura didattica attiva politiche e pratiche di orientamento in entrata eterogenee, come pure può decidere di non attivarne alcuna. Di questo ci occuperemo nel paragrafo dedicato ai *case-studies* della nostra ricerca.

Recentemente, per dare più forza ed efficacia a questi processi di orientamento, il governo ha proposto che gli studenti delle scuole dell'obbligo possano studiare alcune materie insegnate nella secondaria e che quelli della secondaria facciano lo stesso per le materie insegnate a livello superiore relativamente a quelle che hanno già studiato con profitto a scuola. In questo ultimo caso, l'obiettivo è triplice: (1) ridurre la distanza tra formazione scolastica e quella superiore; (2) aumentare le probabilità di successo formativo nell'istruzione superiore; (3) incentivare un maggior numero di studenti della secondaria a iscriversi ai corsi di istruzione superiore, che nei piani del governo dovrebbe portare dentro al circuito formativo superiore almeno il 50% dei giovani in età compresa tra i 19 e i 25 anni.

Tra le proposte di miglioramento dei processi di orientamento, ne è stata avanzata una per creare una maggiore centralizzazione e uniformità in questo campo. In particolare, si propone che l'orientamento debba essere condotto in forma maggiormente «neutrale» e indipendente e che la responsabilità principale per ciò debba essere affidata alle municipalità. Infine viene sostenuta la necessità di nuove modalità di formazione per i consulenti per l'orientamento.

Questo per quanto concerne l'orientamento lungo e tra i diversi livelli del sistema di istruzione. Relativamente all'istruzione superiore, i processi e le modalità di orientamento sono più formalizzati perché previsti da un decreto governativo. In questo segmento formativo, agli studenti devono essere assicurati un tutor didattico e l'orientamento per il percorso formativo (*career guidance*). Inoltre nelle università e nei *colleges* universitari più grandi operano strutture di orientamento sia a livello centrale che nelle articolazioni delle istituzioni. Va pure notato che l'Agenzia Nazionale per l'Istruzione Superiore offre una rilevante gamma di strumenti e materiali di orientamento tra cui una guida dello studente e un sito internet dedicato ([www.studera.nu](http://www.studera.nu)). La guida offre informazioni di base sugli studi superiori, descrive i corsi di studio ed è distribuita sia agli studenti che ai tutor didattici delle scuole superiori, oltre a essere disponibile in internet. Il sito [www.studera.nu](http://www.studera.nu) in maniera simile offre informazioni sull'istruzione superiore, un data-base dei corsi di studio e dei programmi formativi attivati nelle varie istituzioni di istruzione superiore.

Nel complesso, il tema della transizione e dell'orientamento tra secondaria e istruzione superiore pare non avere una salienza particolarmente alta nelle politiche per l'istruzione superiore. In effetti, Parlamento e governo sembrano orientare le priorità su altri problemi connessi a questo segmento formativo. In particolare, dall'esame dei documenti governativi, come dalle

interviste effettuate presso il Ministero dell'Istruzione e l'Agenzia Nazionale per l'Istruzione Superiore, si evidenziano tre aree di *policy* prioritarie, su cui si focalizzano i maggiori sforzi:

1. ampliamento della percentuale di giovani tra i 19 e i 25 anni che accedono all'istruzione superiore per portarla al 50% della popolazione di questa coorte di età;
2. ampliamento della percentuale di studenti che scelgono corsi e programmi nell'area scientifico-tecnologica;
3. ampliamento della quota di studenti che accedono all'istruzione superiore provenienti dalle classi lavoratrici e da famiglie di etnia non svedese di recente immigrazione.

Relativamente al primo punto, l'obiettivo del 50% di giovani tra i 19 e 25 anni sembra sia stato praticamente acquisito. Secondo il rapporto 2004 dell'Agenzia Nazionale per l'Istruzione Superiore, alcuni documenti del Ministero dell'Istruzione e dello Swedish Institute, nell'anno accademico 2002/2003 circa il 48% dei giovani della coorte di età considerata sono entrati nel circuito della formazione superiore. Va sottolineato che nello stesso anno la partecipazione femminile all'istruzione superiore ha superato la soglia del 50%, raggiungendo quasi il 55% nel complesso (programmi *undergraduate*, più *postgraduate*). Inoltre, nel 2010 i giovani di 20 anni saranno 130.000, vale a dire il 30.000 in più del 2004. Ciò significa che se la metà di questi giovani entreranno nel circuito dell'istruzione superiore, non solo il tasso di partecipazione aumenterà oltre il 50%, ma che le istituzioni di istruzione superiore dovranno attrezzarsi per accogliere 15.000 studenti in più rispetto a oggi. Tuttavia, dopo il 2010 il numero di ventenni calerà e nel 2015 tornerà a essere poco oltre il livello attuale.

La seconda area di *policy* è dettata dalla preoccupazione relativa al rischio di una carenza di giovani qualificati nel campo scientifico-tecnologico, ormai ritenuto fondamentale per lo sviluppo, l'innovazione e la competitività economica di ogni Paese. Tutti gli intervistati, sia a livello centrale che a livello delle singole università indagate, lamentano questa carenza di iscrizioni e soprattutto la scarsa adesione degli studenti provenienti dal programma della scuola secondaria in Scienze naturali. Questo è un aspetto che aggrava ulteriormente il problema del reclutamento nei corsi e nei programmi universitari in Scienze naturali, in quanto di fatto l'unico vero bacino di studenti che possono accedere direttamente a tali programmi e corsi, senza dover integrare la formazione scolastica con corsi di preparazione e con crediti in alcune materie fondamentali, sono proprio quelli provenienti dai programmi in Scienze naturali della secondaria.

Le cifre mostrano questo basso «gradimento» dei giovani per gli studi scientifico-tecnologici, soprattutto per quelli nelle scienze fisico-matematico-naturali. La tabella 6.5 sintetizza la situazione per l'intero settore dell'istruzione superiore, l'università e le tre sedi studiate. A tal proposito, va sottoli-

neato che le tre sedi costituiscono un campione dotato di un buon livello di rappresentatività del settore universitario, in quanto nel loro insieme coprono circa 1/3 della popolazione studentesca dell'università.

Tab. 6.5. Percentuale di studenti iscritti nei programmi di scienze naturali e tecnologia

	TOT. ISTR. SUP. IN % SU ISCRITTI	UNIVERSITÀ (MEDIA IN %)	UPPSALA (% SU TOT. ISCRITTI)	LUND (% SU TOT. ISCRITTI)	UMEÅ (% SU TOT. ISCRITTI)
SC. NATURALI	12	13,8	15	8	13
TECNOLOGIA	18	20,7	9	20	10

Fonte: Nostra elaborazione su dati della HÖGSKOLVERKET 2004.

A questi dati va aggiunto che, sebbene la quota di studentesse che entrano in questi programmi sia abbastanza buona (30% nei programmi di Informatica, e tra il 40% e il 50% in quelli di Matematica, Scienze e Tecnologia), il tasso di *drop-out* è rilevantemente più alto tra queste che tra i maschi, ed esse mostrano anche una più bassa capacità nell'accumulare crediti rispetto ai maschi. Di conseguenza gli sforzi delle politiche in questi campi di studio stanno andando in due direzioni: aumentare il numero totale degli iscritti e aumentare il tasso di partecipazione e successo femminile [Wistedt 2001; HÖGSKOLVERKET 2001].

Tuttavia vanno anche fatte alcune considerazioni che mitigano in parte la preoccupazione relativamente alla carenza di studenti nei corsi scientifico-tecnologici. In primo luogo, sommando i due settori si nota che quasi 1/3 degli iscritti nell'istruzione superiore è presente nei corsi scientifico-tecnologici, mentre il dato medio della partecipazione ai due programmi nelle università è prossimo al 20% degli iscritti. Queste cifre pongono la Svezia in una posizione di prim'ordine nella classifica degli iscritti ai corsi scientifico-tecnologici rispetto alla media europea. In secondo luogo, la carenza di iscritti in questi corsi pare toccare maggiormente i corsi scientifici che offrono una formazione più teorica rispetto a quelli tecnologici caratterizzati da un orientamento più applicativo-pratico.

Infine, il terzo ambito di politica riguarda l'ampliamento del reclutamento di gruppi non-tradizionali nell'istruzione superiore, in particolare i giovani di origine sociale operaia (*working class*) e i figli di emigranti recenti. Tale ambito di intervento si configura come una politica di reclutamento, guidata da principi e finalità di equità e integrazione/inclusione sociale, tipici della società svedese. Tuttavia va anche sottolineato che queste politiche di reclutamento estensive sono ormai divenute comuni in pressoché tutti i sistemi di istruzione superiore europei (vedi capp. 3 e 4). La tabella 6.6 illustra le distribuzioni percentuali dei giovani con origine sociale operaia ed etnica

non svedese, che sono entrati nell'istruzione superiore, nell'università e nelle tre università considerate.

Tab.6.6. Percentuale di studenti di classe sociale operaia e di origine straniera

	TOT. ISTR. SUP. IN % SU ISCRITTI	UNIVERSITÀ (MEDIA IN %)	UPPSALA (% SU TOT. ISCRITTI)	LUND (% SU TOT. ISCRITTI)	UMEÅ (% SU TOT. ISCRITTI)
ORIGINE OPERAIA	24	18,4	18	16	25
STRANIERI	15	13,3	14	13	8

Fonte: Nostra elaborazione su dati della HÖGSKOLVERKET 2004.

A questi dati sintetici, ci pare opportuno aggiungere che di 15 università (pubbliche + private), 3, di cui 2 private, non hanno studenti di estrazione sociale operaia e 2, di cui 1 privata, non hanno studenti di origine non svedese. Di queste università, la Stockholm School of Economics (privata) e lo Swedish Institute of Agricultural Science, non hanno rappresentati tra i loro iscritti nessuno dei due gruppi sociali.

Queste tre aree di *policy* nel loro complesso si configurano come parte di una più ampia politica di governance degli accessi all'istruzione superiore volta all'estensione della partecipazione. Tuttavia, abbiamo visto nel paragrafo 3.2 che esiste una politica centrale che impone alle istituzioni di istruzione superiore il numero chiuso alle iscrizioni, al fine di contenere i costi dell'istruzione superiore. Ciò introduce un elemento di contraddizione, o comunque di tensione, tra la politica di allargamento degli accessi e quella del contenimento degli accessi e dei costi, via numero chiuso. Nelle interviste, sia a livello centrale che a quello delle singole sedi visitate, è stato chiesto di rendere conto di questa contraddizione. La risposta è sempre stata la stessa ed è stata anticipata già in quel paragrafo: da una parte le istituzioni di istruzione superiore sono libere di fissare e cambiare di anno in anno il numero di posti offerti; dall'altro non pochi corsi in realtà non riescono a coprire il numero dei posti offerti. In breve, potremmo dire che la potenziale contraddizione tra allargamento e numero chiuso non ha modo di realizzarsi e di produrre conseguenze sul sistema, perché esso opera come una sorta di sistema autoregolativo imperfetto, il cui equilibrio è l'esito dell'incrocio di politiche centrali deboli, forte autonomia istituzionale e scelte degli studenti a cui nessuno può imporre più di tanto cosa studiare alle superiori e quindi, successivamente, nel segmento terziario.

## 6.6. GLI STUDI DI CASO: L'ORIENTAMENTO PRE/INTRA-UNIVERSITARIO

Nel paragrafo 6.5 abbiamo illustrato alcune iniziative e pratiche a livello generale relativo all'orientamento in entrata nel, e all'interno del, percorso di formazione terziario. Abbiamo visto che le pratiche per lo più si fondano su collaborazioni, scambi di informazioni ed esperienze tra scuole secondarie e istituzioni di istruzione superiore e che il governo sta elaborando proposte per cercare di dare una maggior efficacia e strutturazione a tali pratiche. Inoltre, a livello centrale, l'Agenzia per l'Istruzione Superiore opera come agente di disseminazione delle informazioni relative all'offerta formativa delle varie sedi.

Tuttavia abbiamo anche sottolineato che il governo non ha finora intrapreso una politica cogente e strutturata in questo ambito, configurandola fondamentalmente come azione di suggerimento e sollecitazione, anche perché attualmente le priorità sono rivolte a realizzare politiche estensive degli accessi all'istruzione superiore. A ciò si aggiunge un aspetto strutturale: la riforma del sistema di istruzione superiore del 1993 ha attribuito ampia autonomia alle istituzioni di istruzione superiore, le quali pertanto si configurano come strutture di governance sostanzialmente indipendenti dal centro il che, a sua volta, implica un'ampia autonomia nelle iniziative e nelle pratiche di orientamento. Questa autonomia, poi, si riproduce all'interno delle singole istituzioni, cioè a livello delle sue articolazioni (facoltà e dipartimenti) che attivano le loro particolari pratiche di orientamento e tutoraggio. Il risultato è una rilevante eterogeneità di pratiche e modalità con cui assolvere a questi compiti.

Le tre sedi universitarie studiate non fanno eccezione. L'unico aspetto comune è quello che tutte e tre, come d'altra parte tutte le altre istituzioni di istruzione superiore, stanno compiendo sforzi per attirare studenti nei campi disciplinari delle Scienze naturali e della tecnologia e per l'allargamento dell'accesso ai gruppi sociali sotto-rappresentati. Ma ciò è dovuto a una precisa politica centrale che in qualche modo e misura impone alle istituzioni di istruzione superiore di adoperarsi per migliorare la situazione. Tuttavia, i modi con cui perseguire tali obiettivi non sono specificati e sono lasciati alle iniziative e capacità autonome di ciascuna istituzione e di ciascuna sua articolazione.

In generale, possiamo identificare un certo «pacchetto» di pratiche di orientamento in entrata che accomunano le tre sedi universitarie visitate. In primo luogo tutte e tre le istituzioni hanno attivato, sebbene in diversa misura, programmi di visita delle loro strutture per gli studenti. Tali visite si configurano come degli *open days* in cui per una giornata all'inizio di ogni semestre gli studenti dell'ultimo anno delle superiori visitano l'università, partecipano a qualche lezione e incontrano rappresentanti degli studenti e dei professori da cui ricevono informazioni. Un'altra modalità, più estesa, è costitui-

ta da un vero e proprio soggiorno di una settimana, nel periodo estivo, nella sede universitaria, in cui gli studenti delle superiori possono sperimentare direttamente la vita del campus, con anche occasioni di partecipazione a lezioni. Questa modalità è stata attivata a Umeå dalla facoltà di Scienza e Tecnologia nell'ottica di attirare iscritti in questo settore scientifico.

Una seconda pratica comune, ma con una variabilità più accentuata, è costituita dalle relazioni università - scuole superiori. Nel caso di Lund, queste relazioni sono piuttosto scarse: l'ateneo attende richieste dalle scuole e non fa nulla o quasi per presentarsi a esse come interlocutore. Ciò è dovuto a un forte orgoglio accademico derivante dall'antica storia dell'ateneo (secondo per fondazione e importanza dopo Upsala), come emerge da questa frase emblematica di due intervistati di questo ateneo: «In Svezia, "università" significa Lund e Upsala». Questo orgoglio, però sta creando non pochi problemi all'ateneo. Il vicino *college* universitario di Malmö sta attuando una politica di marketing e promozione presso le scuole secondarie dell'area molto aggressiva ed efficace. Il risultato è che molti studenti vengono attirati dal *college* con la conseguenza di una riduzione del bacino di studenti da cui Lund ha attinto fino ad anni recenti. Gli intervistati hanno dichiarato che si sta pensando a come affrontare la situazione, ma fino al momento dell'intervista nessuna iniziativa era stata ancora intrapresa. In più Lund, soffre di un altro problema: data la vicinanza con la Danimarca, molti studenti residenti nell'area vanno a studiare nelle università danesi. Se nella prospettiva dell'orgoglio elitario che caratterizza l'istituzione questi, forse, non sono problemi, di certo lo sono, e non di poco conto, dal punto di vista della quota del finanziamento legato al numero di iscritti. Probabilmente è questa considerazione che sta provocando un ripensamento da parte degli organi di governance di questo ateneo.

Upsala e, in particolare, Umeå hanno relazioni decisamente più strutturate con il tessuto scolastico. Entrambe le sedi inviano docenti e soprattutto studenti a promuovere e presentare i vari programmi di studio nelle scuole superiori. In diversi casi, i docenti vanno a tenere lezioni di certe materie alle classi delle superiori e studenti dell'ultimo anno delle superiori frequentano alcuni corsi universitari. Ciò permette agli studenti delle superiori di familiarizzarsi con il tipo di studio, di linguaggi, di stili didattici e di approfondimenti teoretici, tipici degli studi universitari. La facoltà di Scienza e Tecnologia di Umeå ha fatto anche qualcosa di più e di più innovativo: di recente è stato lanciato il programma denominato «Ricerca *à la carte*», con cui la facoltà promuove e dà dimostrazione pratica di alcune ricerche applicate e dei risultati conseguiti, presso le scuole superiori. L'intento è quello di rendere, per così dire, affascinante la ricerca scientifica, meno distante dalla percezione di senso comune che la vede come un che di esoterico ed estremamente complicato, e quindi di interessare e convincere un maggior numero di studenti a iscriversi ai programmi e corsi di questo settore.

Questi sono gli aspetti comuni alle tre sedi studiate. Già da essi sono emerse differenze anche significative nelle pratiche adottate, come pure il fatto che – si pensi al caso di Umeå – sia principalmente una facoltà ad attivare pratiche di orientamento pre-universitario più strutturate e innovative. Per quello che riguarda l'ampia variabilità di altre iniziative intraprese a livello di singole facoltà dei tre atenei, non è stato possibile raccogliere dati e informazioni circostanziate dagli informatori contattati.

Relativamente agli strumenti di orientamento, tutoraggio e *counselling* intra-universitario, valgono le stesse considerazioni fatte per l'orientamento in entrata. Anzi, l'eterogeneità è ancora più marcata, perché tali pratiche sono delegate all'autonoma iniziativa delle articolazioni di ateneo (facoltà e dipartimenti). In questo modo ciascuna articolazione ha le sue «politiche» e le sue pratiche, come pure può non averne attivata alcuna. A titolo di esempio, alcuni programmi (prevalentemente nelle scienze matematico-fisico-naturali) dispongono di un servizio di tutoraggio svolto sia da docenti che da studenti «anziani», finalizzato a sostenere gli studenti che hanno difficoltà in certi corsi e/o in certe materie. Accanto a questa funzione, vi è quella di sostegno agli studenti che si sono resi conto di aver fatto una scelta sbagliata, per cambiare corso o programma, anche se spesso è lo studente stesso che riesce autonomamente a ridefinire il suo percorso di studi. Vi sono poi strutture di ateneo specificatamente volte al sostegno e al *counselling*, a cui gli studenti si possono rivolgere. Tuttavia, va notato che in tutte e tre le sedi considerate, gli intervistati hanno dichiarato che questa struttura centrale è scarsamente utilizzata dagli studenti che preferiscono quelle afferenti alla propria facoltà e/o al programma.

## 6.7. CONCLUSIONI

Il sistema svedese continua a essere caratterizzato da un deciso orientamento egualitario e, nel contempo, da una rilevante attenzione all'assicurazione dell'efficacia, efficienza e qualità della formazione in tutti i segmenti dell'istruzione. Le politiche fino a questo punto messe in opera dal governo sono rivolte prevalentemente a consolidare e, in alcuni casi, come per le politiche di reclutamento estensive e integrative nell'istruzione superiore, a migliorare la situazione. Lo sforzo di queste politiche appare ispirato non solo dal più generale orientamento egualitaristico tipico del Paese, ma anche dall'aver preso seriamente le sfide poste da un'economia sempre più improntata alla competizione basata sulla conoscenza.

Tuttavia, in questo quadro l'orientamento in ingresso e *in itinere* nel segmento superiore di istruzione sembra non godere di una particolare rilevanza se non in termini piuttosto generali. Il fatto che l'orientamento pre- e



intra-universitario non riceva molta attenzione sia a livello della politica centrale che a quello delle singole istituzioni, può essere verosimilmente ricondotto a tre ordini di ragioni strutturali:

1. Il sistema di istruzione svedese è configurato in maniera tale da offrire ai giovani uno zoccolo culturale comune fino al sedicesimo anno di età, quando l'obbligo scolastico è assolto. All'entrata nella secondaria, dopo un primo anno largamente comune per i vari indirizzi, il secondo anno si articola nei diversi programmi di studio. Nel momento in cui lo studente sceglie un programma, conosce già dove questo lo conduce se vuole continuare gli studi dopo le superiori. In altri termini, l'orientamento è anticipato nella scelta del programma del biennio della secondaria e agisce come filtro che incanala la scelta e allo stesso tempo la rende abbastanza chiara e «naturale».
2. L'ampia autonomia istituzionale e delle singole articolazioni implica, oltre all'elevato grado di eterogeneità di cui si è detto, anche diverse sensibilità in merito a queste pratiche. Vi sono atenei e loro articolazioni che puntano di più sull'orientamento, altri che invece quasi se ne disinteressano. Non essendoci nessuna politica cogente al riguardo, la pratica finisce per essere un affare interno della governance e della gestione locale, che a sua volta riflette valori, orientamenti e cultura di coloro che guidano l'istituzione e le sue articolazioni, oltre che della cultura accademica prevalente in esse.
3. Il fatto che il sistema permetta un alto livello di flessibilità nelle scelte di corsi e programmi che strutturano il percorso formativo degli studenti e la conseguente poca importanza del titolo di studio per trovare lavoro rendono la pratica di orientamento in una certa misura superflua. Se uno studente ha le idee sufficientemente chiare del lavoro che vorrà svolgere, seguirà corsi e/o programmi che lo conducano a quel lavoro. In altri termini, l'orientamento per scegliere i corsi e programmi è in parte mediato dalla struttura e dalle domande del mercato del lavoro.
4. Infine e connesso a quest'ultimo punto, la possibilità istituzionalizzata e pienamente legittimata che gli studenti hanno di frequentare alcuni corsi specifici ai propri interessi fa sì che l'orientamento come strumento per garantire il successo formativo fino all'acquisizione del titolo di studio non venga avvertito come particolarmente urgente.

Questo è il quadro generale dell'orientamento che emerge dall'analisi. In merito alle pratiche rilevate negli studi di caso delle tre università indagate, oltre alla loro eterogeneità, è possibile riscontrare un certo numero di pratiche e aspetti comuni. In particolare nell'orientamento in entrata, vi è un pacchetto comune di attività, quali gli *open days* e i soggiorni presso gli atenei per gli studenti dell'ultimo anno della secondaria, un certo grado di collaborazione e scambi tra università (o sue articolazioni) e scuole secondarie, la partecipazione degli studenti della secondaria a lezioni dimostrative all'uni-

versità. Relativamente all'orientamento intra-universitario, la variabilità delle strutture e delle pratiche di orientamento è più accentuata, sia tra le singole istituzioni che al loro interno, data l'elevata autonomia istituzionale, organizzativa e gestionale di cui godono. Si può tuttavia notare, anche in questo caso, che l'orientamento *in itinere* tende per lo più a configurarsi prevalentemente come attività di tutoraggio e, soprattutto, di *counselling* svolte da esperti, docenti e studenti *senior*. L'importanza accordata soprattutto all'attività di *counselling*, oltre a quella di aiutare lo studente in difficoltà o che decide di cambiare corso di studio, può essere in parte spiegata dalla rilevante flessibilità dei corsi e dei programmi di studio e dalla possibilità dello studente di scegliere singoli corsi con cui costruire il suo personale curriculum. Avere un sostegno in questo processo decisionale che consenta non solo decisioni più efficaci, ma anche economie cognitive, appare appropriato per il tipo di percorso formativo consentito all'interno dell'istruzione superiore.

# CONCLUSIONI

Massimiliano Vaira

## 1. GOVERNARE LA TRANSIZIONE SCUOLA-UNIVERSITÀ E L'ORIENTAMENTO: POLITICHE DI SISTEMA

Dalla nostra ricerca emerge in modo piuttosto chiaro come le politiche e le pratiche orientamento pre- e intra-universitario siano divenute una caratteristica strutturale dei sistemi di istruzione dei Paesi oggetto della nostra indagine. Nel contempo emerge anche che, sotto alcuni aspetti, tali politiche e pratiche mostrano un certo grado di variabilità e siano ancora oggetto di elaborazione, segno che esse si trovano in una fase di semi-istituzionalizzazione [Tolbert e Zucker 1996]. In questa fase, le politiche e le pratiche – sebbene siano orientate ad affrontare problemi comuni e pur mostrando rilevanti segni di convergenza su un insieme di modelli comuni – sono oggetto di elaborazione teorica che riflette le peculiarità istituzionali e di sviluppo dei singoli sistemi di istruzione, le diverse politiche (dipendenti da diverse urgenze, finalità e strumenti), i loro diversi tempi di adozione, il loro differente grado di penetrazione nel settore dell'istruzione e i diversi gradi di consapevolezza e attività degli attori coinvolti.

Il panorama delle modalità con cui il raccordo e l'orientamento nella transizione scuola-università viene perseguito nei diversi Paesi risulta quindi piuttosto variegato in merito alla prevalenza di un obiettivo su altri, alla portata, al grado di strutturazione, agli strumenti adottati e agli attori coinvolti. Ad esempio vi sono Paesi che hanno adottato politiche più centralizzate (come la Francia, o la Germania e, in parte, la Spagna) a livello statale e/o sub-statale di allocazione degli studenti nelle istituzioni e nei corsi di studio tramite test di accesso, o volte a rendere certe attività di orientamento da parte delle istituzioni di istruzione in qualche misura obbligatorie; altri hanno lasciato più ampi margini all'autonoma iniziativa delle istituzioni di istruzione secondaria e superiore (come la Svezia e, in parte, l'Olanda); infine, come nel caso del Regno Unito, si riscontra un mix di autonomia istituzionale e azioni svolte da agenzie centrali semi-governative all'interno di un *policy framework*

volto principalmente a stimolare efficacia, efficienza e qualità dell'istruzione attraverso la leva della competizione.

Tuttavia, nonostante questi aspetti di eterogeneità, non si può non rilevare come il tema dell'orientamento pre- e intra-universitario nei diversi Paesi mostri alcune spiccate somiglianze che si potrebbero definire strutturali, in quanto riflettono le più ampie trasformazioni istituzionali nel campo dell'istruzione che possono essere sinteticamente così identificate:

1. L'orientamento assume nei diversi Paesi un'importanza vieppiù cruciale come parte delle più ampie politiche di riforma e innovazione nel settore dell'istruzione superiore. Come detto nell'introduzione al volume, questa centralità, sconosciuta fino a tempi relativamente recenti, riflette i processi di trasformazione dell'istruzione superiore connessi a quelli più ampi di cambiamento delle strutture istituzionali dei Paesi avanzati.
2. Tali processi di cambiamento istituzionale sono largamente comuni ai diversi Paesi, sia per quanto riguarda i problemi che li sottendono, sia relativamente alle soluzioni che vengono identificate, proposte e perseguite come strumenti ritenuti capaci di farvi fronte e risolverli. Una prima questione è legata all'ampliamento della partecipazione all'istruzione superiore. I sistemi di istruzione nei Paesi sviluppati sono ormai entrati definitivamente nella dimensione di massa e in alcuni casi si sta profilando un'ulteriore espansione verso sistemi universali, cioè sistemi a cui accede oltre il 50% della popolazione in età corrispondente, a cui si aggiungono quote vieppiù significative di studenti non-standard che entrano nel circuito dell'istruzione superiore nella prospettiva dell'apprendimento continuo (*life-long learning*) [Rostan e Vaira 2007; Trow 2006]. Non solo, ma gran parte dei Paesi, inclusi quelli qui studiati, hanno adottato esplicite politiche di ampliamento della partecipazione alla formazione superiore (vedi punto 3). Una seconda serie di sfide è connessa alle trasformazioni post-fordiste delle società avanzate [Brown e Lauder 1997; Kumar 1995; Hall e Jaques 1989; Vaira 2003] che hanno condotto a profonde ristrutturazioni non solo nella produzione industriale, ma anche e soprattutto nell'architettura istituzionale delle società. La ristrutturazione del welfare state, la crescente introduzione della logica di mercato e dell'impresa in settori sociali organizzati fino a quel momento estranei a essa, la globalizzazione e la retorica della società e dell'economia basate sulla conoscenza, l'espandersi e l'affermarsi di un'etica individualistica, hanno influito fortemente anche sull'istruzione e su quella superiore in particolare. L'orientamento si inserisce nelle politiche volte a perseguire e garantire l'efficacia e l'efficienza della formazione superiore, il miglioramento delle scelte individuali dei percorsi di studio, a ridurre sprechi e inefficienze prodotti da scelte sbagliate che si ripercuotono sia sui costi dell'istruzione superiore, sia su quelli a carico del sistema sociale (in termini di tassi giudicati troppo bassi di popolazione con titoli superiori e con conoscenze e abilità elevate necessarie al sistema economico).

3. Questi aspetti di carattere più generale ci portano al terzo ordine di considerazioni relative più specificatamente ai problemi sottostanti alle politiche di orientamento. Il primo e principale problema è costituito dai tassi di abbandono e di cambio di studi, giudicati ancora troppo alti. Questa preoccupazione è comune alle politiche per l'istruzione superiore dei sei Paesi oggetto del nostro studio (al pari degli altri Paesi avanzati) e l'orientamento assurge a strumento principe per ridurre tali fenomeni. Migliorare la capacità di scelta per migliorare l'efficacia e l'efficienza dell'istruzione superiore, per garantire un miglior rendimento degli studi e per meglio affrontare le nuove domande dell'economia e della società. Questo, in sintesi, è l'obiettivo che ci si propone sviluppando politiche di orientamento pre- e intra-universitario. Un secondo aspetto è legato all'ampliamento della partecipazione di una quota maggiore di giovani in età corrispondente, soprattutto di quelli appartenenti ai ceti sociali più sfavoriti. Questa preoccupazione è senza dubbio connessa a politiche di equità, ma queste sono declinate in termini di efficienza economica. Il problema dell'accesso e del successo negli studi superiori di questi giovani non è tanto, o solo, un problema di giustizia ed equità sociale, ma assume sempre più una valenza socio-economica: la retorica della società e dell'economia basate sulla conoscenza pone tra gli indicatori di sviluppo e di competitività economica il tasso di istruzione superiore della popolazione di un Paese, poiché da esso fa dipendere le capacità di creazione di conoscenza competitiva che è alla base della competizione globale [Cobalti 2006; Drori *et al.* 2003]. L'adesione a questa retorica, sottoforma di credenza collettiva a un mito razionalizzato globale [Meyer e Rowan 1977], implica che le politiche di istruzione superiore dei Paesi avanzati – e quelli considerati nella ricerca non fanno eccezione – si facciano carico e perseguano l'obiettivo di espandere la platea dei potenziali fruitori di istruzione superiore, cioè adottino politiche estensive volte all'ampliamento della partecipazione a essa.
4. Un ultimo ordine di considerazioni, di nuovo connesso alla retorica della società e dell'economia basate sulla conoscenza, riguarda la necessità di incentivare quote maggiori di giovani che accedono all'istruzione superiore a iscriversi ai corsi di studio tecnologici e scientifici. Le analisi svolte da istituzioni globali quali l'OECD, o la Banca Mondiale, segnalano i rischi di una carenza di un numero adeguato di laureati in questi settori per tenere il passo della competizione globale, soprattutto rispetto a Paesi come l'India e quelli del sud-est asiatico, i quali stanno investendo massicciamente nella formazione tecnico-scientifica a livello terziario <sup>1</sup>. Come la nostra ricerca ha evidenziato, questo problema è comune a tutti i sei Pae-

---

<sup>1</sup> Recentemente, in una trasmissione televisiva di approfondimento, è stato citato il dato secondo cui l'India «produce» 200.000 ingegneri all'anno.

si considerati e tutti cercano di muoversi in questa direzione, usando forme di orientamento per rendere più appetibile l'iscrizione a corsi di studio tecnico-scientifici.

Oltre a queste differenze e somiglianze, che potremmo definire di macro-livello, vi sono quelle che si riscontrano nelle pratiche attivate dalle istituzioni, cioè al micro-livello. Il paragrafo che segue le prenderà in esame.

## 2. L'ORIENTAMENTO IN PRATICA: SOMIGLIANZE E DIFFERENZE EMERGENTI DAGLI STUDI DI CASO

Gran parte delle politiche elaborate e attuate dallo stato sono non solo indirizzate verso organizzazioni per indurle a seguire le modalità di azione e i comportamenti contenuti in quelle politiche, ma *hanno bisogno* delle organizzazioni perché esse le realizzino e le mettano in pratica concretamente. Ciò è tanto più vero per le politiche dell'istruzione, le quali oggi, com'è noto, sono indirizzate a organizzazioni alle quali è stata concessa una relativamente ampia autonomia nella messa in pratica delle politiche centrali. Le politiche di orientamento non fanno eccezione e i nostri studi di caso lo mostrano chiaramente.

Anche riguardo alle istituzioni oggetto della nostra ricerca, l'analisi che abbiamo svolto lungo i capitoli del libro evidenzia la compresenza di aspetti di diversità e di somiglianza, che dipendono in parte dalle politiche adottate da ciascuno stato, in parte dal modo in cui le istituzioni hanno implementato quelle politiche e in parte da processi di confronto, distinzione e imitazione inter-organizzativa sia nel singolo Paese, sia nel contesto più ampio dei sistemi di istruzione superiore dei Paesi più sviluppati. In questo modo sono rilevabili «pacchetti» di pratiche ampiamente comuni che evidenziano processi di convergenza e isomorfismo strutturale, ma anche aspetti di diversità relativi alle modalità, all'organizzazione, agli obiettivi e all'ampiezza con cui tali pratiche vengono concretamente attuate. È possibile enucleare le pratiche di orientamento pre- e intra-universitario che gli studi di caso hanno evidenziato in tre tipi principali.

1. *Orientamento promozionale.* Con questo termine intendiamo riferirci a quell'insieme di iniziative volte a offrire informazioni che certamente sono finalizzate a orientare le scelte, ma vengono attuate con modalità tipiche del marketing. In questa tipologia rientrano gli *open days*, le *summer schools*, i saloni dell'università, le varie iniziative di familiarizzazione con l'ambiente e le attività universitarie, e le guide per gli studenti redatte dalle istituzioni e dalle singole unità didattiche (facoltà, dipartimenti, programmi di studio). Questo tipo di orientamento è ampiamente diffuso e comune a quasi tutte le istituzioni che abbiamo studiato. Tuttavia si

ricontrano anche delle diversità nel modo in cui esso è perseguito, sia relativamente alle diverse istituzioni di uno stesso Paese, sia tra i diversi Paesi. Ad esempio, riguardo alle visite degli studenti delle secondarie presso le università, in alcuni casi queste si riducono a una giornata, in altri si ampliano fino alla permanenza di una settimana, con caratteristiche di *full immersion*, nella vita universitaria; in certi casi – come accade nel Regno Unito – queste visite assolvono una funzione di vero e proprio marketing promozionale delle istituzioni, mentre in altri questa funzione è più debole o sfumata; oppure ancora in alcuni casi si adottano iniziative – organizzate in vario modo – mirate alla promozione dei corsi scientifico-tecnologici, mentre in altri esse non sono presenti. In breve, data una serie di pratiche largamente comuni, queste vengono declinate in modi relativamente diversi nei vari casi e ciò dipende tanto dalla struttura istituzionale del settore dell'istruzione di ogni singolo Paese, quanto da strategie organizzative delle singole istituzioni.

2. *Network cooperativo scuole-università*. Questa è un'altra pratica ampiamente diffusa che prevede una qualche forma di collaborazione tra scuole secondarie e università. Anche per questo tipo di attività orientativa la fenomenologia emergente dai casi di studio mostra diversità nel modo in cui viene perseguita. Si va da casi (la maggior parte) in cui tali collaborazioni sono particolarmente strutturate, a quelli in cui sono ridotte a semplici attività di promozione. Vi sono poi diversità relative all'ampiezza delle attività con cui si organizzano queste collaborazioni che vanno da una cooperazione «a tutto campo» volta a ridurre il *gap* tra formazione della secondaria e didattica universitaria (ad esempio, innovazione didattico-curricolare, lezioni di docenti universitari nelle scuole e partecipazione di studenti delle secondarie a lezioni universitarie, scambio di informazioni tra scuole e università), a quelle reattive solo ad alcuni aspetti particolari del raccordo scuola-università. Altre diversità riguardano la platea degli attori coinvolti negli scambi e nei rapporti cooperativi: ad esempio vi sono casi in cui le collaborazioni coinvolgono tutte le scuole secondarie che operano in un dato territorio, oppure un numero più o meno ristretto di scuole «adottate» da un'istituzione universitaria con cui intrattiene rapporti privilegiati; in alcune situazioni le collaborazioni si strutturano già a partire dalla scuola primaria (come evidenziato in alcuni casi tedeschi) mentre altre coinvolgono solo le scuole superiori con ulteriori differenze in base a quali tipi di scuole superiori e al fatto se la collaborazione inizia fin dal primo anno di secondaria o se viene limitata all'ultimo anno o al biennio conclusivo di essa. Infine vi sono differenze relative alla presenza o meno di attività di monitoraggio e valutazione dei risultati conseguiti. In ogni caso, ciò che risulta chiaro dalle esperienze in cui le collaborazioni tra scuole e università assumono un carattere più strutturato e organico è che il rendimento negli studi universitari ne beneficia notevolmente.

3. *Attività di sostegno agli studenti.* Le attività di *tutorship*, *counselling* e *mentoring* sono ampiamente diffuse e praticate come forme di orientamento *in itinere* da parte delle istituzioni universitarie e mostrano in larga parte aspetti comuni circa le modalità di conduzione e gli obiettivi che si propongono. Non mancano comunque differenze: tali attività possono essere organizzate centralmente dall'istituzione, come possono essere delegate alle articolazioni didattiche (facoltà, dipartimenti e corsi di studio), o addirittura riguardare singole materie di studio (in particolare nei corsi di studio tecnico-scientifici); possono mostrare diversi gradi di professionalizzazione a seconda se vengono condotte da personale di *staff* specializzato, oppure da docenti e studenti *senior*; a volte si limitano al primo anno di studi, mentre in altri casi coprono l'intero percorso di studio assumendo la forma della *career guidance* degli studenti; infine possono essere pensate come servizi a disposizione degli studenti che ne fanno richiesta, oppure come attività di consulenza, valutazione e monitoraggio periodici che riguardano tutti gli studenti e le loro performance. A quest'ultimo proposito va segnalato un dato che ci pare importante: laddove il sostegno è organizzato come servizio *on demand*, esso, seppur gradito dagli studenti, appare poco usato e la sua efficacia in termini di capacità di condizionare il rendimento degli studi sembra minore. Infine vanno rilevati altri due aspetti connessi all'efficacia dei servizi di *student support*: laddove essi sono organizzati e operano come articolazioni specializzate con personale professionalizzato e dove questi servizi tendono a svilupparsi oltre il primo anno di studi, l'efficacia aumenta. Le situazioni ottimali si hanno quando i due aspetti sono compresenti (il caso britannico è forse quello che più si avvicina all'ottimo), ma spesso è difficile realizzarle poiché richiedono risorse finanziarie che raramente gli atenei hanno a disposizione per organizzare in modo appropriato queste attività, come emerge dal caso olandese.

### 3. COSA POSSIAMO APPRENDERE DAGLI ALTRI? ALCUNE PROPOSTE PER LO SVILUPPO DELL'ORIENTAMENTO IN ITALIA

Nel nostro Paese negli ultimi anni e soprattutto a seguito della riforma, il tema dell'orientamento agli e negli studi universitari sta gradualmente assumendo importanza. Le università cominciano a essere maggiormente attente e sensibili a questa pratica e a dotarsi di strutture, personale e attività in questo ambito.

Tuttavia, non si può negare che in Italia l'orientamento sia ancora piuttosto arretrato rispetto ad altri Paesi e mostri ancora una certa limitatezza tanto nella diffusione, quanto negli strumenti impiegati e negli obiettivi che



si pone. Questa arretratezza ha una sua fondamentale causa nel ritardo con cui la politica universitaria, la logica di funzionamento e l'organizzazione dell'università si sono adeguate ai cambiamenti sociali e istituzionali più ampi che hanno investito il Paese a partire dagli anni '70. Non è questa la sede per ripercorrere le ragioni e gli effetti di questo ritardo, peraltro abbastanza noti e affrontati dal dibattito sull'università italiana, né lo è per dare conto di buoni esempi di attività di orientamento che alcune istituzioni più imprenditive e/o attente hanno realizzato.

In una prospettiva più generale, crediamo non sia azzardato sostenere che, allo stato attuale, le attività di orientamento adottate dalle università italiane si configurino prevalentemente come attività di marketing promozionale, che si affiancano quelle più tradizionali di «informazione istituzionale» (la classica guida dello studente di ateneo e di facoltà che presenta l'offerta formativa e i servizi). È sotto gli occhi di tutti come le università e addirittura le singole facoltà usino la pubblicità per attrarre gli studenti, per comunicare la propria distintività in merito all'offerta formativa, all'ambiente di studio, alle strutture di cui gli studenti possono usufruire. Gli stessi saloni dello studente e gli *open days*, che si vanno sempre più diffondendo, rispondono prevalentemente a questo tipo di logica. Non che sia un male, o che sia sbagliato, ma senza dubbio è una strategia piuttosto limitata e, soprattutto, che non produce risultati efficaci in fatto di scelte e risultati di studio. Ripetiamo, vi sono casi in cui strutture e pratiche di orientamento hanno raggiunto un livello piuttosto avanzato e comparabile a quello di altri sistemi universitari, ma sono eccezioni, non la norma.

Come conclusione a questa ricerca vorremmo avanzare, sulla scorta dei risultati da essa derivabili, alcune proposte per dare alcune indicazioni su come «orientare l'orientamento», ovvero su come e cosa possiamo apprendere dagli altri. Partire da una situazione arretrata ha indubbiamente degli svantaggi (in primo luogo, dover costruire ciò che non c'è, o c'è in modo limitato), ma offre anche alcuni vantaggi, che consistono nel far tesoro delle esperienze e dei risultati di chi ha percorso la strada per primo.

Una prima indicazione, di carattere propedeutico all'orientamento, ci viene offerta dal caso tedesco e in particolare dalle analisi dell'*Hochschul-Informations-System* (HIS) sulle cause di abbandono e di cambio di percorso di studio. Disporre di dati circostanziati su questi fenomeni a livello di sistema, delle singole istituzioni, delle facoltà e dei corsi di studio costituisce un prerequisito di grande importanza per capire le cause, i motivi e soprattutto i fattori critici che li generano. La produzione dei dati oggi risulta abbastanza agevole grazie alla presenza dei Nuclei di Valutazione di ateneo, i quali potrebbero svolgere queste indagini, i cui dati andrebbero poi comunicati all'organismo di valutazione nazionale (oggi è ancora il CNVSU, in futuro potrebbe essere l'istituenda ANVUR). Questi dati, poi, potrebbero andare a costituire un'importante base di informazioni tanto per gli studenti, per poter sce-

gliere dove iscriversi con una maggior consapevolezza, quanto per gli atenei, per poter fare confronti e quindi indirizzare le proprie strategie di miglioramento. A complemento di questo tipo di analisi, si dovrebbero affiancare quelle per conoscere meglio gli studenti, quanto a loro motivazioni, aspettative e aspirazioni che stanno alla base delle loro scelte di studio all'università. In diversi casi (soprattutto in quelli olandese e britannico) abbiamo visto che alcune istituzioni svolgono ogni anno delle *survey* sui neo-iscritti. Con queste rilevazioni è possibile non solo svolgere meglio le attività di orientamento, ma soprattutto orientare i docenti, i quali hanno ancora un'immagine stereotipata, tradizionale ed elitaria dello studente universitario: giovane, che studia a tempo pieno, dotato di un'adeguata base di conoscenze e orientato agli studi universitari con prevalenti finalità culturali. Questa immagine è ormai tramontata e occorre cambiarla. Conoscere meglio gli studenti significa adattare la didattica all'eterogeneità sociale e culturale che contraddistingue la situazione attuale.

Una seconda strategia che ha dimostrato in molti dei casi di studio di essere efficace è la costituzione di network cooperativi tra università e scuole secondarie. Questo tipo di relazioni cominciano a essere attivate anche dagli atenei italiani e talvolta da singoli corsi di studio, ma mancano ancora di un grado adeguato di organicità. Diverse ricerche, come pure l'esperienza quotidiana dei docenti universitari, mostrano che tra scuola secondaria e università persiste un *gap* ancora molto pronunciato in termini di livello di preparazione degli studenti, di modalità nell'organizzazione dello studio, e di sviluppo di un'attitudine appropriata ad affrontare gli studi superiori. Dall'altra parte i metodi didattici sia dell'università, sia della secondaria hanno bisogno di essere rinnovati. La cooperazione tra scuole e atenei potrebbe diventare il terreno di un utile dialogo e scambio tra le due istituzioni di istruzione finora troppo separate. Sul lato degli studenti, poter fare diversi tipi di esperienze dell'università, quali quelli mostrati dai vari studi di caso, ha una rilevante valenza formativa e li aiuterebbe a compiere scelte più oculate.

Un terzo aspetto rilevante è costituito dall'introduzione di strumenti e occasioni di orientamento nella secondaria. I casi spagnolo e olandese sono emblematici al riguardo. Cominciare a orientare in maniera strutturata i giovani verso il proseguimento degli studi all'università consente loro di farsi delle idee più chiare in merito a quale tipo di percorso intraprendere. Ad oggi questa forma di orientamento manca del tutto nella scuola; per compensare questa lacuna che, vale la pena ricordarlo, ha una non scarsa influenza sulle scelte sbagliate che sono alla base degli abbandoni e dei cambi di percorso di studio, si dovrebbe cominciare a pensare di introdurre la figura dell'orientatore almeno nelle scuole secondarie (anche se sarebbe auspicabile il suo inserimento già nelle scuole medie, in modo da ridurre le scelte sbagliate verso la secondaria, come avviene nelle scuole francesi). L'introduzione di questa figura potrebbe avere non solo effetti positivi sulle scelte degli studenti,

ma anche sull'occupazione di molti laureati che non trovano sbocco nell'insegnamento nelle scuole. Una critica a questo tipo di strategia potrebbe essere quella che sottolinea la mancanza di professionalità, o addirittura di scarso entusiasmo per un'occupazione che potrebbe essere percepita dai soggetti come di ripiego (ma questo riguarda anche il lato dell'insegnamento: non sono pochi gli insegnanti che sono divenuti tali solo per ripiego). Senz'altro questo è vero, ma perché l'introduzione dell'orientatore possa essere definita una strategia a pieno titolo, deve avere anche una prospettiva di più ampio respiro e cioè volta all'istituzionalizzazione e quindi alla formazione e alla professionalizzazione di questa figura. Vale a dire: cominciamo con una sperimentazione, valutiamone i risultati e poi agiamo di conseguenza. Ci pare che in questo vi sia poco da perdere e molto da guadagnare per tutti.

Un'ulteriore prospettiva, questa volta per l'università, è di sviluppare strutture e attività di *career guidance* e di *counselling*, quasi del tutto assenti negli atenei. Gli studenti sono ancora troppo lasciati a se stessi e la *tutorship* svolta da alcuni docenti (con un ulteriore aggravio delle loro mansioni, per di più neppure riconosciuto) e da studenti *senior* (generalmente pochi) è del tutto insufficiente. La *career guidance*, così come è organizzata nelle istituzioni britanniche e come nel caso delle Università di Amsterdam e Leiden, consente di responsabilizzare maggiormente gli studenti lungo il loro percorso di studi, monitorandone e valutandone il loro rendimento e permettendo l'identificazione dei casi problematici e possibilmente la loro soluzione. Il *counselling* dovrebbe, da un lato, essere un'attività di complemento alla *career guidance* soprattutto per la soluzione dei casi problematici e, dall'altro, un servizio in grado di re-indirizzare in modo efficace quegli studenti che hanno deciso di cambiare percorso di studio, che sappiamo essere non pochi. Sbagliare la scelta una volta è più che sufficiente, per cui la nuova scelta non può, né deve essere sbagliata, perché altrimenti si trasforma in abbandono. In un sistema come il nostro che ancora nell'anno accademico 2004/2005 produceva un tasso di abbandono tra primo e secondo anno del 21%<sup>2</sup> (ma con punte tra il 23 e il 29% in alcune aree disciplinari) [MIUR 2006], sviluppare questa attività appare urgente.

Rimangono da discutere due strategie che sono oggetto di dibattito tra gli addetti ai lavori: (1) se sia il caso o meno di rendere più canalizzato l'accesso all'università in base alla congruenza con il percorso di studi svolto alle superiori e (2) se sia necessario introdurre la prova di accesso all'università. Queste due strategie mostrano una rilevante ambivalenza, come anche la nostra ricerca evidenzia. La spiccata canalizzazione, laddove è presente, non ap-

---

<sup>2</sup> Va tuttavia notato che, sempre in base agli stessi dati Miur, nell'anno accademico 1999/2000 il tasso di abbandono tra primo e secondo anno era del 27%, per cui la riforma ha prodotto un miglioramento significativo.

pare essere del tutto efficace nel ridurre il fenomeno degli abbandoni. Si consideri come esempio la Germania, dove si lamentano tassi di abbandono ritenuti ancora troppo elevati. Non solo, ma questa struttura pare non funzionare efficacemente neanche per l'allocazione degli studenti nei diversi corsi di studio, come i casi dell'Olanda (dove si è decretato il fallimento della riforma dei profili) e della Svezia dimostrano. D'altra parte, nei sistemi in cui non è prevista la congruenza tra studi secondari e superiori, o lo è solo in maniera lasca, l'eterogeneità nei livelli di preparazione e competenza degli studenti è un fattore alla base degli abbandoni e dei cambi di studio. In breve, si tratta di trovare un efficace *trade-off* tra questi due sistemi (canalizzato e aperto) che al momento non pare ancora profilarsi all'orizzonte.

Relativamente alle prove di ingresso, considerando il caso spagnolo e in parte quello tedesco, si è visto che esse hanno una scarsa, se non nulla, capacità predittiva del rendimento di studio, il quale dipende da fattori diversi dalla valutazione della prova, come l'origine sociale (che influenza la scelta tanto del percorso secondario, quanto di quello universitario) e il capitale culturale degli individui (correlato all'origine sociale).

Riguardo a queste due strategie, quindi, sospendiamo il giudizio anche perché sarebbero necessarie ricerche più approfondite in merito. Inoltre, riteniamo che se si desse corso in modo organico e strutturato alle strategie discusse, si otterrebbero risultati di tutto rilievo. Se nelle scuole superiori si facesse un orientamento efficace ed efficiente per il proseguimento degli studi, se si sviluppasse un'organica cooperazione tra scuole e università, se gli atenei si dotassero di strutture per la *career guidance* e il *counselling* e se si conoscessero in modo approfondito i fattori che provocano abbandoni e cambi di corso come pure le aspettative degli studenti, non si conseguirebbero risultati importanti, senza dover istituire strutture e procedure irrigidenti e macchinose (e forse anche burocratizzanti) quali la canalizzazione e le prove di accesso?

Queste considerazioni e indicazioni sono valide in linea di principio e, pensiamo, ampiamente condivisibili. Tuttavia, non possiamo dimenticare che affinché i principi si traducano in pratiche concrete servono due indispensabili ingredienti: la *volontà* e le *risorse* per realizzarli in modo reale, efficace ed efficiente e non come semplici cerimoniali formali e/o cosmetici di facciata. Nelle attuali condizioni, si può solo sperare che questi temi entrino al più presto nell'agenda e nelle azioni strategiche delle istituzioni politiche e di quelle di istruzione.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Associazione TREEELLE, 2005, *Il futuro della scuola in Francia*, Genova, Tipografia Araldica.
- Auduc, J.-L., 1998, *Les institutions scolaires et universitaires*, Paris, Nathan.
- Bekhradnia, B. e J. Thompson, 2002, *Who Does Best at University?*  
[www.hefce.ac.uk/learning/does](http://www.hefce.ac.uk/learning/does).
- Boezeroy, P., 2003, *Higher Education in the Nederland*, University of Twente, Higher Education Monitor (CHEPS).
- Bourdieu, P. e J.-C. Passeron, 1964, *Les héritiers. Les étudiantese et la culture*, Paris, Minuit; trad. it. *I delfini. Gli studenti e la cultura*, Rimini, Guaraldi, 1971.
- Brennan, J., 2004, *The Social Role of the Contemporary University. Contradictions, Boundaries and Change*, in *CHERI, Ten Years On. Changing Higher Education in a Changing World*, Milton Keynes, Open University Press.
- Brown, P. e H. Lauder, 1997, *Education, Globalization and Economic Development*, in Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P. e A.S. Wells (eds.), *Education. Culture, Economy and Society*, Oxford, Oxford University Press.
- Cobalti, A., 2006, *Globalizzazione e istruzione*, Bologna, Il Mulino.
- Drori, G.S., Meyer, J.W., Ramirez, F.O. e E. Schofer, 2003, *Science in the Modern World Polity. Institutionalization and Globalization*, Stanford, Stanford University Press.
- Dubois, P., 2003, *Licence, Master, Doctorat, Il lento avvio della costruzione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore in Francia*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», n. 3.
- Enders, J., 2003, *Istruzione superiore «à la bolognese»? Retorica e realtà della riforma universitaria in Germania*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», n. 3.
- EURYDICE, 2002, *Key data on Education in Europe*  
[www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/Products?sortByCol=5](http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/Products?sortByCol=5).
- EUROSTAT, 2003, *Labour Force Survey 2002*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- Fischer, L., 2003, *Sociologia della scuola*, Bologna, Il Mulino.
- Flora, P., 1983, *State, Economy, and Society in Western Europe 1815-1975. A Data Handbook. Vol. I: The Growth of Mass Democracies and Welfare States*, Frankfurt, Campus.

- Frickey, A. e J.-L. Primon, 2003, *Manière d'étudier en première année d'université et passage dans l'année supérieure*, in Felouzis, G. (éd.), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, Puf.
- Galland, O. (éd.), 1995, *Le monde des étudiants*, Paris, Presse Universitaire de France.
- Hall, S. e M. Jacques (eds.), 1989, *New Times: The Changing Face of Politics in the 1990s*, London, Lawrence and Wishart.
- HEFCE, 2002, *Performance indicators in Higher Education in the Uk*  
[www.hefce.ac.uk/Learning/Perfind/2003](http://www.hefce.ac.uk/Learning/Perfind/2003).
- 2003, *Student success in Higher Education*, report redatto all'interno del programma *Action on Access. Widening participation in Higher Education*  
[www.hefce.ac.uk](http://www.hefce.ac.uk).
- Heublein, U., Schmelzer, R. e D. Sommer, 2005, *Studienabbruchstudie 2005*, Hannover, HIS Hochschul-Informations-System.
- Hofmeister, J., 1998, *Evaluation Research. Findings of the Pre-University Project on Transition and Student Mentoring into University*, in Goodlad, S. (ed.), *Mentoring and Tutoring by Student*, London, Kogan Page Ltd.
- Hofmeister, J. e W. Veugelers, 1999, *Career Education in the Netherlands*, in «Educational Research Journal», n. 2.
- HÖGSKOLVERKET, 1999, *Swedish Universities and University Colleges. Short Version of Annual Report*  
[www.eng.hsv.se/en](http://www.eng.hsv.se/en).
- 2001, *Report 2001:13 R. Evaluation of Education in Computer Science in Sweden*  
[www.eng.hsv.se/en](http://www.eng.hsv.se/en).
- 2002, *Report 2002:27 R. Through Engineers' Eyes: Three-Years Degree Programmes in Engineering – An Exploratory Questionnaire-Based Study*  
[www.eng.hsv.se/en](http://www.eng.hsv.se/en).
- 2004, *Swedish Universities and University Colleges. Short Version of Annual Report*  
[www.eng.hsv.se/en](http://www.eng.hsv.se/en).
- Kaiser, F., Vossensteyn, H., Beerkens, E., Boezerij, P., Huisman, J., Lub, A., Maassen, P., Salerno, C. e C. Theisens, 2003, *Higher Education Policy Issue and Trends: An Update on Higher Education Policy Issues in 11 Western Countries*  
[www.utwente.nl/cheps/downloadable\\_publications](http://www.utwente.nl/cheps/downloadable_publications).
- Kumar, K., 1995, *From Post-Industrial to Post-Modern Society. New Theories of the Contemporary World*, Oxford, Blackwell; trad. it. *Le nuove teorie del mondo contemporaneo. Dalla società post-industriale alla società post-moderna*, Torino Einaudi, 2000.
- Kyvik, S., 2004, *Structural Changes in Higher Education Systems in Western Europe*, in «Higher Education in Europe», n. 3.
- Landri, P., 2004, *La ristrutturazione del sistema di istruzione in Svezia: verso la deconcentrazione e il quasi-mercato*, in Benadusi, L. e F. Consoli (a cura di), *La governance della scuola. Istituzioni e soggetti alla prova dell'autonomia*, Bologna, Il Mulino.
- Maassen, A.M. e F. van Vught (eds.), 1989, *Dutch Higher Education in Transition*, Enschede, CHEPS.

- Meyer, J.W. e B. Rowan, 1977, *Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony*, in «American Journal of Sociology», n. 83; trad. it. *Le organizzazioni istituzionalizzate: la struttura formale come mito e cerimonia*, in Powell, W.W. e P.J. Di Maggio (a cura di), *Il neoinstituzionalismo nell'analisi organizzativa*, Torino, Edizioni di Comunità, 2000.
- MIUR – Ufficio Statistica, 2006, *L'università in cifre 2006*  
[www.statistica.miur.it/normal.aspx?link=pubblicazioni](http://www.statistica.miur.it/normal.aspx?link=pubblicazioni).
- OECD, 2002, *Education at a Glance 2002*, Paris, OECD.
- 2005, *Education at a Glance 2005*, Paris, OECD.
- Pellegrin, J.J., 1974, *Quantitative Trends in Post-Secondary Education*, in OECD (ed.), *Towards Mass Higher Education*, Paris, OECD.
- Ramirez, F.O. e J. Boli-Bennet, 1982, *Global Patterns of Educational Institutionalisation*, in Altbach, P.G., Arnove, R.F. e P.G. Kelly (eds.), *Comparative Education*, New York, Macmillan.
- Robertson, D.J., 1994, *Choosing to Change, Extending Access, Choice, and Mobility in Higher Education*, report per il National Committee of Inquiry into Higher Education, London, HMSO.
- 1997, *Social Justice in a Learning Market*, in Coffield, F. e B. Williamson Buckingham (eds.), *Repositioning Higher Education*, Society for Research into Higher Education, Open University Press.
- Roecher, E., 1999, *Das Schulsystem in Deutschland. Kritische Befunde zur Sozialstruktur der Sekundarstufen*, Hamburg, Verlag.
- Rostan, M. e M. Vaira, 2007, *Il cambiamento strutturale nei sistemi di istruzione superiore: persistenza e ridefinizione del dualismo élite/massa*, in «Sociologia del Lavoro», n. 105.
- Salerno, C., 2002, *Higher Education in Sweden*  
[www.utwente.nl/cheps/downloadable\\_publications](http://www.utwente.nl/cheps/downloadable_publications).
- Schizzerotto, A. e C. Barone, 2006, *Sociologia dell'istruzione*, Bologna, Il Mulino.
- Tolbert, P.S. e L.G. Zucker, 1996, *The Institutionalization of Institutional Theory*, in Clegg, S.R. e C. Hardy (eds.), *Studying Organization*, London, Sage Publication.
- Trow, M., 1974, *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*, Paris, OECD.
- 1987, *Academics Standards and Mass Higher Education*, in «Higher Education Quarterly», n. 3.
- 2006, *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WW II*, in Forest, J.J. e P.G. Altbach (eds.), *International Handbook of Higher Education*, London, Kluwer Academic Publishers.
- Trowler, P., 2003, *Il Regno Unito e lo «Spazio europeo dell'istruzione superiore»*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», n. 3.
- Vaira, M., 2003, *Verso un'università post-fordista? Riforma e ristrutturazione organizzativa nell'università italiana*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», n. 3.

- van Arragon, A. e A. van Hout, 2001, *Partnership between Universities and Pre-University Education in the Netherlands: An Important Condition for a Successful First-Year Experience*, paper presentato all'International First-Year Experience Conference, Honolulu (Hawaii), 9-13 luglio 2001.
- Yorke, M., 2003, *Transition into Higher Education: Some Implications for the «Employability Agenda»*, briefing paper, Liverpool, John Moores University, Centre for Higher Education Development.
- Weko, T., 2004, *New Dogs and Old Tricks: What Can the UK Teach to the US about University Education?*, paper redatto per l'Atlantic Fellowship in Public Policy [www.hepi.ac.uk](http://www.hepi.ac.uk).
- Wildt-Persson, A. e P.G. Rosengren, 2001, *Equity and Equivalence in Swedish School System*, in Hutmacher, W., Cochrane, D. e N. Bottani (eds.), *Pursuit Equity in Education*, London, Kluwer.
- Wistedt, I., 2001, *Five Gender-Inclusive Projects Revisited. A Follow-up Study of the Swedish Government's Initiatives to Recruit More Women to Higher Education in Mathematics, Science and Technology*, Stockholm, Högskolverket.





STUDI SULL'ISTRUZIONE SUPERIORE  
COLLANA DEL CIRSIS

---

*Collana diretta da Michele Rostan*

www.ledonline.it/CIRSIS

Michele Rostan • *Laureati italiani ed europei a confronto. Istruzione superiore e lavoro alle soglie di un periodo di riforme*

*Dalla scuola all'università. Politiche e pratiche di orientamento in sei paesi europei*  
A cura di M. Vaira

Il catalogo aggiornato di LED - Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto è consultabile all'indirizzo web <http://www.lededizioni.com>, dove si possono trovare anche informazioni dettagliate sui volumi: di tutti è disponibile il sommario, di alcuni vengono date un certo numero di pagine in lettura. Tutti i volumi possono essere ordinati on line.