



**Il coordinamento editoriale del Seminario è stato condotto da**  
Lauretta Valente e Angela Elicio  
**della Sede Nazionale del CIOFS-FP.**

**Autori del volume sono:**

Margherita Dal Lago, Lauretta Valente, Cataldo Collazzo, Vito Santarsiero Giuseppe Schettino **(cap. 1)**

Michele Pellerey **(cap. 2)**

Gianfranco Garancini, Valentina Aprea, Domenico Sugamiele, Pasquale Ransenigo **(cap. 3)**

Giuseppe Richiedei, Maurizio Drezadore, Claudio Gentili **(cap. 4)**

Antonio De Marco, Alfio D'Onofrio, Piero Martina, Gaetano Volpe, Adriana Buffardi **(cap. 5)**

Olga Turrini, Angela Elicio, Philip O' Connor, Antonio Sassi, Alberto Morlacchi, Beatriz Zafra,

Rocco Giuseppe Maggio, Vito Santarsiero **(cap. 6)**

Emilio Gandini, Dario Nicoli, Anna D'Arcangelo, Maria Luisa Pombeni, Irene Gatti, Sandra D'Agostino **(cap. 7)**

**Il cordinamento editoriale finale è stato curato da:**

Margherita Dal Lago, Angela Elicio,

Fabrizia Pittalà, Lauretta Valente

**Si ringraziano gli Operatori della Formazione Professionale e rappresentanti del:**

**CIOFS-FP Abruzzo,**

**CIOFS-FP Basilicata,**

**CIOFS-FP Calabria,**

**CIOFS-FP Campania,**

**CIOFS-FP Emilia Romagna,**

**CIOFS-FP Friuli Venezia Giulia,**

**CIOFS-FP Lazio,**

**CIOFS-FP Liguria,**

**CIOFS-FP Lombardia,**

**CIOFS-FP Piemonte,**

**CIOFS-FP Puglia,**

**CIOFS-FP Sardegna,**

**CIOFS-FP Sicilia,**

**CIOFS-FP Toscana,**

**CIOFS-FP Veneto.**

## INDICE

<b>Premessa</b>	Pag.	000
<b>I. Apertura del Seminario</b>	“	000
I.1 Presentazione del Seminario. <b>Margherita Dal Lago</b> - CIOFS	“	000
I.2 Le motivazioni del Seminario. <b>Lauretta Valente</b> - CIOFS-FP	“	000
I.3 Saluti delle Autorità. <b>Cataldo Collazzo</b> - Regione Basilicata; <b>Vito Santarsiero</b> - Provincia di Potenza; <b>Giuseppe Schettino</b> - Comune Maratea.	“	000
<b>II. Il fondamento epistemologico della riforma</b>	Pag.	000
II.1 Il fondamento epistemologico della riforma in rapporto ai destinatari e ai percorsi.	“	000
<b>Michele Pellerey</b> - Università Pontificia Salesiana	“	000
<b>III. Il sistema di leFP nel contesto della riforma</b>	Pag.	000
III.1 Il nuovo quadro istituzionale dell'Istruzione e della Formazione Professionale: quali prospettive.	“	000
<b>Gianfranco Garancini</b> - Università di Milano	“	000
III.2 Un sistema unitario d'Istruzione e Formazione Professionale. <b>Valentina Aprea</b> - MIUR	“	000
III.3 L'assetto istituzionale e i percorsi del sistema d'Istruzione e Formazione Professionale. <b>Domenico Sugamiele</b> - MIUR	“	000
III.4 Il quadro della riforma nel suo assetto normativo. <b>Pasquale Ransenigo</b> - CNOS-FAP	“	000

<b>IV. L'utenza del sistema</b>	Pag. 000
IV.1 La centralità della famiglia nelle fasi dell'orientamento. <b>Giuseppe Richiedi</b> - <i>AGe</i>	“ 000
IV.2 Sistema d'Istruzione e Formazione: Governance e nuovi compiti. <b>Maurizio Drezzadore</b> - <i>ENAIIP</i>	“ 000
IV.3 I nuovi compiti del sistema di leFP. <b>Claudio Gentili</b> - <i>Confindustria</i>	“ 000
<b>V. Regioni e Province: la governance del nuovo sistema</b>	Pag. 000
V.1 Conferenza Stato-Regioni. Obbligo formativo e riforma Moratti. <b>Antonio De Marco</b> - <i>Tecnostruttura</i>	“ 000
V.2 Regione Lazio. Un nuovo impegno: avviare la trasformazione del sistema formativo. <b>Alfio D'Onofrio</b> - <i>Regione Lazio</i>	“ 000
V.3 Regione Piemonte. La formazione iniziale. <b>Piero Martina</b> - <i>Regione Piemonte</i>	“ 000
V.4 Regione Puglia. Sperimentazione e personalizzazione. <b>Gaetano Volpe</b> - <i>Regione Puglia</i>	“ 000
V.5 Regione Campania. Aspettando i decreti attuativi: le sperimentazioni come risposta al nuovo obbligo formativo. <b>Adriana Buffardi</b> - <i>Regione Campania</i>	“ 000
<b>VI. Esperienze a confronto</b>	Pag. 000
VI.1 Confronto tra esperienze italiane ed europee. <b>Olga Turrini</b> - <i>ISFOL</i>	“ 000
VI.2 La sperimentazione CIOFS-FP e CNOS-FAP. <b>Angela Elicio</b> – <i>CIOFS-FP</i>	“ 000
VI.3 Nuovi percorsi per le Qualifiche d'istruzione in Irlanda. <b>Philip O' Connor</b> – <i>Dublin Employment Pact (Irlanda)</i>	“ 000
VI.4 Il progetto sperimentale della Lombardia. <b>Alberto Morlacchi, Antonio Sassi</b> <i>ATS Sperimentazione Triennale Lombarda</i>	“ 000

VI.5	Un modulo di formazione interaziendale. <b>Beatriz Zafra</b> - Camaras (Spagna)	“ 000
VI.6	Progetto Sperimentale di Orientamento all’obbligo formativo. <b>Rocco Giuseppe Maggio, Vito Santarsiero</b> - APOF (Agenzia Provinciale Orientamento e Formazione Professionale)	“ 000
<b>VII.</b>	<b>I seminari</b>	Pag. 000
VII.1	Introduzione. <b>Emilio Gandini</b> - <i>FORMA Nazionale</i>	
VII.2	Il metodo e i percorsi dell’obbligo formativo nel sistema dell’leFP. <b>Dario Nicoli</b> - <i>Università Cattolica</i>	“ 000
VII.3	Le prospettive dell’Istruzione e Formazione Superiore. <b>Anna D’Arcangelo</b> - <i>ISFOL</i>	“ 000
VII.4	Orientamento e personalizzazione nel sistema dell’leFP. <b>Maria Luisa Pombeni</b> - <i>Università di Bologna</i>	“ 000
VII.5	Governance, interazioni e collegamenti tra i due sistemi, intersistemici, con gli enti locali. <b>Irene Gatti</b> - <i>MIUR</i>	“ 000
VII.6	Le prospettive dell’alternanza. <b>Sandra D’Agostino</b> - <i>ISFOL</i>	“ 000
<b>VIII.</b>	<b>Allegati</b>	Pag. 000
VIII.1	Numero speciale di “Città CIOFS.FP”	“ 000
VIII.2	Proposta CIOFS.FP per il sistema di leFP.	“ 000

## PREMESSA

Il Seminario di Formazione Europea ha raggiunto la sua XV edizione. L'iniziativa ha toccato, durante la sua evoluzione, molte tematiche nell'ambito della Formazione Professionale quali la preparazione e l'inserimento lavorativo dei giovani; le problematiche relative alle pari opportunità, la qualificazione ed il sostegno al lavoro delle donne; l'orientamento, gli sportelli informativi e il bilancio di competenze; la riflessione sui recenti eventi delle riforme istituzionali del lavoro e del sistema scolastico/formativo.

L'iniziativa costituisce ormai un appuntamento di avvio dell'anno formativo sia per gli Organismi che erogano formazione professionale sia per le Istituzioni che partecipano con impegno e interesse al dibattito.

L'edizione di cui presentiamo gli atti ha approfondito il tema:

*IL SISTEMA DELLA ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE NEL CONTESTO DELLA RIFORMA.  
SIGNIFICATO E Percorsi*

Nella raccolta della documentazione dei lavori si è trascurato il criterio cronologico per dare maggiore importanza alla organizzazione dei contenuti. È stata pertanto curata la organizzazione tematica degli argomenti affrontati nelle diverse giornate di lavoro.

I primi capitoli fanno riferimento agli aspetti teorici che la riflessione sulla riforma richiede di approfondire. In particolare il capitolo di apertura, dopo aver riportato i saluti delle autorità, sottolinea le motivazioni che hanno indotto alla scelta del tema individuato. È stata richiamata la necessità di dare corso ad una riflessione nuova ed attuale relativamente al metodo che dovrebbe fondare la costruzione dei percorsi formativi.

Nel secondo capitolo è stata riportata la relazione base su cui costruire la riflessione e il dibattito del seminario. L'intervento è stato affidato a Michele Pellerey dell'Università Pontificia Salesiana. Pellerey ha richiamato l'attenzione sul fondamento epistemologico dei percorsi formativi che necessitano di un sostrato culturale/formativo e contestualmente di un appiglio applicativo e motivazionale.

Il terzo capitolo è stato dedicato all'analisi del Sistema di Istruzione e della Forma-

zione Professionale, leFP, e raccoglie i contributi di Valentina Aprea, Sottosegretario al MIUR e gli interventi della tavola rotonda dedicata al tema apportati da Gianfranco Garancini, dell'Università di Milano, di Domenico Sugamiele del MIUR, di Pasquale Ransenigo del CNOS/FAP.

Alla riflessione sull'utenza del sistema è stato dedicato il quarto capitolo che accoglie le riflessioni di Giuseppe Richiedi dell'AGe, di Maurizio Drezadore dell'ENAIIP, di Claudio Gentili di Confindustria.

I contributi degli interventi istituzionali costituiscono il quinto capitolo degli atti. Sono intervenuti Antonio De Marco per Tecnostruttura, Alfio D'Onofrio per la Regione Lazio, Piero Martina per la Regione Piemonte, Gaetano Volpe per la Regione Puglia, Adriana Buffardi per la Regione Campania.

Gli ultimi due capitoli hanno raccolto i contributi più operativi del seminario.

Il capitolo sesto ha riportato le esperienze condotte a livello italiano dal CIOFS-FP e dal CNOS/FAP, riferite da Angela Elicio; una esperienza dell'Irlanda presentata da Philip O' Connor, un modulo di formazione internazionale riportato da Beatriz Zafra, proveniente dalla Spagna, il progetto sperimentale di orientamento dell'obbligo formativo presentato da Rocco Giuseppe Maggio e Vito Santarsiero, dell'APOF di Potenza.

Il capitolo settimo ha riportato le sintesi dei gruppi di lavoro ed i commenti conclusivi di Emilio Gandini, di FORMA.

Uno degli obiettivi del seminario è stato quello di raccogliere indicazioni per la redazione di una *Carta* dell'leFP. A questo scopo è stata predisposta una linea di lavoro facente parte della brochure del seminario, inviata a tutti i partecipanti.

I contributi e i lavori di gruppo hanno consentito di perfezionare ed arricchire il documento, di condividerlo con le Organizzazioni CONFAP e FORMA e di pubblicarlo come *Proposta per il Sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale*. Il documento è stata diffuso come contributo al dibattito sulla riforma, fatto oggetto di un numero speciale di «CITTÀ CIOFS-FP», ed allegato agli atti.

Riteniamo che il seminario abbia contribuito ad offrire un apporto partecipativo sia alla riflessione sul sistema di leFP sia alla possibilità di dibattere la governance locale in prospettiva dei decreti applicativi.

## I. APERTURA DEL SEMINARIO



## I.1 PRESENTAZIONE DEL SEMINARIO

### **MARGHERITA DAL LAGO**

*Ente CIOFS*

Aprire la quindicesima edizione del Seminario Europa con un tema così attuale, così problematico, così appassionante per chi si interessa di giovani ed educazione è davvero un'emozione.

In questo scenario splendido non ci sarà difficile tener presenti orizzonti vasti, senza perdere di vista la concretezza della terra, dei passi, della gente di questo territorio.

A nome dell'Ente CIOFS e dell'Associazione CIOFS-FP ringrazio tutte le autorità qui presenti: la Superiora dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice di questa Regione, il Presidente della Regione Basilicata, l'Assessore Regionale alla Formazione Lavoro Cultura e Sport, al Presidente della Provincia di Potenza e all'Assessore per la Formazione Professionale della Provincia, il Sindaco di Maratea...

Ringrazio i rappresentanti del Ministero dell'Istruzione e del Lavoro che parteciperanno al Seminario e i sottosegretari on. Aprea e on. Viespoli che interverranno e seguiranno i lavori anche con l'apporto di collaboratori.

Ringrazio i rappresentanti degli Enti pubblici e privati che lavorano nel campo della formazione professionale e che condividono la nostra ricerca per dare qualità alla formazione professionale, accettando la sfida di questo cambiamento.

Ringrazio, infine, tutti voi, qui presenti, che ci portate il riscontro della prassi educativa e formativa dei vostri Centri.

Saranno giornate intense in cui insieme cercheremo di approfondire significati e individuare percorsi.

Il sottotitolo del seminario, infatti, ci rimanda proprio alla prassi quotidiana, alla ricerca puntigliosa di modalità formative che, tenendo ben presente la tipologia di ragazzi che approdano nei nostri Centri, possano suscitare motivazioni profonde, ridare speranza, 'movimentare risorse sopite'.

Vogliamo raccogliere la sfida della riforma con la creatività di chi crede che l'edu-

cazione è cosa di cuore – come diceva don Bosco – e che in tutti i giovani c'è un punto in cui far breccia con pazienza e amore.

Stiamo costruendola un poco per volta con le sperimentazioni, con le verifiche, con i materiali messi a punto... con il dibattito tenuto alto e accompagnato a livello nazionale. Il Seminario stesso è un laboratorio di idee.

Ci serve la pazienza della ricerca. La speranza alimentata dai piccoli successi. La creatività di chi risolve i problemi per strade alternative. La tenacia di chi non si arrende di fronte all'insuccesso. L'ostinazione di chi sa ripartire da capo. L'adattamento di chi sa inserirsi sui ritmi degli altri. La volontà determinata di far tesoro della storia e di dialogare con tutti.

Ma ci conforta – cioè ci dà forza – la prospettiva di contribuire a costruire una società diversa.

Noi vogliamo esserci. Semplicemente. Vogliamo che i giovani trovino significati per la vita. Imparino a spendersi per qualcosa. Abbiamo dei valori in cui credere. Sappiano puntare in alto con tutte le risorse di cui dispongono. Sappiamo scrivere la storia dell'umanità con quelle caratteristiche di bellezza, semplicità, creatività, saggezza, laboriosità, amicizia che connotano la nostra gente.

Per tutto questo... Buon lavoro a tutti noi!

## **I.2 LE MOTIVAZIONI DEL SEMINARIO**

**LAURETTA VALENTE**

*CIOFS-FP Nazionale*

Un evento significativo questo a cui ci accingiamo a dare vita: la XV edizione del Seminario di Formazione Europea dedicato alla riforma scolastica preparata da una serie di eventi normativi e sancita dalla legge 53/03.

Pur tenendo presente la globalità della riforma, in questo evento porremo particolare attenzione al sistema leFP sia perché rappresenta il nostro campo di lavoro sia per l'aspetto innovativo di cui è portatore. La proposta di questo seminario cade dunque bene nella attuale congiuntura del riassetto del sistema dell'educazione in Italia in prossimità della promulgazione dei decreti attuativi.

Questa iniziativa è condivisa dalle Associazioni Nazionali CONFAP e FORMA, con la partecipazione dell'ISFOL, con il patrocinio della Regione Basilicata e della Provincia di Potenza ospitanti, con la presenza delle massime Istituzioni: il Ministero del Lavoro, il MIUR, i rappresentanti della Conferenza Stato-Regioni, gli esponenti della Istruzione, della Formazione Professionale, gli operatori della formazione professionale e i formatori che lavorano a diretto contatto con i giovani utenti.

A tutti gli intervenuti e a tutte le personalità e gli studiosi che daranno il loro contributo a questo evento porgiamo cordialmente il benvenuto e il ringraziamento sentito.

### **La legge**

La legge n. 53 del marzo 2003, ha riorganizzato, con un articolato breve e lineare, la struttura dell'educazione in Italia indicando due sistemi entro i quali il cittadino ha la possibilità di adempiere un dovere e conseguire il diritto all'Istruzione e Formazione di base e quello alla costruzione di un progetto e di una prospettiva professionale. I due sistemi, pur facendo parte del riassetto generale dell'istruzione e formazione, per il fatto che sono stati codificati e che si è riconosciuta dal legisla-

tore, in questo momento storico, la necessità di distinguerli, richiede a coloro che sono chiamati a riflettere e a studiare, oltre che a legiferare e amministrare, di tracciare alcune linee di riferimento. Tali si richiede che siano i punti di riferimento, da offrire i fondamenti giustificativi ed esplicativi alla prospettiva di dualità e di interazione/integrazione presente nel sistema sancito dalla legge. Inoltre dovranno essere di appoggio, in prospettiva di sviluppo dinamico, per operare sia le scelte istituzionali che dovranno conferire identità ai due sistemi, sia le scelte operative progettuali, programmatiche e didattiche che dovranno essere operate dalle strutture chiamate ad articolare l'offerta formativa. Tali linee dovranno inoltre consentire chiarezza di scelta ai destinatari, essere utili per agevolare una corretta comprensione dell'iniziativa legislativa varata, offrire strumenti atti a progettare nella specificità e nella interazione dei due sistemi e avviare dispositivi di formazione per operatori e insegnanti in ingresso e di adeguato aggiornamento per le professionalità già in organico.

Si tratta di un grosso impegno di studio relativo ai fondamenti metodologici (intesi come ragionamento e logica di processo e non ancora come didattica) per dare il giusto valore all'innovazione, agevolare l'avvio delle sperimentazioni e delle scelte didattiche.

Demandare questo impegno direttamente agli operatori, direttori presidi, insegnanti con riferimento alla libertà di insegnamento, vuol dire dimenticare un passaggio importante nella logica del processo di riforma che accingiamo a porre in essere. La libertà per essere esercitata ha bisogno infatti di strumenti adeguati.

## **La domanda**

Con queste considerazioni ci si riferisce a coloro che studiano, che possono predisporre di uno specifico contributo di riflessione e a coloro che operano in quanto capaci di offrire un ulteriore contributo di analisi della domanda, di confronto e di verifica. Ciò non vuol dire che non si possa lavorare se non si hanno tutti gli strumenti funzionanti. La lettura della domanda dell'utenza, che si presume ben conosciuta dagli addetti ai lavori e si ritiene sia stato l'elemento che ha contribuito a guidare il legislatore della 53/03, costituisce il possibile elemento di partenza dello studio e dell'analisi. Molta attenzione in questo impegno richiede il contesto sociale e non meno quello personale dei destinatari.

## La conoscenza

In rapporto alla domanda sarebbe opportuno porre impegno nel riafferrare e rileggere la dimensione della conoscenza umana, elemento formidabile di identificazione della specie ma anche di originale connotazione della persona. La dimensione della conoscenza è considerata ormai, nei suoi processi, sistema in evoluzione dinamica e soggiacente ai condizionamenti di ogni genere che attraversano le vicissitudini e le contingenze dell'esistenza personale e sociale. L'elemento evolutivo si riscontra anche nei diversi approcci di riflessione e di studio che molte discipline hanno affrontato in rapporto alle varie manifestazioni: da ultime, la sociologia, la psicologia e la psichiatria, la neurologia.

La richiesta concreta e determinante è però rivolta, oggi più che mai, ad una pedagogia nuova. È questo il momento di lavorare su nuove prospettive pedagogiche, è necessario, lo richiede la domanda scritta dentro la realtà dei giovani e della società. Un breve accenno ad alcuni aspetti della conoscenza può essere utile per operare l'aggancio ad una considerazione sul metodo. Da diversi studiosi è stata sottolineata la possibilità di distinguere e identificare due aspetti principali dei processi cognitivi: *la costruzione del sistema* in riferimento sia alla organizzazione individuale della esperienza personale trascorsa in uno schema concettuale originale, sia in rapporto all'esperienza che segue per facilitarne l'organizzazione e l'archiviazione e per attuare un feed-back di riorganizzazione del sistema stesso, sia in rapporto alla specifica struttura della persona. È inoltre possibile cogliere il processo di *efficienza cognitiva* rapportata al livello della formalizzazione e della codificazione delle informazioni trattate. Entrambe gli aspetti sono importanti ma non tutte le persone riescono, in tempi e modi comparabili, a destreggiarsi agevolmente a livello delle elaborazioni formali o delle astrazioni. È possibile tuttavia arricchire questa seconda dimensione della conoscenza attraverso l'esperienza e l'elaborazione delle strutture di sistema, ossia attraverso l'elaborazione del primo aspetto.<sup>1</sup>

La teoria delle intelligenze multiple di Gardner evidenzia la diversità di approccio alla conoscenza che ciascuna persona può sviluppare.

Classificazioni ulteriori legate all'approccio cognitivo hanno tenuto conto di punti di vista diversi per meglio comprendere, partendo dalla persona, la varietà delle

---

<sup>1</sup> BRUNER J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.

modalità della mente umana al conoscere e al sapere; ad es. dal punto di vista degli stili cognitivi (D. E. Super) degli interessi (J. L. Holland), della motivazione (G.W. Allport). Questi ed altri aspetti intervengono e condizionano i processi di apprendimento e hanno ragione della costruzione del patrimonio delle competenze<sup>2</sup>.

## Il metodo

In questo momento, più che in altri, occorre fare un salto di qualità nella direzione della ricerca e chiarificazione epistemologica e del metodo in rapporto ai costrutti che possono sorreggere ed esplicitare la riforma sancita dalla legge. L'esigenza emerge particolarmente in rapporto al sistema dell'leFP.

La risposta alla domanda dei destinatari o dell'utenza di cui sopra, ha fondamenta più lontane rispetto alla metodologia didattica che pur esige contributi validi e riflessioni significative rispetto al momento storico.

Occorre lavorare molto per dare reale supporto ai due sistemi, per individuarne le linee portanti, le peculiarità e le specifiche di ciascuno, le interazioni e integrazioni possibili e necessarie.

Si tratta di un salto di qualità che potrà consentire di rendere possibile, man mano nel tempo che occorre per costruire questa nuova ipotesi di scuola, l'elaborazione di strumenti utili sia per i destinatari dell'offerta in rapporto alla comprensione e alla possibilità di scelta, sia per gli operatori che sono sul campo in rapporto al compito della formulazione dell'offerta formativa.

In particolare l'assetto epistemologico della leFP domanda uno studio ed una esplicitazione del valore educativo, istruttivo, formativo di cui i costrutti di *compiti professionali* e *competenze professionali* possono essere portatori.

Nella organizzazione e sperimentazione del modello formativo agenziale/polifunzionale il *compito professionale* è stato acquisito come "l'insieme delle attività lavorative in grado di fornire risultati significativi rispetto al processo produttivo e rispondenti alle aspettative del sistema organizzativo di appartenenza o di riferimento"<sup>3</sup>. La *competenza professionale* è stata "intesa come l'insieme delle ca-

<sup>2</sup> RONCO A., *Motivazione*, in PRELLEZO J. M., NANNI C., MALIZIA G. (Edd.), *Dizionario di Scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, L.A.S., S.E.I., Torino 1997.

<sup>3</sup> cfr. CIOFS, *Modello agenziale nella Formazione Professionale - CFP Polifunzionale*, Roma 1994, vol. 2°, p. 62.

pacità e dei saperi necessari a svolgere un compito e costituisce la categoria per l'integrazione dei processi formativi"<sup>4</sup>. Ai due concetti non è stata attribuita una gerarchia, sono stati compresi in un rapporto di reciproco completamento e necessità. Entrambi i concetti hanno costituito punti di riferimento nella strutturazione dei percorsi formativi. La logica che sottostà all'impegno della sperimentazione citata è quella della formazione della persona attraverso la preparazione al lavoro. Questo approccio ha comportato come conseguenza scelte organizzative e didattiche che hanno portato in alcuni casi al miglioramento generale della organizzazione formativa raggiungendo qualche punta di eccellenza.

I costrutti di compito professionale e competenza professionale nel contesto della leFP sono portatori di una logica strutturante l'organizzazione formativa, logica che nel sistema dei Licei è ricoperta prevalentemente dallo statuto delle discipline. L'assetto dei licei, con particolare riferimento alla riforma Gentile, ha già consolidato un fondamento epistemologico e di scelta metodologica sperimentata e stabile nel tempo. L'impegno e la ricerca innovativa è richiesto tuttavia nei due sistemi ma in particolare nei confronti dell'leFP.

Queste considerazioni non vogliono significare una riduzione di valore nei confronti delle discipline e del loro statuto, tutt'altro, deve essere mantenuta e rafforzata la consapevolezza che esse costituiscono pur sempre il patrimonio più grande, l'assetto del sapere finora raggiunto dall'umanità, senza cui non sarebbe possibile formare la mente ed il cuore. Si tratta di attribuire l'una o l'altra priorità in rapporto al punto di vista della logica richiesta nell'uno o nell'altro sistema. Per il sistema dei Licei la priorità metodologica è attribuita all'assetto disciplinare; per il sistema leFP è attribuita all'assetto dei compiti professionali e delle competenze professionali. Quanto detto non vuole condurre ovviamente ad una separazione netta tra i due sistemi. Si parla infatti di *interazione* e *integrazione*, si parla di *rete territoriale* per una adeguata articolazione dell'offerta formativa dove sono già in atto diverse sperimentazioni. Inoltre, anche il sistema dei Licei ha necessità di integrare competenze, come quello dell'leFP ha bisogno di precisi riferimenti disciplinari.

Rispetto alla domanda, si tratta di attribuire nell'uno e nell'altro sistema: priorità all'approfondimento e alla ricerca nel contesto di specifiche discipline o in quanto

---

<sup>4</sup> *ibidem*, p. 63.

queste possano essere strumentali per il raggiungimento di capacità rispetto a compiti e competenze professionali; priorità alla competenza in quanto ambito specifico di apprendimento o in quanto percorso didattico per migliorare e agevolare gli approfondimenti teorici. Il punto di attenzione imprescindibile è dato dall'apprendimento, dal contesto e dall'approccio più adeguato, rispetto alla domanda, in cui questo avviene. Entrambi gli approcci di metodo possono condurre al fine istituzionale della formazione integrale della persona.

Un impegno di approfondimento sulla specificità dei sistemi va fatto, a supporto del lavoro che si avvia e si prevede a tempi lunghi, ci auguriamo con l'impegno posto della migliore tradizione rappresentata dai pedagogisti del nostro Paese.

## La didattica

La metodologia didattica attraverso cui viene curato l'apprendimento e strutturato l'insegnamento è un ulteriore aspetto della riflessione di cui sia i pedagogisti e gli esperti che gli operatori sul campo, sono chiamati a farsi carico per delinearne l'offerta più articolata e idonea in rapporto alla valorizzazione di tutte le risorse dei cittadini e dei territori portatori della domanda, comprese le risorse umane residue, e di contributi specifici e dinamici nei confronti di compiti e competenze.

## Ne consegue

È possibile ora soffermarci su brevi considerazioni relative ad alcuni aspetti consequenziali non ultimo quello dell'*identità distintiva* dell'uno e l'altro sistema che consentirebbe ad entrambi la giusta autonomia (non indipendenza) e costituirebbe il vero riferimento per la *pari dignità* dei sistemi che ovviamente non vuol dire uguaglianza. Una chiarificazione sulla identità consentirebbe inoltre un maggiore arricchimento reciproco, uno scambio adeguato e necessario per approfondire i *passaggi dall'uno all'altro sistema*, in particolare quelli dall'leFP ai Licei, a motivo della diversità di approccio accennata più complessa per coloro che scelgono di accedere al sistema dei licei. L'*Istituto delle Passerelle*, inteso soprattutto come percorso formativo, assumerebbe un preciso spazio e ruolo. Altre considerazioni dovrebbero essere fatte circa *le verifiche, le prove d'esame la valutazione* che assumerebbero una diversa connotazione e comprensione nei due sistemi rispetto

all'approccio disciplinare ovvero all'approccio per compiti e competenze professionali. Pesante si presenta il problema della *formazione e riqualificazione del personale* dei due sistemi, problema che tuttavia non può non essere considerato anche a lunga scadenza pena il rendere nulli gli aspetti innovativi significati nella legge. Concludendo sarebbe un grosso errore misconoscere l'impegno profuso da coloro che hanno lavorato in questa riforma, le fatiche compiute e le energie spese. Un particolare riconoscimento merita l'accoglienza esplicita e la presenza costante della dimensione educativa. Si comprende che sono insidiosi i condizionamenti provenienti da ogni parte ma l'impegno è per il bene dei cittadini, in particolare dei giovani.

### **Riferimenti normativi**

- L. n. 53/2003
  
- DPR n. 275 – 8/marzo/1999  
Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle Istituzioni scolastiche
  
- L. n. 144/99 art. 68  
Obbligo Formativo
  
- L. n. 196/97  
Pacchetto Treu

## I.3 SALUTI DELLE AUTORITÀ

### CATALDO COLLAZZO

*Assessore Formazione Lavoro Cultura e Sport – Regione Basilicata*

Vi ringrazio dell'invito al vostro seminario, che ho accolto favorevolmente. Vi porto i saluti del Presidente della Regione, Filippo Bubbico, che non è potuto essere presente.

Anche se abbiamo avversato questa riforma in tutti i modi, siamo stati tra le prime regioni in Italia che hanno sottoscritto con il Governo l'accordo quadro di giugno per la sperimentazione del diritto-dovere di istruzione. Il primo vero nodo di questa riforma è che è scritta sulla carta, ma in realtà non esiste. L'abrogazione della legge 9/99, quindi dell'obbligo scolastico con la correlativa sostituzione del diritto-dovere all'istruzione ci ha portati nella spiacevolissima condizione di non avere né l'obbligo scolastico, né il diritto-dovere all'istruzione. Il decreto legislativo delegato non esiste e neanche l'accordo quadro ci dà la possibilità di agire in maniera compiuta su due temi: gli standard formativi essenziali, che devono essere fissati a livello nazionale e che ancora non conosciamo, e la certificazione delle competenze, che è un altro tema fondamentale per garantire la possibilità che i due pilastri del sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale possano essere biunivoci e garantire al ragazzo di poter in ogni momento rientrare da un sistema all'altro.

Ci troviamo in una situazione veramente difficile: pur avendo firmato l'accordo e pur avendo un'interlocuzione molto avanzata con la direzione scolastica regionale per avviare questo percorso duale della formazione professionale, non abbiamo standard formativi minimi e non abbiamo la possibilità di certificare le competenze. Mi chiedo cosa potremo offrire a questi ragazzi quindicenni costretti ad una scelta precoce. Non siamo in grado di dire loro che offerta formativa gli offriamo perché non abbiamo gli standard minimi.

A mio avviso la riforma Moratti è una controriforma.

Noi siamo riusciti ad ottenere il cosiddetto biennio integrato minimo, che probabilmente sarà triennio integrato.

Abbiamo chiesto al Governo che la formazione professionale continui ad avere

elementi di conoscenza di base e ad integrarsi con il sistema dell'istruzione, perché temiamo che una scelta precoce ed impostata su queste basi porti ad una forte differenziazione tra il sistema dei licei e il sistema della formazione professionale. È una scelta fatta in età precoce che rischia di ripercuotere e di amplificare differenze sociali.

Da qui la proposta di biennio integrato. In tutto questo noi vediamo negativamente l'abolizione dell'obbligo scolastico, anzi come Regione Basilicata tenderemo di introdurre elementi che possano ampliare su base regionale l'obbligo scolastico e portarlo a 18 anni.

Non credo che la sostituzione dell'obbligo scolastico nel diritto-dovere all'istruzione sia stata una grande cosa; credo che abbiamo il dovere di mantenere gli studenti nell'area dell'istruzione, soprattutto nel meridione, quanto più è possibile. Mi riferisco alle regioni del Sud perché questa riforma risponde sul tema del diritto-dovere all'istruzione soprattutto alle ragioni delle regioni del Nord. Nel Meridione abbiamo questa necessità perché abbiamo una struttura sociale più disgregata, in cui il ragazzo che esce dall'istruzione rischia di non avere nulla che gli consenta di mantenere un suo percorso educativo e perché abbiamo una struttura produttiva molto più debole di quella del Nord, dove le industrie chiedono qualifiche per ragazzi che appena hanno compiuto i 16 anni devono andare in fabbrica.

Qui in meridione non abbiamo questa struttura e questa legge rischia, a mio avviso, di produrre molti danni.

Ciò nonostante, con atteggiamento di responsabilità abbiamo firmato questo accordo. Ma ancora oggi non so quando i quattordicenni potranno accedere al sistema della formazione.

In assenza di standard minimi sui quali il Governo si è impegnato di dare risposte entro la fine del mese di settembre 2003, noi non possiamo offrire ai ragazzi un percorso formativo che non sappiamo dove li porta e su cosa li forma.

Spero che le cose possano migliorare. Anche per quanto riguarda le risorse, abbiamo dovuto utilizzare i fondi del FSE, che erano destinati ad altro tipo di formazione, per rispondere a questa necessità di fronte alla quale ci siamo dovuti attrezzare.

Credo che l'approccio alla conoscenza debba essere uguale per tutti, ma credo soprattutto che bisogna garantire a tutti parità di condizioni all'accesso delle opportunità di istruzione e di formazione. In mancanza di parità di accesso, credo che questa riforma rischi di amplificare problemi e differenze sociali che in questo Paese sono già troppo forti.

## **VITO SANTARSIERO**

*Presidente della Provincia di Potenza*

Ringrazio per l'invito a partecipare a questo seminario e rivolgo i miei complimenti al CIOFS-FP per questi momenti di grande interesse.

Vi do il benvenuto nella nostra terra, che vi accoglie in uno dei suoi angoli più belli, anche da parte della Provincia di Potenza.

Con l'assessore Collazzo abbiamo voluto ascoltare il quadro di riferimento del vostro seminario per poter integrare il nostro saluto con qualche considerazione, come è d'obbligo per i rappresentanti istituzionali.

Emerge con chiarezza innanzitutto, la vostra missione in linea con il messaggio di don Bosco: "al centro la persona del giovane". Un altro elemento espresso chiaramente da questo seminario è di cercare di far emergere contenuti all'interno di una riforma o "controriforma", come l'assessore Collazzo ha ribadito, nella quale mi sento di poter dire che il giudizio non positivo da parte mia può essere sospeso solo ed esclusivamente rispetto ad un aspetto che non è stato ancora chiarito: in che modo deve avvenire l'interazione tra istruzione e formazione per accompagnare il giovane a rischio di dispersione nel mondo del lavoro con adeguati momenti di istruzione, di orientamento e di formazione.

Su questo aspetto il giudizio può essere sospeso. Certamente, non possiamo giustificare ancora tempi lunghi per un regolamento che attualmente non c'è e porta dibattiti di altissimo livello, come quello che voi proponete, ma che deve entrare nel merito rispetto a percorsi da cui concretamente attuare. Aspettiamo questo regolamento per capire se, almeno rispetto a questo aspetto, si possa parlare di continuità tra due proposte che sono venute da due maggioranze completamente diverse presenti nel nostro Paese.

Per noi è particolarmente importante tutto ciò: è importante in una terra nella quale stiamo rivedendo i processi di sviluppo del territorio per ancorarli ad un protagonismo delle nostre comunità, che significa da parte nostra voler essere noi quelli che definiscono i momenti di crescita, come essa deve avvenire.

Rispetto a questo è evidente che le nuove competenze che oggi vengono attribuite alle Province nel settore della formazione professionale e delle politiche attive del lavoro diventano competenze di carattere strategico.

La Regione Basilicata è una delle più avanzate nel processo di delega: già una parte significativa di formazione attestata alle Province viene sviluppata attraverso agenzie. Inoltre, è in discussione nel Consiglio Regionale una legge quadro di riforma del sistema della formazione con il riconoscimento alle Province del proprio ruolo. Ma è evidente che già oggi la Provincia di Potenza ha sviluppato un'azione di grande interesse per favorire l'integrazione tra i momenti della formazione professionale e i momenti delle politiche del lavoro.

I vecchi uffici di collocamento sono stati trasformati in centri per l'impiego dove siamo impegnati per favorire momenti di accoglienza, di orientamento e di indirizzo alla formazione. Abbiamo individuato luoghi fisici comuni tra i momenti di formazione e l'attività dei centri per l'impiego.

Grazie ad un'intesa con la Regione Basilicata, già l'anno scorso, anticipando i contenuti della legge nazionale ed in linea con un orientamento preciso di dare una parità di condizioni oltre che nell'accesso alla formazione anche nel possesso degli elementi base per i nostri giovani, abbiamo sviluppato un modello sperimentale destinato ai circa 150 giovani a rischio di dispersione scolastica.

Nel corso del primo anno, questo modello ha visto concretizzarsi in tre momenti: 100 ore sono state dedicate all'accoglienza di questi ragazzi insieme ai familiari per comprendere il contesto all'interno del quale si determinano queste situazioni di dispersione; altre ore sono state dedicate all'orientamento e altre ancora allo sviluppo di capacità relazionali. Quest'anno è in fase di attuazione il secondo modulo e l'anno prossimo proporremo il terzo, in attesa di un regolamento che ci consenta di fare tutto ciò all'interno di un quadro di riferimento legislativo nazionale.

In una situazione di questo tipo, è evidente che intercettare realtà come l'ISFOL, capace di fare sintesi tra valori educativi e valori formativi, rappresenta per noi Istituzioni la garanzia di avere sul territorio interlocutori capaci di interagire in maniera significativa, così come il CIOFS-FP Basilicata ha avuto modo di far apprezzare. Tali interlocutori possono svolgere un ruolo importante per favorire processi di sviluppo locale e concretizzare una legge che, ci auguriamo, almeno per quell'aspetto ci possa far sciogliere una riserva in termini positivi.

*Auguri di buon lavoro.*

## **GIUSEPPE SCHETTINO**

*Sindaco di Maratea*

È per me un enorme piacere porgervi il saluto dell'amministrazione che rappresento. Più che un dovere istituzionale è un piacere essere presente. Mi sento quasi in famiglia essendo un ex allievo salesiano.

Ringrazio il CIOFS-FP per aver scelto Maratea perché noi crediamo molto in questo binomio congressistica e turismo, anzi pensiamo che sia una scelta strategica, in quanto ci consente di fare una puntuale azione di marketing territoriale.

Maratea sta puntando su un turismo di qualità, attraverso prestazioni di qualità.

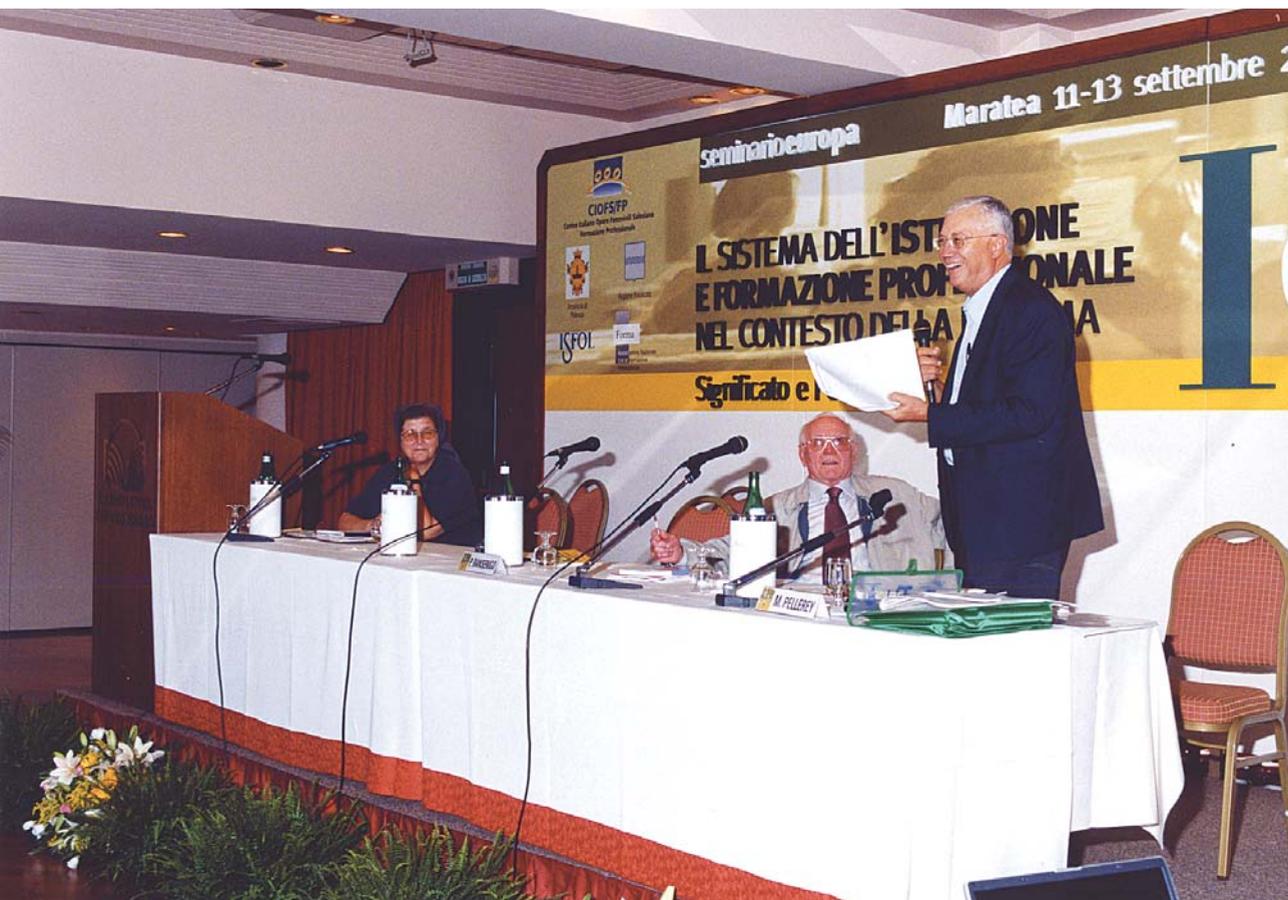
In un mercato del turismo sempre più globale e globalizzante diventa difficile e quasi impossibile riuscire a ricavarsi delle nicchie. La peculiarità del nostro turismo è che parte dalla cultura, dalle tradizioni, dalle radici storiche meridionali. Stiamo investendo sulla cultura dell'accoglienza: per far questo non si può prescindere dal tema che voi oggi affrontate, quello della formazione professionale. La risposta di qualità per un pubblico sempre più esigente deve essere rapportata alle novità del tempo e alla gestione del programma turistico in se stesso.

Notiamo in qualità di amministratori come la formazione professionale non sia adatta ai tempi perché è frutto di monopoli che non dovrebbero esistere.

Spero che la riforma Moratti possa sbloccare la situazione in tal senso. Non è più possibile pensare ad una sola gestione pubblica della formazione professionale. Spesso la formazione professionale, lo dico da politico, è solo un modo per accontentare qualche docente amico dei politici. Per alcuni ragazzi che non sono motivati significa parcheggiarsi dopo il diploma per altri anni in attesa di un inserimento nel mondo del lavoro, che nel frattempo è cambiato, ha assunto regole nuove e quindi, non è idoneo al percorso che devono raggiungere. Abbiamo necessità che questa formazione professionale sia adeguata; ben vengano le vostre iniziative, ben vengano le sinergie tra pubblico e privato. Siamo consapevoli che non si può prescindere dal mondo 'privato', sia scolastico che imprenditoriale, per favorire proprio quella cultura di impresa che ancora manca nel meridione ed impedisce il decollo definitivo per tutte quelle attività che sono collaterali e che provengono dal territorio, un territorio a vocazione turistica.

Vi ringrazio nuovamente per essere qui.

## II. IL FONDAMENTO EPISTEMOLOGICO DELLA RIFORMA



## **II.1 IL FONDAMENTO EPISTEMOLOGICO DELLA RIFORMA IN RAPPORTO AI DESTINATARI E AI PERCORSI**

**MICHELE PELLEREY**

*Università Pontificia Salesiana*

Le finalità generali della formazione di tutto il sistema educativo è di tipo spirituale, morale, storico-civica, nazionale ed europea. Anche per l'istruzione e formazione professionale bisogna giungere ad un profilo educativo culturale professionale aperto alle transizioni.

Chi è titolare di elaborare questo profilo educativo culturale e professionale?

C'è anche una competenza regionale su questo profilo, ma soprattutto l'autonomia delle istituzioni educative.

In concreto questo profilo viene presentato alle famiglie dall'istituzione educativa come aperto alle transizioni con delle conseguenze. Per esempio, la Regione Veneto l'anno scorso ha realizzato un'esperienza per l'assolvimento dell'obbligo scolastico dentro la formazione professionale con integrazione con la scuola in varie forme. Sono stati fatti accordi con le scuole di vario tipo. Due i problemi che le scuole hanno criticato nell'impianto formativo ufficiale della formazione professionale nel Veneto: mancanza di due discipline, educazione fisica e religione. Se il sistema educativo è unitario e il profilo educativo comprende tutte le dimensioni educative culturali e professionali, occorre ripensare queste problematiche. Vanno prese in considerazione necessariamente tutte le dimensioni educative.

### **Fenomenologia dell'apprendimento nella scuola e nella formazione professionale.**

Tre i problemi principali di tipo fenomenologico inerente la disaffezione allo studio:

- dimensione socio-culturale: abbandono, disagio, immagine sociale distorta dell'istruzione professionale;

- dimensione psico-culturale: atteggiamento negativo verso alcune discipline;
- dimensione pedagogico-culturale.

L'indagine OCSE 2000, *Conoscenza e abilità per la vita*, ha condotto una analisi su ragazzi di quindici anni in 32 Paesi dell'OCSE delle competenze matematiche e linguistiche e l'uso di queste competenze nel campo della vita, del lavoro e dello studio.

L'indagine ha rilevato che l'Italia si trova al ventottesimo posto per la matematica e al ventesimo per la lingua italiana.

La concezione dei licei diventa una concezione aristocratica separata totalmente dalla realtà e dall'uso, non per la formazione dell'uomo, del cittadino, della persona. Il metodo di insegnamento scolastico risulta aristocratico, chiuso al mondo e alle applicazioni.

Tenendo conto della natura di questa fenomenologia, si parla di epistemologia o teoria della conoscenza, del conoscere, del comprendere, dell'acquisire concetti e abilità o dello sviluppo di competenze.

In questo un ruolo centrale ricopre l'attribuire senso, significato e valore a quanto si apprende a scuola, per far sì che non risulti estranea alla propria esperienza di vita. Questo è un problema di formazione dei docenti; è necessaria una rilettura delle discipline nel contesto educativo più che la disciplina in sé.

Mentre questo tipo di apertura è presente nei paesi anglosassoni, noi viviamo ancora della tradizione francese, piuttosto cartesiana e astratta.

Bisogna distinguere il "conoscere per conoscere" dal "conoscere per dare senso e significato alla propria esperienza", il "conoscere per fare" dal "conoscere per agire".

Nel mondo del lavoro adulto si è passati da una competenza nel fare ad una competenza nell'agire. Approfondire il significato di 'agire' diventa un problema di natura epistemologica. Oggi si mescolano nelle professionalità concrete sia il saper fare sia il saper agire, quindi prendere decisioni, relazionarsi e tutta la componente etico-professionale che oggi ha un ruolo centrale anche nelle indagini sugli adulti di Quaglino, Varchetta e altri.

L'importante è disciplinare la mente, come diceva Montaigne: dare ordine, capacità e funzionalità alla propria mente. Le discipline devono servire a questo, altrimenti è come se riempissero la testa di nozioni inerti non utilizzabili concretamente.

La 'vera' conoscenza, il patrimonio conoscitivo di ognuno emerge sempre dalla

esperienza, cioè dal passare attraverso un avvenimento che coinvolge l'individuo. Può essere anche una esperienza scolastica: se viene a mancare l'esperienza reale anche nel liceo può non esserci conoscenza 'vera', patrimonio conoscitivo.

La teoria delle intelligenze multiple di Gardner cita quella linguistica logico-matematica, visivo-spaziale, corporeo-cinestetico, musicale, intrapersonale, interpersonale. Gli insegnanti hanno un problema molto serio di formazione delle capacità interpersonali e intrapersonali di riflessione critica, interiorità...

Da questa analisi nasce una domanda: bisogna curare la totalità della persona, promuovendo un po' tutte queste dimensioni o privilegiarne solo una, dal momento che la tendenza di ogni persona è verso una di queste? È una questione importante dal punto di vista educativo, perché attualmente la nostra concezione è che fino a 19 anni nel sistema dei licei bisogna dover fare tutto.

Le esperienze sono sempre segnate emozionalmente e sviluppano degli atteggiamenti, cioè la disponibilità verso qualcosa. Nella esperienza, la centralità della riflessione critico-costruttiva deve basarsi sui significati da attribuire all'esperienza, che derivano dall'azione formativa, la quale deve fornire con continuità categorie valide e feconde per interpretare la propria esperienza, sia di studio che di lavoro. Le discipline fondamentalmente hanno questo ruolo: di dare delle categorie di lettura e interpretazione al campo dell'esperienza. Negli adulti si traduce nell'*experience learning*, o apprendimento esperienziale; è chiaro che i ragazzi man mano che crescono hanno maggiore esperienza.

L'agire è la base per percepire il valore delle cose. In un libro di Macintyre intitolato *Dopo la virtù*<sup>1</sup>, trattato fondamentale nella storia della filosofia morale degli ultimi trent'anni, è detto con chiarezza che è possibile percepire il valore solo con una pratica progressiva che si ha dei valori sociali, culturali, collaborativi nella quale la persona si sente partecipe.

È chiaro che nella legge 53/2003 si parte da un proposito in particolare, quello di offrire vie alternative allo sviluppo di conoscenze e di competenze.

Il programma dell'OCSE, *DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation)* contiene una definizione di competenza molto significativa: "*fronteggiare efficacemente richieste e compiti complessi comporta non solo il possesso di conoscenze e di abilità ma anche l'uso di strategie di routines necessarie per*

<sup>1</sup> MACINTYRE A., *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, Feltrinelli, Milano 1988

*l'applicazione di tali conoscenze e abilità, nonché emozioni e atteggiamenti adeguati e un'efficace gestione di tali componenti [auto-regolazione, auto-gestione di sé]. Pertanto la nozione di 'competenze' include componenti cognitive ma anche motivazionali, etiche, sociali e relative ai comportamenti. Costituisce l'integrazione di tratti stabili, risultati di apprendimento (conoscenze e abilità), sistemi di valori e credenze, abitudini e altre caratteristiche psicologiche". Questa è una definizione concordata nei 32 Paesi dell'OCSE.*

*"Da tale punto di vista, leggere, scrivere e far di conto sono abilità che, ai livelli di base, rappresentano le componenti critiche di numerose competenze. Mentre il concetto di 'competenza' si riferisce alla capacità di far fronte a richieste di un elevato livello di complessità e comporta sistemi di azioni complessi, il termine 'conoscenze' è riferito ai fatti o alle idee acquisiti attraverso lo studio, la ricerca, l'osservazione o l'esperienza e designa un insieme di informazioni che sono state comprese. Il termine 'abilità' viene usato per designare la capacità di utilizzare le proprie conoscenze in modo relativamente agevole per l'esecuzione di compiti semplici".*

Questi elementi messi insieme dovrebbero portare poi alle competenze.

Nella legge e nei piani che vengono ora pubblicati dal Ministero per il primo ciclo scolastico si usano proprio queste terminologie di conoscenze ed abilità da promuovere poi in competenze. Sembrerebbe riecheggiare la definizione dell'OCSE. La Commissione Europea, che ha realizzato un gruppo di studio sulle competenze 'chiave' del cittadino e del lavoratore, asserisce che il concetto di competenza "ricopre sia conoscenze, sia saper fare, sia disposizioni e che una competenza può emergere in ogni tipo di contesto sia formali, sia informali, sia non formali, in maniera intenzionale e non intenzionale".

Un'osservazione in merito si riferisce alla legge 30/2003, in particolare al concetto di libretto formativo del cittadino in cui si parla solamente della certificazione delle competenze nell'apprendistato, nella attività di formazione continua e in contesti non formali ed informali. Non cita i contesti formali, cioè quelli che vengono dalla formazione professionale, per cui sembrerebbe che nel libretto formativo del cittadino non compaia la certificazione acquisita nella formazione professionale iniziale. Bisognerà nei decreti applicativi stare attenti a coniugare questo concetto di libretto formativo con il portfolio delle competenze individuali e dell'orientamento che viene attraverso il percorso scolastico e dell'istruzione e formazione professionale.

*“Inoltre, essa permette un suo trasferimento, adattandola ad un gran numero di situazioni e contesti ed ha caratteri di polivalenza...”.*

Il concetto di competenza che ho sviluppato personalmente riguarda la *“capacità di mobilitare (attivare) e orchestrare (combinare) le risorse interne possedute (conoscenze, motivazioni, significati, schemi interpretativi routines pratiche, etc.) e quelle esterne disponibili per far fronte a una classe o tipologia di situazioni sfidanti in maniera valida e produttiva”.*

Le competenze quotidiane nella vita delle persone purtroppo non sono promosse in maniera adeguata per far fronte alle situazioni pratiche.

Gli apporti che vengono dalle discipline sono insegnati in maniera tale che diventino fruibili, un patrimonio gestibile quando serve. Questo vale sia per i Licei sia per il sistema di istruzione e formazione professionale. Solo che nell'Istruzione e Formazione Professionale c'è una caratterizzazione orientata verso un tipo di agire che è di tipo professionale, finalizzato al mondo del lavoro, mentre per il liceo è più legato all'organizzare la conoscenza entro un sistema coerente strutturato che consente l'accesso all'università.

Il problema grosso della scuola è aprire l'insegnamento di queste discipline ai fini dell'attività lavorativa. Per questo il concetto di competenza può essere chiave se lo usiamo in maniera intelligente, perché significa usare tutti gli apporti al fine di affrontare le situazioni di studio, di lavoro...

Come si apprendono e si sviluppano le competenze? È chiaro che la crescita delle competenze è legata alla costruzione di conoscenze e abilità significative, stabili e fruibili. 'Significative' vuol dire che diventano patrimonio personale, 'stabile' perché rimangono e non sono occasionali, 'fruibili' significa che si possono usare nelle direzioni che sono congruenti con la persona e con i suoi progetti di vita.

Oggi si insiste sul fatto che le competenze nascono da forme di apprendistato di tipo pratico e cognitivo. È quindi, facile comprendere come la prospettiva di insegnare per competenze sia affascinante ma anche complessa, ed implica la crescita di tutta la persona nelle sue varie dimensioni. Perché una acquisire competenza presuppone anche la resistenza psicologica nel dedicare le energie finché non si porta a casa il risultato. La perseveranza, purtroppo, non è molto diffusa nei giovani di oggi; come sviluppare la capacità di perseveranza per raggiungere dei risultati è un problema molto serio.

Il compito fondamentale di qualsiasi docente e formatore *“è creare le condizioni*

*nelle quali l'allievo, o lo studente, possa e voglia far proprio in maniera significativa, stabile e fruibile quanto gli viene proposto*". È il docente/formatore che deve creare le condizioni perché l'allievo si impegni, fornendogli gli strumenti di preparazione sufficienti per farlo.

Bisogna quindi, facilitare l'apprendimento, utilizzando ad esempio, la via dell'apprendistato pratico-cognitivo, cioè l'apprendere da modelli valorizzando il meccanismo psicologico dell'esperienza vicaria. L'esperienza vicaria si riferisce al fatto che si interiorizza e memorizza delle modalità di agire, che rimangono nella persona come riferimento per acquisire queste stesse competenze.

Nell'apprendistato si parla di quattro livelli. Per apprendere da un modello è necessario per prima cosa l'osservazione: si inducono le competenze tramite l'esperienza vicaria, che si ha osservando attentamente un modello.

Un'altra delle strade per imparare è l'imitazione, il secondo livello di sviluppo della capacità di apprendimento. Il modello fa da guida sociale.

Il terzo livello è l'auto-controllo, che consiste nel mettere in atto le competenze riscontrate nel modello in maniera indipendente.

Infine, l'auto-regolazione, l'uso adattativo delle competenze in condizioni personali e ambientali variate.

Questo modello è stato riproposto adesso da tutta quella corrente psicologica o socio-cognitiva che fa capo a Bandura, perché c'è una riconquista fortissima dell'apprendistato, però riletto in maniera più complessa, cognitiva e affettiva e valoriale (imparare a gestire le proprie emozioni e affetti e a gestire le proprie relazioni). Zimmerman dice che non c'è bisogno che i quattro livelli siano in successione, dipende dalle circostanze.

*"Il concetto di competenza assunto può suggerire altre forme di intervento formativo. Si può, infatti intervenire per rafforzare e migliorare i singoli processi che si attuano nelle varie fasi di apprendimento (significativo, stabile e fruibile), favorire la capacità di gestire tali processi in maniera meglio coordinata e fluida al fine di raggiungere le finalità desiderate, arricchire e potenziare le varie risorse interne (anche emozionali, valoriali e motivazionali) che via via emergono come necessarie e sostenere la disponibilità a valersi di risorse esterne come colleghi di lavoro o persone più esperte*".

Si tratta anche della capacità di valorizzare gli altri in una "comunità di pratica", che raggruppa persone che lavorano insieme, mettendo insieme anche le risorse dei propri colleghi, per raggiungere una competenza in qualche settore.

L'exkursus fin qui fatto vuole evidenziare come la problematica sulle competenze sia centrale e non si esaurisca nella pura abilità esecutiva e pratica immediata ("algoritmo esecutivo" con termine tecnico), ma deve essere adattata alle varie circostanze. Le discipline vanno rilette in base alle situazioni.

Bisogna avviare un progetto di riorganizzazione e formazione degli insegnanti, che non sia in ogni caso affidato all'università.

### III. IL SISTEMA DI IeFP NEL CONTESTO DELLA RIFORMA



### III. I IL NUOVO QUADRO ISTITUZIONALE DELL'ISTRUZIONE E DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE: QUALI PROSPETTIVE<sup>1</sup>

**GIANFRANCO GARANCINI**

*Università Statale Milano*

È in atto in questi anni una profonda, anche se in qualche modo confusa, riforma del sistema istituzionale (ma altresì costituzionale) e del sistema organizzativo della pubblica amministrazione.

I criteri d'attuazione di questa riforma sono complessi, dal momento che essa si sviluppa a partire da due differenti finalità: da una parte il riconoscimento delle autonomie – locali e sociali – e, dall'altra, la costruzione di un decentramento amministrativo nell'organizzazione della pubblica amministrazione.

Il riconoscimento delle autonomie – principio costituzionale la cui fonte di riferimento è l'art. 2, Cost., là dove riconosce fra i fondamenti della Repubblica le *formazioni sociali* in cui si svolge la personalità dell'uomo e del cittadino – concerne il riconoscimento originario di diritti e conseguenti poteri a soggetti istituzionali territoriali e sociali, sulla base della loro prossimità all'esperienza dei cittadini, a quella che si è soliti (anche se impropriamente) definire *società civile*.

L'attuazione del *decentramento amministrativo* (contrapposto al riconoscimento delle autonomie definito, nel più classico linguaggio del diritto costituzionale e amministrativo italiano, risalente alle impostazioni di Vittorio Emanuele Orlando e di Santi Romano, *decentramento politico*) riguarda invece una modalità di riassetto tutta interna ai “*servizi che dipendono dallo Stato*”, e cioè, appunto, alla pubblica amministrazione.

Il fatto che questi due processi si stiano svolgendo (e, in parte, si siano già svolti) *contemporaneamente* ha portato non di rado ad una sovrapposizione dei criteri e delle modalità, con esiti di confusione, sia per quanto riguarda i principi ispiratori,

<sup>1</sup> Cfr. CSSC. CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *A confronto con le riforme: problemi e prospettive. Quarto Rapporto sulla Scuola Cattolica in Italia*, La Scuola, Brescia.

sia per quanto riguarda gli esiti istituzionali. Di questo soffre – oltre al concreto assetto normativo – l’applicazione nell’esperienza giuridica e altresì nell’esperienza comune del Paese: la conseguenza è quella di una diffusa incertezza dei confini e delle competenze, dei poteri e delle facoltà, che – pur a fronte di norme di per sé valide – rallenta tuttavia il cammino delle riforme, sommando le incertezze normative e amministrative alle incertezze *politiche* dovute anche di recente ad un susseguirsi di diverse maggioranze politiche nel Paese, da cui è conseguito un comportamento istituzionale di carattere prevalentemente contrappositivo che ha investito non soltanto i giudizi, appunto, *politici* ma altresì le iniziative di riforma del sistema istituzionale e – quel che più conta – degli stessi principi generali dell’ordinamento. Si vuol dire che, in realtà, la contrapposizione politica (e il *cambiamento* che ne è derivato come *programma* di legislazione) ha investito non solo – come sarebbe corretto in una democrazia rappresentativa in cui il principio vitale è quello di un’autorità revocabile che s’impegni *pro tempore* all’attuazione del bene comune – la scelta dei *mezzi* per realizzare gli obiettivi fondamentali dell’ordinamento scritti nella Costituzione, ma altresì la determinazione degli stessi fini, introducendo, in un sistema già in movimento per l’attuazione di riforme istituzionali ormai indispensabili proprio per l’adeguamento degli strumenti agli obiettivi, ulteriori fattori di cambiamento (ma altresì d’incertezza) dovuti alla volontà di investire anche le strutture di fondo del sistema.

Questo frangente, con le dinamiche cui si è accennato, coinvolge naturalmente tutti gli assetti istituzionali, ma particolarmente – ed è il contesto di fondo sul quale si svolgono le riflessioni contenute in questo volume – le finalità e le modalità, anche al di là dei concreti assetti istituzionali e organizzativi, del *sistema* dell’istruzione.

Delle reciproche interazioni e dei reciproci condizionamenti fra riforma del sistema istituzionale e costituzionale delle autonomie e riforma del sistema dell’istruzione si parlerà, brevemente analizzandone premesse e possibili esiti, nelle pagine che seguono.

## **I. Le riforme istituzionali**

Il quadro costituzionale è profondamente cambiato.

In attuazione dell’art. 5 della Costituzione (“*La Repubblica*, una e indivisibile, ricono-

sce e promuove le autonomie locali; attua nei servizi che dipendono dallo Stato il più ampio decentramento amministrativo; adegua i principi e i metodi della sua legislazione alle esigenze *dell'autonomia e del decentramento*") si è posto mano, pur con molto ritardo, alla riforma di un sistema i cui elementi strutturali risalivano, per quanto riguarda le autonomie locali, ai testi unici del 1911, del 1915 e del 1934. Alla fondamentale legge 8 giugno 1990, n. 142 si è ora sostituito, come testo organico, il decreto legislativo 18 agosto 2000, n. 267: ma, se la legge n. 142/1990 riguardava fin dall'intitolazione l'ordinamento delle *autonomie* locali, il decreto legislativo n. 267/2000 segna già una revisione concettuale, dal momento che esso riguarda, fin dall'intitolazione, l'ordinamento degli enti locali. Ed è chiara la *revisione*: autonomie locali sono le comunità locali, mentre enti locali sono i soggetti istituzionali "esponenziali" delle autonomie locali.

### **1.1. Il riconoscimento delle autonomie territoriali**

Dal punto di vista dell'ordinamento costituzionale, invece, con la legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, il *sistema* è profondamente, radicalmente cambiato: gli enti esponenziali delle comunità locali (Comuni, Province, Città metropolitane, Regioni) da elementi in cui "si ripartiva" la Repubblica (considerando lo Stato l'unico ente esponenziale della Repubblica stessa e del suo popolo, inteso come unica comunità nazionale), sono diventati elementi *costitutivi* della Repubblica, insieme con lo Stato e, quindi, su un piano di parità costituzionale con esso. L'autonomia che veniva riconosciuta nel testo precedente dell'art. 114 della Costituzione era un'*autonomia funzionale*, la stessa che era riconosciuta (e che permane) in capo agli *organi* della pubblica amministrazione intesi come "dipendenti" dallo Stato; l'autonomia che viene ora riconosciuta agli enti esponenziali della Repubblica è una piena *autonomia istituzionale*, la quale si esprime attraverso propri statuti, e altresì poteri e funzioni che *non* dipendono dalle leggi dello Stato ma trovano il loro fondamento e il loro unico riferimento nei *principi* fissati dalla Costituzione. La differenza è chiara e radicale: con il "nuovo" art. 114 della Costituzione, introdotto con la legge costituzionale n. 3/2001, si è dato un nuovo assetto costituzionale alla Repubblica, la cui forma non è più basata esclusivamente su un unico soggetto (lo Stato) come soggetto di produzione, di applicazione, di tutela dell'ordinamento, ma su una *pluralità* di soggetti, posti costituzionalmente sullo stesso piano e ordinati istituzionalmente non in base a un principio gerarchico, ma in base a un pregnante

principio di *sussidiarietà* (inteso, a sua volta, non tanto come *sussidiarietà verticale* quanto come *sussidiarietà orizzontale*, cioè come riconoscimento di poteri autonomi originari); *sussidiarietà* che, in più, coinvolge anche le *autonomie sociali*, intese come i soggetti capaci di esprimere l'autonoma iniziativa della cosiddetta società civile (*"Stato, Regioni, Città metropolitane, Province e Comuni favoriscono l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà"*): "nuovo" art. 118, Cost., quarto comma). L'innovazione più importante, tuttavia, e tale da introdurre un cambiamento *epocale* nel nostro ordinamento costituzionale, riguarda la cosiddetta *inversione* dello spirito e della lettera dell'art. 117 Cost..

L'art. 117 della Costituzione Repubblicana era una delle spine nel fianco della stessa attività del costituente del 1947, perché incarnava una palese contraddizione o, più specificamente e sostanzialmente, l'esigenza imposta al costituente di inchinarsi alle contingenze politiche del momento. Esso, infatti, contraddicendo l'impostazione generale – *pluralistica e autonomistica* – dell'art. 5 Cost., ma altresì l'affermazione di principio contenuta nell'originario art. 115 Cost. secondo la quale *"Le Regioni sono costituite in enti autonomi con propri poteri e funzioni secondo i principi fissati nella Costituzione"*, con evidente riduzione non solo concettuale ma anche istituzionale, stabiliva che *"La Regione emana [...] norme legislative nei limiti dei principi fondamentali stabiliti dalle leggi dello Stato, sempreché le norme stesse non siano in contrasto con l'interesse nazionale e con quello d'altre Regioni"*, subordinando l'autonomia regionale non solo, come giusto, al rispetto dei principi fissati dalla Costituzione, ma altresì all'osservanza dei principi fissati nelle leggi dello Stato, attribuendo a quest'ultimo una *supremazia* incoerente con il principio fondamentale del riconoscimento dell'autonomia locale contenuto nell'art. 5 della Costituzione.

Ma lo spirito dell'art. 117 è stato modificato e, anzi, "invertito", soprattutto in ordine alla definizione dell'estensione della potestà legislativa: se l'originario art. 117 riservava tutta la potestà legislativa allo Stato, ritagliando una potestà legislativa "concorrente" per le Regioni in un numero predeterminato di materie, il "nuovo" art. 117, dopo aver affermato che la potestà legislativa è esercitata (sullo stesso piano) dallo Stato e dalle Regioni, indica le materie nelle quali lo Stato ha potestà legislativa esclusiva, stabilendo altresì che *"spetta alle Regioni la potestà legislativa in riferimento ad ogni materia non espressamente riservata alla legislazione dello Stato"* (quarto comma); il terzo comma del "nuovo" art. 117 Cost. indica poi una serie di

materie su cui insiste potestà legislativa concorrente tra Stato e Regioni. Vedremo poi l'interesse specifico di queste norme in ordine alla tematica relativa all'istruzione; quello che per ora interessa notare è, tuttavia, un fatto più generale: al di là dell'uso (talvolta anche propagandistico) delle parole, la Costituzione repubblicana nei suoi principi generali delinea il disegno di uno *Stato delle autonomie*, nel quale convivono nell'unità soggetti dotati di potestà legislative e, prima, statutarie *reciprocamente* autonome, senza che questo, da una parte, metta in discussione l'unità e, dall'altra, minacci (o possa minacciare) di invadere i campi di rispettiva competenza, campi che – tranne quelli in cui viene esplicitamente riconosciuta la possibilità di legislazione concorrente – sono nettamente differenziati; di tal che – essendo il principio fondante quello dell'autonomia ed essendo il principio operativo quello della sussidiarietà – non viene in discussione la *sovranità* dei singoli soggetti che fanno parte della Repubblica, ma ne vengono in discussione i reciproci rapporti in ordine alle competenze e alle relative funzioni. È questa una peculiarità della forma di Stato delineata dalla Costituzione del 1947, che ha rifiutato esplicitamente lo stato centralizzato, ma non ha dato luogo ad uno stato a struttura *federale* nel senso tecnico della parola: l'affiancamento e l'interazione *organica* dei diversi soggetti chiamati a costituire la Repubblica garantiscono, da una parte, l'unità della Repubblica stessa e, dall'altra, l'autonomia sostanziale e altresì reciproca fra quei diversi soggetti.

### **1.2. L'attuazione del decentramento amministrativo**

Se le riforme costituzionali hanno portato a porre precise basi per la costruzione e l'operatività del principio del riconoscimento delle autonomie locali sancito nel primo inciso dell'art. 5 Cost., il principio del *più ampio decentramento amministrativo* sancito nel secondo inciso dell'art. 5 Cost. in ordine ai “servizi che dipendono dallo Stato” (e cioè in ordine alla pubblica amministrazione statale, centrale o periferica) ha un significato non solo costituzionale e istituzionale, ma soprattutto organizzativo (o ri-organizzativo) della pubblica amministrazione e, proprio, della pubblica amministrazione come organizzazione. Correttamente, dunque, i costituenti del 1947 hanno parlato, riferendosi al linguaggio amministrativistico allora in uso, di “decentramento amministrativo”, contrapponendolo mentalmente e culturalmente (come si è detto) al “decentramento politico”, incarnato per loro dal riconoscimento a tutti gli effetti – anche amministrativi – delle autonomie locali.

La pubblica amministrazione era organizzata sull'impianto – fondamentalmente rimasto immutato non solo nelle sue strutture portanti ma altresì in un gran numero di norme di dettaglio – costruito con la legge 20 marzo 1865, n. 2248, con tutti i suoi allegati che erano in realtà norme attuative, nelle diverse branche dell'esercizio dei poteri pubblici e dell'erogazione dei pubblici servizi, dei principi posti nella "legge-madre". Nel contesto del sistema organizzativo della pubblica amministrazione il principio che innervava tutta la struttura era il principio della delega, basato sulla concezione dello Stato come fonte e garante di tutto il potere e di tutti i diritti, che, da una parte, ne delegava l'esercizio per così dire "a cascata" attraverso una strutturazione organica degli uffici; e, dall'altra parte, ne assicurava la tutela attraverso l'esercizio del proprio potere di controllo e della "autotutela", nella quale sarebbe dovuta rientrare anche la garanzia degli interessi legittimi (oppure, significativamente, interessi riflessi: riflessi, cioè, di quelli pubblici) dei cittadini e dei privati. La *supremazia speciale* della pubblica amministrazione rispetto ai privati era un dato di fatto, e aveva resistito anche alla istituzione della quarta sezione (e successivamente della quinta) del Consiglio di Stato *in sede giurisdizionale*, che aveva fatto dell'organo costituzionale consultivo massimo una sorta di tribunale per gli interessi legittimi, tendenzialmente *terzo* fra la pubblica amministrazione e i cittadini singoli o associati (per vedere l'equiparazione in ordine alla responsabilità della pubblica amministrazione degli interessi legittimi ai diritti soggettivi sarebbe occorso tuttavia ancora molto tempo, se è vero che un tale processo si è concluso soltanto negli anni recenti con il decreto legislativo n. 80 del 1998, con la nota sentenza n. 500 del 1999 delle sezioni unite della Corte di Cassazione e con la legge n. 205 del 2000).

Va da sé che una normazione che riguarda l'organizzazione (o la ri-organizzazione) della pubblica amministrazione sarà applicabile solo agli organi e uffici della stessa pubblica amministrazione e, per converso, nel momento in cui se ne estenderà l'applicazione ad altri soggetti, questi ultimi rischieranno di essere per dir così "assorbiti" nella pubblica amministrazione; va altresì da sé che in una riorganizzazione della pubblica amministrazione intesa appunto come organizzazione non troverà spazio – perché *non potrà* trovarlo, in quanto principio organizzativo di *altri* rapporti fra *altri* soggetti, come s'è visto – il principio della autonomia istituzionale ma, semmai, un principio di *autonomia funzionale*, o meglio di *autoregolamentazione*, o - come si diceva nel linguaggio amministrativo fra XIX e XX secolo - *autarchia*.

La norma fondamentale che ha costituito la fonte principale della ri-organizzazione della pubblica amministrazione è stata la legge 15 marzo 1997, n. 59 recante *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle Regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa*. Già nell'intitolazione – se il discorso fin qui fatto è stato chiaro e coerente – si coglie una contraddizione (oppure si svela una sorta di “cattiva coscienza”): la legge n. 59 del 1997 contiene tre livelli di intervento fra di loro *costituzionalmente* non sovrapponibili. Essa, infatti, emanata per rispondere all'indicazione costituzionale contenuta nel terzo inciso dell'art. 5 Cost., mette sullo stesso piano l'attuazione dell'art. 118 della Costituzione nel testo originario, che parlava di “delega” con legge alle Regioni dell'esercizio di altre funzioni amministrative rispetto a quelle già spettanti loro per le materie di cui all'originario art. 117 Cost., e l'attuazione del secondo inciso dello stesso art. 5 Cost. in ordine alla realizzazione del decentramento amministrativo come criterio organizzativo fondamentale della pubblica amministrazione.

Senonché alla regolamentazione normativa del dettato costituzionale relativo al riconoscimento alle Regioni delle funzioni amministrative – per blocchi e materie organiche – nelle materie di cui all'originario art. 117 Cost. aveva già provveduto il legislatore con la legge di delega n. 382 del 1975, alla quale aveva fatto seguito il DPR n. 616 del 1977, dando attuazione concreta al riconoscimento e alla conseguente costituzione effettiva delle Regioni, che risaliva tuttavia a pochi anni prima, essendosi tenute le prime elezioni dei consigli regionali nel 1970. Se è vero che la legge n. 382 del 1975 conteneva *anche* norme sull'organizzazione della pubblica amministrazione, è altresì vero che tali norme erano del tutto marginali e, in realtà, erano funzionali al riconoscimento delle Regioni e al riassetto delle strutture periferiche dello Stato in relazione ad esso; ma non incidevano quasi per nulla sui *criteri organizzativi* della pubblica amministrazione come organizzazione in sé: bisognerà aspettare ancora qualche lustro perché, a partire dalla legge di delega n. 421 del 1992 e successivamente con il suo decreto legislativo d'attuazione n. 29 del 1993 (recante, appunto, *Razionalizzazione dell'organizzazione delle amministrazioni pubbliche e revisione della disciplina in materia di pubblico impiego*), si stabiliscano criteri normativi e principi organizzativi per addivenire ad una effettivamente innovativa – quanto meno nell'intenzione del legislatore – ri-organizzazione della pubblica amministrazione.

Ma, come si vede, anche se evidentemente sussistevano e sussistono non pochi punti di contatto (che per altro non segnano una sovrapposizione ma, al contrario, dovrebbero indicare punti di confine e pertanto di differenziazione), *una cosa* è la legislazione in tema di riconoscimento e di promozione delle autonomie locali e dei poteri dei loro enti locali esponenziali, *un'altra cosa* è la legislazione in tema di ri-organizzazione della pubblica amministrazione.

Quest'ultima trova, come si diceva, nella legge n. 59 del 1997 una serie d'indicazioni precise in ordine ai principi che debbono presiedere sia al conferimento di funzioni amministrative alle Regioni e agli altri enti locali sia al riordino e alla razionalizzazione del funzionamento della pubblica amministrazione intesa da una parte come struttura d'organi e uffici e, dall'altra, come soggetto erogatore di servizi alla persona: in questo senso va intesa tutta la normativa di delega dell'art. 21 relativa alla riorganizzazione del sistema scolastico sulla base di un'*autonomia* la cui utilizzazione in questo contesto è stata all'origine di non pochi equivoci, dovendo essa essere intesa necessariamente in termini d'*autonomia funzionale* o *autarchia* in un quadro di decentramento amministrativo, ed essendo stata invece troppo spesso intesa come autonomia *tout court*, attribuendo alle istituzioni scolastiche e agli istituti educativi poteri e, appunto, *autonomie* di per sé incompatibili con la loro persistente natura d'organi e uffici della pubblica amministrazione.

### **1.3. I criteri di riparto di funzioni e poteri e i principi organizzativi**

La legge n. 59 del 1997 – vale la pena di ricordarlo – indicava (e indica, dal momento che essa non è stata abrogata e mantiene una sua persistente vitalità) alcuni fondamentali principi ispiratori che avrebbero dovuto presiedere al conferimento alle Regioni di funzioni amministrative non solo in contesti operativi riconducibili alle materie di cui all'originario art. 117 Cost., ma anche riconducibili a *“tutte le funzioni e i compiti amministrativi relativi alla cura degli interessi e alla promozione dello sviluppo delle rispettive comunità, nonché tutte le funzioni e compiti amministrativi localizzabili nei rispettivi territori in atto esercitati da qualunque organo o amministrazione dello Stato, centrali o periferici, ovvero tramite enti o altri soggetti pubblici”* (prefigurando così – si veda altresì l'elencazione di cui al terzo comma dell'art. 1 della legge n. 59/1997 – quello che sarebbe stato poi il contenuto innovativo della legge costituzionale n. 3/2001 in ordine alla “nuova” formulazione degli artt. 114 ss. Cost.). Tali principi – lo si ricorda qui perché essi costituiscono l'ossatura della *cultura* della

riforma istituzionale in atto – sono: a) il principio di sussidiarietà; b) il principio di completezza; c) il principio d'efficienza e d'economicità; d) il principio di cooperazione tra Stato, Regioni ed Enti locali (c.d. principio di “*leale collaborazione*”, così caro alla Corte Costituzionale); e) i principi di responsabilità ed unicità dell'amministrazione nonché quello d'identificabilità in capo ad un unico soggetto della responsabilità di ciascun servizio o attività amministrativa; f) il principio d'omogeneità; g) il principio d'adeguatezza; h) il – fondamentale – principio di differenziazione nell'allocazione delle funzioni in considerazione delle diverse caratteristiche, anche associative, demografiche, territoriali e strutturali degli enti riceventi; i) il principio della copertura finanziaria e patrimoniale dei costi; l) il principio d'autonomia organizzativa e regolamentare. Sono, questi, principi chiamati a presiedere il conferimento di funzioni alle Regioni e agli enti locali in un contesto costituzionale ancora legato alla *supremazia* dello Stato rispetto a tutti gli altri enti territoriali; e tuttavia validi altresì come principi pregnanti di una razionalizzazione della pubblica amministrazione come organizzazione.

Sulla base delle indicazioni – delle *deleghe* date dalla legge n. 59 del 1997 – il legislatore ha posto mano ad una serie di norme le quali hanno profondamente innovato sulle modalità d'azione e sui principi organizzativi delle pubbliche amministrazioni, sia di quelle dipendenti direttamente dallo Stato sia (e questo ha comportato non poche complicazioni) di quelle degli altri enti locali territoriali: con la legge n. 127 del 1997 si è intervenuto in profondità per lo snellimento dell'attività amministrativa e dei procedimenti di decisione e di controllo; con la legge n. 265 del 1999 si è intervenuto con significative modificazioni sia della legge n. 127/1997 sia della legge n. 142/1990 (continuando così nella sovrapposizione fra interventi sulla pubblica amministrazione statale e interventi sulle *altre* pubbliche amministrazioni); con il decreto legislativo n. 267 del 2000 si è poi intervenuto – sotto la forma onnicomprensiva (e onnicoprente) del testo unico – sulla disciplina complessiva degli enti locali, superando e anzi definitivamente abrogando la legge n. 142 del 1990 (ma, come si ricorderà, la legge n. 142 del 1990 riguardava l'ordinamento delle *autonomie* locali); parallelamente il legislatore interveniva con norme relative alla trasparenza dell'azione amministrativa e alla de-formalizzazione della stessa, in attuazione dei principi posti dalla fondamentale legge n. 241 del 1990 e in ampliamento e ulteriore semplificazione delle modalità a suo tempo stabilite dalla legge n. 15 del 1968.

In attuazione, per altro, della delega di cui al capo primo della legge n. 59 del 1997 (che, come si vede, a buon diritto abbiamo definito “legge-madre” di tutto un grappolo normativo di riforma della pubblica amministrazione ma altresì delle relazioni amministrative fra Stato ed altri enti territoriali) il legislatore delegato poneva mano ad un'altra serie normativa, facente capo fondamentalmente al decreto legislativo n. 112 del 1998, volta alla riorganizzazione e razionalizzazione del conferimento di funzioni amministrative a Regioni, Province e Comuni, rivedendo e superando gli assetti di cui al DPR n. 616 del 1977.

Sono queste – con tutto un contorno di norme minori ma non per questo meno importanti – le norme fondamentali sulla base delle quali, pur tra molte difficoltà e (soprattutto) nella sostanziale inavvertenza da parte dell'opinione pubblica del significato e della profondità dei cambiamenti che si venivano attuando non solo nelle modalità di funzionamento ma altresì negli assetti strutturali delle pubbliche amministrazioni (centrale e periferica dello Stato, e di tutti gli altri enti territoriali, compresi gli enti erogatori di servizi e, più in generale, gli organismi di diritto pubblico), si è posto mano alla riforma e si sono portate avanti sostanziali innovazioni che hanno trovato uno sbocco anche costituzionale nella profonda modificazione del titolo quinto della seconda parte della Costituzione repubblicana, tanto da modificare la stessa forma dello Stato, nel senso – aderente all'ispirazione dei costituenti del 1947 – di dar vita ad uno *Stato delle autonomie*, intendendo *autonomie* sia nel senso istituzionale (autonomie locali) sia nel senso sociale (autonomie sociali, appunto: in questa prospettiva un interessantissimo filone sarebbe quello, sfociato nelle leggi n. 382 e n. 383 del 2000 in tema di riorganizzazione dell'assistenza sociale e dell'associazionismo di promozione sociale; ma ciò esula dal tema principale di queste note).

Le complessità e, con ogni probabilità, la complicazione del processo di riforma di cui stiamo parlando derivano dal fatto che – con strumenti normativi sostanzialmente identici – si sono volute iniziare e si vogliono portare avanti riforme di campi dell'ordinamento ontologicamente e strutturalmente diversi. Ne è una prova, vorremmo dire emblematica, l'evoluzione che ha subito (o che le è stata impressa) in questi anni la pubblica istruzione.

## 2. Il sistema della pubblica istruzione

Il sistema della pubblica istruzione è sempre stato fra quelli che *ideologicamente* sono stati ritenuti di competenza dello Stato non solo per ragioni di carattere *funzionale*, ma soprattutto per ragioni di carattere *politico*, volte all’ottenimento di un (presunto) “controllo sociale” attraverso l’istruzione e altresì attraverso il controllo e il governo delle strutture e delle persone ad essa preposte. È stata questa la ragione storica per la quale nel nostro Paese – in netta controtendenza con gli orientamenti e con la prassi, anche legislativa, di pressoché tutti gli altri Paesi europei – si è voluto e si vuole affermare la preminenza normativa ed economica della scuola statale (detto male: “pubblica”, confondendo la appartenenza con la funzione); per la quale si è voluto e in grande misura si vuole mantenere tale controllo in mano al governo centrale pur in presenza di una tendenza di riforme costituzionali e istituzionali che, come si è visto e come meglio vedremo in seguito, si muovono nel senso del riconoscimento della autonomia territoriale anche in questo campo; per la quale si è voluto e si vuole ad ogni costo (anche dietro lo schermo di pretese “chiusure” sindacali) mantenere in mano al governo centrale il reclutamento del personale docente; per la quale, nonostante la radicale necessità di seguire le esigenze del territorio e nonostante una consolidatissima tradizione *locale*, con molta difficoltà si accetta la compresenza dell’istruzione e della formazione professionale in un *unico* contesto di sistema d’istruzione: proprio perché – per consolidata esperienza normativa e amministrativa – la formazione professionale ha trovato la sua naturale collocazione nel contesto *territoriale*, e la legge costituzionale n. 3 del 2001 lo ha ormai definitivamente affermato proprio in quell’ambito di riconoscimento delle autonomie di cui s’è detto, a non pochi risultano *ideologicamente* insopportabili quella equiparazione e quella “pari dignità”, il cui mancato conseguimento serve a perpetuare nel nostro Paese un’inaccettabile separatezza fra “scuola” e “lavoro”, di modo che le loro necessarie interazioni restano irrimediabilmente percorsi a sé, fuori dal sistema educativo.

### 2.1. L’autonomia delle istituzioni scolastiche

È in questo contesto che va letta l’affermazione – avente più valore di “norma-manifesto” che di concreta disciplina – della *autonomia* delle istituzioni scolastiche e degli istituti educativi (che “*si inserisce nel processo di realizzazione della auto-*

*mia e della riorganizzazione dell'intero sistema formativo") contenuta nell'art. 21 della più volte ricordata legge n. 59 del 1997. Infatti con tale norma, "fermi restando i livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo studio nonché gli elementi comuni all'intero sistema scolastico pubblico in materia di gestione e programmazione definiti dallo Stato", veniva indicato un cammino per progressivamente attribuire a tutte le istituzioni scolastiche quella personalità giuridica di cui fino a quel momento solo alcune di esse erano titolari, e per "ampliare" l'autonomia per tutte le tipologie di tutti gli istituti d'istruzione. In quella norma si parla d'autonomia organizzativa; d'autonomia didattica (per altro "finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale d'istruzione"); d'autonomia finanziaria, per altro nella gestione di una dotazione finanziaria essenziale costituita dall'assegnazione dello Stato per il funzionamento amministrativo didattico, suddivisa in assegnazione ordinaria e assegnazione perequativa, assegnazione attribuita "senz'altro vincolo di destinazione che quello dell'utilizzazione prioritaria per lo svolgimento delle attività d'istruzione, di formazione e d'orientamento proprie di ciascuna tipologia e di ciascun indirizzo di scuola". Di quale sostanza fosse fatta invero (e sia in effetti fatta) quell'autonomia si sarebbe compreso circa due anni dopo, con l'emanazione del DPR n. 275 del 1999, Regolamento recante norme in materia d'autonomia delle istituzioni scolastiche, il quale esplicitamente afferma che le istituzioni scolastiche sono espressioni d'autonomia funzionale: non già, dunque, soggetti in sé autonomi, ma soggetti che rimangono parte (organi, uffici, enti strumentali) della pubblica amministrazione e che esercitano i compiti e le funzioni loro riservati in un regime d'autarchia (autoregolamentazione) che si estende solo in ragione dell'attribuzione loro fatta da parte dello Stato e, per così dire, del trasferimento di funzioni autoritativamente deciso dal governo centrale.*

Il sistema dell'autonomia scolastica – così caricato d'aspettative e così compresso da una secolare esperienza di centralismo e dalla sostanziale incapacità (o, peggio, "cattiva volontà") dell'apparato e della cultura amministrativa persistente ad accoglierlo e a praticarlo in maniera costruttiva e non solo formalistica – si viene ad inserire in un tessuto politico-organizzativo che si sta rinnovando secondo le linee che abbiamo brevemente tracciato nelle pagine precedenti. A ciò si deve aggiungere che – come spesso è capitato nel nostro Paese – le riforme si sono cominciate dal fondo, intervenendo prima sulle articolazioni periferiche e soltanto alla fine (e talvolta non intervenendo) sulle articolazioni centrali delle singole amministrazioni

(ciò è successo proprio per quanto riguarda il settore della pubblica istruzione, nel quale la riforma – per altro più organizzativa che sostanziale – del ministero è arrivata soltanto nell'ultimo anno, mentre le linee della riforma dell'organizzazione periferica, con l' "autonomia", e addirittura degli stessi contenuti e delle stesse strutture dell'istruzione era già intervenuta – seppure in maniera non del tutto organica – in precedenza, con la legge n. 9 del 1999, comportante l'elevamento dell'obbligo dell'istruzione; con l'art. 68 della legge n. 144 del 1999, con l'estensione dell'obbligo di frequenza d'attività formative fino al diciottesimo anno d'età; con la legge n. 30 del 2000, *Legge-quadro in materia di riordino dei cicli d'istruzione*; con la legge n. 62 del 2000, che ha definito compiutamente il sistema nazionale d'istruzione ricomprendendovi – finalmente applicando l'art. 33 della Costituzione – sia le scuole statali sia le scuole non statali ivi definite *paritarie*).

## **2.2. Autonomia funzionale e rapporti con il "territorio"**

Se il soggetto scolastico *autonomo* come definito dall'art. 21 della legge n. 59 del 1997 e dal suo *Regolamento* applicativo contenuto nel DPR n. 275 del 1999, nonché in tutto un corredo di circolari ministeriali, si può qualificare come un "ufficio-organo complesso, preposto a servizio, fornito di personalità giuridica di diritto pubblico, con organo avente la legale rappresentanza, e autonomo in termini di: – autonomia funzionale; – autonomia didattica; – autonomia organizzativa; – autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo; – autonomia finanziaria; – autonomia negoziale, attraverso gli strumenti dell'accordo di rete, delle convenzioni, dei consorzi, delle intese e dei contratti"<sup>2</sup>, esso acquista una posizione assai più rilevante (anche se delimitata rigorosamente nell'ambito dell'autonomia *funzionale*) rispetto a quella che aveva sempre occupato in precedenza. Infatti, soprattutto attraverso le possibilità "creative" e innovative offerte dalla stesura autonoma degli atti relativi al nuovo sistema curricolare (carta dei servizi d'istituto, piano dell'offerta formativa, regolamento disciplinare degli studenti, regolamento interno, nonché – l'atto più importante, a parere di chi scrive, per l'affermazione effettiva di un'autonomia *culturale* – progetto educativo d'istituto), a ciascun soggetto scolastico è data la possibilità di *presenza* nel contesto dell'esperienza territoriale in positiva e costruttiva sinergia, da una parte, con gli enti territoriali esponenziali delle comunità locali e, dall'altra, *diretta-*

<sup>2</sup> L. MOLINARI, *Il nuovo sistema di autonomia della scuola*, BM italiana, Roma 1998, p. 38.

mente con le stesse comunità locali. Sta, insomma, alla capacità di *interpretare* l'autonomia funzionale da parte degli istituti singoli o associati, se si riuscirà ad affievolire il permanere dei principi di gerarchia e di delega tradizionalmente dominanti la struttura della pubblica amministrazione e se, per converso, si riuscirà ad affermare la centralità del servizio d'istruzione nel contesto dei compiti complessivi dello Stato sociale nelle sue articolazioni territoriali.

Pur rimanendo all'interno di un (allo stato attuale della normazione e della prassi) insuperabile decentramento amministrativo, cui non è consentito di diventare veramente autonomia, stante la volontà di non uscire da alcuni vincoli specifici, come quelli relativi al reclutamento del personale docente, i modelli organizzativi del sistema d'istruzione hanno conosciuto un'evoluzione particolarmente importante verso una maggiore aderenza ai bisogni e alle domande della società civile e di quel tessuto sociale e umano che dagli anni Settanta del XX secolo in qua ci siamo positivamente abituati a chiamare "territorio".

La sfida, dunque, consiste nella possibilità che, attraverso una riforma che rimane nel contesto amministrativo-organizzativo, si possa tuttavia arrivare a ridefinire i termini della dimensione *politica* del sistema d'istruzione in relazione, appunto, con il territorio (si confrontino le impostazioni anche operative contenute nel DPR n. 275 del 1999, per esempio il comma quarto dell'art. 3, che prevede per il dirigente scolastico proprio l'indicazione di attivare, ai fini dell'elaborazione del piano dell'offerta formativa, i *necessari* rapporti con gli enti locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti nel territorio).

### **3. Il sistema d'istruzione e le riforme istituzionali**

Questa condizione del sistema d'istruzione (pur tra luci e ombre) in movimento si viene ad inserire in quel contesto di riforme istituzionali (ma altresì costituzionali) cui abbiamo fatto cenno in apertura di queste note.

Infatti, il tessuto normativo istituzionale è ricco di riferimenti a competenze e a funzioni nell'ambito dell'istruzione: c'interessa, qui, particolarmente, sottolineare quanto dispone il decreto legislativo n. 112 del 1998 e quanto ha disposto – secondo le linee di riassetto dei rapporti istituzionali stabilite con il "nuovo" art. 114 Cost. – la più recente riforma del titolo quinto della seconda parte della Costituzione repubblicana (e segnatamente la riforma dell'art. 117) operata con la legge

costituzionale n. 3 del 2001.

### **3.1. Il riassetto delle funzioni amministrative**

Il decreto legislativo n. 112 del 1998 – chiamato a disciplinare ai sensi del capo primo della legge n. 59 del 1997 il conferimento di funzioni e compiti amministrativi alle Regioni, alle Province, ai Comuni, alle Comunità Montane o ad altri enti locali e, nei casi espressamente previsti, alle autonomie funzionali – si occupa delle problematiche relative al sistema d'istruzione scolastica negli artt. 135 e ss.. Per quello che interessa ai fini di queste note, occorrerà riferirsi agli artt. 137 (*Competenze dello Stato*), 138 (*Deleghe alle Regioni*), 139 (*Trasferimenti alle Province e ai Comuni*). Si badi: correttamente in questa norma il legislatore non si occupa di rapporti costituzionali, fra i diversi soggetti che costituiscono la Repubblica, in ordine all'esercizio della funzione legislativa (compito, naturalmente, della legislazione di carattere costituzionale), ma si occupa di ciò che concerne le funzioni e i compiti *amministrativi*, relativi cioè al concreto *esercizio* dei poteri eventualmente conferiti dalla norma costituzionale. In questo senso il decreto legislativo n. 112/1998 costruisce un coerente sistema il cui impianto cerca di modellarsi sulle diverse estensioni dei diversi bisogni cui le funzioni amministrative sono chiamate a rispondere: resteranno allo Stato le funzioni generali di impostazione del sistema di istruzione valide per tutto il territorio del Paese (i compiti e le funzioni concernenti i criteri e i parametri per l'organizzazione delle rete scolastica, le funzioni di valutazione del sistema scolastico, le funzioni relative alla determinazione e alla assegnazione delle risorse finanziarie a carico del bilancio dello Stato nonché del personale alle istituzioni scolastiche, perpetuando l'incapacità a spogliarsi di alcune funzioni ritenute – a torto o a ragione – essenziali per il *controllo politico* del sistema); sono *delegate* alle Regioni le funzioni amministrative relative a tutta una serie di compiti che si ritiene necessario differenziare in ragione delle diverse caratteristiche, esigenze, problematiche dei diversi territori regionali (la programmazione dell'offerta formativa integrata tra istruzione e formazione professionale; la programmazione, sul piano regionale, nei limiti della disponibilità di risorse umane e finanziarie, della rete scolastica, sulla base dei piani provinciali; la suddivisione, sulla base anche delle proposte degli enti locali interessati, del territorio regionale in ambiti funzionali al miglioramento dell'offerta formativa; la determinazione del calendario scolastico; i contributi alle scuole non statali; le iniziative e le attività di

promozione relative all'ambito delle funzioni conferite); vengono poi attribuiti alle Province e ai Comuni, enti locali più vicini in concreto all'esperienza comune delle comunità locali amministrate, compiti e funzioni relative alla concreta erogazione dei servizi e all'organizzazione e alla gestione pratica fino alla quotidianità (per esempio, la sospensione delle lezioni in casi gravi e urgenti), nonché alla concreta gestione degli interventi più specificamente riconducibili all'assistenza scolastica e al diritto allo studio (se ne veda l'elencazione puntuale all'art. 139).

L'articolazione del sistema delle funzioni come è delineata dal decreto legislativo n. 112 del 1998 si sforza di rispettare – anche andando al di là di una rigida e formale strutturazione gerarchica – l'articolazione territoriale dei bisogni e delle esperienze, investendo delle relative responsabilità gli enti esponenziali corrispondenti alle comunità *effettivamente* interessate ai singoli interventi e all'espletamento delle singole funzioni.

### **3.2. Il riassetto delle competenze legislative**

Sul piano costituzionale credo che si possa dire che la legge costituzionale n. 3 del 2001, riformando con l'impostazione che abbiamo ricordato in apertura di queste note il titolo quinto della parte seconda della Costituzione, non si sia discostata da quei criteri che abbiamo appena ricordato. Infatti, il secondo comma del "nuovo" articolo 117 Cost., nell'indicare le materie nelle quali si dà riserva esclusiva di legislazione allo Stato ha, fra l'altro, indicato le "norme generali sull'istruzione" (in ciò rispettando l'art. 33 della stessa Costituzione [lettera *n*] e la "determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale" [lettera *m*]). Il terzo comma, poi, nell'elencare le materie di legislazione concorrente fra Stato e Regioni (nelle quali, cioè, spetta alle Regioni la potestà legislativa, salvo che per la determinazione dei principi fondamentali, riservata alla legislazione dello Stato), ha indicato, fra l'altro, la materia dell'istruzione, facendo salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche (pur nei limiti che abbiamo ricordato più sopra) ed esplicitamente escludendo l'istruzione e la formazione professionale, che pertanto restano di competenza legislativa *esclusiva* delle Regioni.

Di conseguenza – poiché "*spetta alle Regioni la potestà legislativa in riferimento ad ogni materia non espressamente riservata alla legislazione dello Stato*" (art. 117, quarto comma, Cost.) – l'ente generale di legislazione non è più lo Stato, ma la Regione.

Questa è la maggiore novità, con rilievo che si può tranquillamente definire epocale, della riforma costituzionale del 2001, che – sanando la contraddizione esistente tra i principi generali e la seconda parte della Costituzione stessa – ha finalmente dato attuazione al disegno autonomistico (altri, meno bene, lo chiamerà *federalistico*) che era nelle corde culturali originali del costituente del 1947 e che, altresì, fa parte integrante della cultura istituzionale del popolo italiano (vorrei ricordare qui l'insegnamento per troppo tempo trascurato di Carlo Cattaneo), nei confronti della quale in realtà il centralismo accentratore sviluppato fra Ottocento e Novecento è sempre parso come una sorta di (più o meno necessitata) imposizione. Va da sé che una siffatta re-impostazione dell'impianto costituzionale delle relazioni istituzionali nel Paese impone altresì una re-impostazione delle relazioni amministrative: se Regioni, Province, Città metropolitane, Comuni non sono più soltanto *ripartizioni* territoriali della Repubblica ma ne sono soggetti *costitutivi* a tutti gli effetti, dovrà per forza di cose essere rivista una impostazione meramente gerarchica delle relazioni istituzionali e pertanto altresì delle relazioni amministrative, basata non più su un "flusso" esclusivamente discendente dal centro alla periferia ma, tutt'al contrario, sulla concertazione istituzionale, sul reperimento comune delle risorse necessarie al funzionamento del sistema nel suo complesso, sul riconoscimento di una autonomia a tutto tondo a soggetti che ora non più *dipendono* (in qualsiasi maniera si voglia intendere questo termine) dallo Stato ma *vi si affiancano*, rimanendo distinti non in forza di relazioni gerarchiche ma in forza di originarie distinzioni di competenza.

### **3.3. Sistema di istruzione e nuove competenze legislative**

Il sistema di istruzione rientra a pieno diritto in questo contesto: anzi, tenendo conto del fatto che al suo interno si sono sviluppate particolari autonomie funzionali (e l'eccezione di cui al terzo comma del "nuovo" art. 117 Cost. ne costituisce una solenne consacrazione costituzionale), l'interazione/sinergia fra Stato, Regioni ed enti locali territoriali in ordine all'organizzazione e alla gestione del sistema di istruzione acquista un particolare rilievo. (Ne ha tenuto conto anche il disegno di legge n. 1306 di *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, che ha inquadrato [art. 1, primo comma] le indicazioni di delega legislativa, fra l'altro, "in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secon-

do i principi sanciti dalla Costituzione, [...], nel rispetto delle competenze costituzionali delle Regioni e di Comuni e Province, in relazione alle competenze conferite ai diversi soggetti istituzionali”).

In questo contesto allora quelle sinergie istituzionali di cui abbiamo parlato potrebbero, senza dubbio, avere sbocchi e prospettive particolarmente significativi, se le diverse istituzioni saranno capaci di coordinare le diverse competenze e funzioni, di ricercare sinergie sistemiche e terreni di leale collaborazione, senza cedere o a tentazioni egemoniche, o a tentazioni spartitorie, o alla tentazione di “scaricare” le proprie responsabilità in nome di un malinteso senso di sussidiarietà *verticale*, in realtà definibile o come de-responsabilizzazione o come sostituzione. La sfida nel rapporto fra Stato e autonomie – posta la necessità di far diventare prassi quotidiana il sistema della concertazione – ha già modo di giocarsi concretamente almeno su due campi: il primo, quello della effettiva integrazione fra l’istruzione e la formazione professionale da una parte e il sistema dell’istruzione scolastica dall’altra, non solo e non tanto dal punto di vista organizzativo, quanto, soprattutto, dal punto di vista *culturale*, dando un contenuto effettivo a quell’affermazione contenuta nell’art. 2, primo comma, lettera d) del disegno di legge-delega di riforma appena ricordato, che solennemente afferma che “*il sistema educativo di istruzione e di formazione si articola nella scuola dell’infanzia, in un primo ciclo che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, e in un secondo ciclo che comprende il sistema dei licei ed il sistema dell’istruzione e della formazione professionale*”, ribadendo così quel concetto di “*pari dignità*” cui da sempre si ispira la migliore riflessione sull’istruzione e sulla formazione professionale, e che – altrettanto da sempre – trova ostacoli ed obiezioni soprattutto in quella *cultura del controllo politico* attraverso il sistema di istruzione portata avanti da chi non si sente sufficientemente sicuro di poter controllare a pieno un sistema quale quello della formazione professionale che tradizionalmente affonda le sue radici non nella struttura organizzativa dello Stato centrale ma nell’iniziativa storica delle comunità locali e delle loro formazioni sociali autonomamente nate e vissute in risposta creativa a concrete esigenze territoriali. Il secondo, quello dell’effettiva attuazione di quella *parità* fra scuole statali e scuole non statali per dare attuazione – nel rispetto e nello sviluppo delle intuizioni del costituente del 1947 – all’integrazione nell’unico sistema nazionale di istruzione di istituti di istruzione sorti per iniziativa dello Stato e degli altri enti pubblici territoriali in attuazione dei loro compiti istitu-

zionali (cfr. art. 3, secondo comma, Cost.), e istituti di istruzione nati dalla libera e autonoma iniziativa sociale. Si vuole dire che l'attuazione della legge n. 62 del 2000 non è un settore specifico e/o marginale del contesto di riforme di cui ci stiamo occupando, ma ne è – tutt'al contrario – *insieme* elemento decisivo e criterio di giudizio della bontà dei risultati finali.

Ne è elemento decisivo perché – come ricorda la stessa nuova formulazione dell'art. 118 della Cost. (ultimo comma) – Stato, Regioni, Città metropolitane, Province e Comuni sono chiamati a favorire *“l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà”*; perché, altresì, l'esperienza delle strutture di istruzione nate dall'autonoma iniziativa sociale è radicata nella storia del nostro popolo e, anzi, è stata per molti secoli alla base del suo sviluppo culturale; perché, ancora, questo è il banco di prova della capacità delle istituzioni, e di chi vi è preposto per il bene collettivo, di saper riconoscere come soggetto e quasi organo stesso dell'esperienza giuridica pubblica la stessa *“società civile”*.

È, poi, criterio di giudizio della bontà dei risultati finali e della compiutezza del sistema una volta riformato, perché in questo campo si gioca decisamente l'effettiva uguaglianza fra i cittadini nell'esercizio dei loro diritti. Se l'art. 21, comma nono, della legge n. 59 del 1997 aveva indicato quali diritti fondamentali da rispettare nel perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale d'istruzione la *libertà di insegnamento, la libertà di scelta educativa da parte delle famiglie, il diritto ad apprendere* (indicando così sinteticamente ma icasticamente i soggetti principali e fondamentali del rapporto d'istruzione: gli allievi, le loro famiglie, gli insegnanti); e se rimane ancora questo il contesto teleologico della riforma del sistema di istruzione, indicato nel già ricordato disegno di legge-delega n. 1306 (*la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva e dell'identità di ciascuno; il rispetto delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori*), allora è del tutto evidente come al centro effettivo delle tematiche che ci occupano ci sia la persona umana e i suoi diritti, espansi e integrati nelle formazioni sociali dove si svolge la sua personalità e dove si sviluppa la sua esperienza, diritti nei confronti dei quali le istituzioni – qualsiasi esse siano – hanno un compito di sostegno e di garanzia delle effettive condizioni giuridiche, politiche, economiche e sociali di esistenza e di esercizio.

Fra questi diritti, certamente, è quello all'istruzione, sancito nella garanzia personale

del suo esercizio dall'art. 34 Cost., e operativamente riferito alla sfera giuridico-costituzionale delle famiglie in forza dell'art. 30, primo comma, Cost.. A sua volta il contenuto dell'art. 33 Cost. è una sorta di "mandato" da parte del costituente alle pubbliche istituzioni e altresì al legislatore perché realizzino quel compendio normativo e quegli apparati istituzionali necessari ad assicurare il pieno e libero esercizio dei diritti di cui sopra (diritto all'istruzione e diritto alla libera scelta educativa da parte delle famiglie, cui si aggiunge, quale condizione *storica* di effettività, il diritto per ciascuno, singolo o associato, di istituire scuole e di professare l'insegnamento); e questo – in linea con quanto disposto in veste di principio fondamentale dall'art. 3, secondo comma – dopo avere rimosso gli ostacoli di ordine economico e sociale (e altresì giuridico) che si oppongono a tale pieno e libero esercizio, su un piede di uguaglianza (e libertà) di *ogni* cittadino di fronte alla legge, uguaglianza (e libertà) che non possono certo essere messe in discussione a causa di autonome scelte istituzionali e culturali, per altro costituzionalmente riconosciute e tutelate nella loro originaria legittimità. La parità fra scuole statali e non statali è, quindi, anch'essa, una *modalità istituzionale* per assicurare il pieno e libero esercizio di un diritto personale: ne è fedele testimonio il dettato stesso del quarto comma dell'art. 33 Cost., che richiama bensì alla necessità dell'esistenza di una legge che stabilisca i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, ma che finalizza l'impegno del legislatore e dell'amministrazione non già a tale esistenza formale, bensì alla piena libertà nell'esercizio dei diritti che attraverso la scuola s'intendono esprimere e – soprattutto – alla realizzazione dell'uguaglianza di tutti i piccoli cittadini allievi in ordine al trattamento ricevuto. Va da sé che tutto questo non ha soltanto risvolti di carattere normativo e amministrativo, ma altresì – nel rispetto dell'esplicito dettato dell'art. 3 Cost. – di carattere economico e sociale.

Si spiega così perché abbiamo detto che la "cartina di tornasole" dell'effettiva realizzazione della riforma in senso autonomistico dell'attuale ordinamento istituzionale e, nella specie, dell'ordinamento del sistema di istruzione consiste proprio nell'attuazione piena ed effettiva dell'uguaglianza di ogni cittadino in ordine alla possibilità di liberamente esercitare la scelta educativa e scolastica per sé e, fintantoché minori, per i propri figli.

In questo contesto – ove verifichino sul piano formale i requisiti per il riconoscimento della parità – le scuole cattoliche hanno tutte le carte in regola per inserirsi:

le hanno dal punto di vista del radicamento nel territorio, essendo molto spesso le più risalenti strutture di istruzione e di formazione in esso presenti; le hanno dal punto di vista dell'esercizio effettivo e "creativo" dell'autonomia scolastica nelle varie sue sfaccettature, essendo la *loro* autonomia in quanto scuole strumento necessario e decisivo per lo sviluppo dell'autonomia culturale e umana, personale e sociale, dei propri alunni; le hanno dal punto di vista delle relazioni con le comunità locali di riferimento, molto spesso traendo origini e sostentamento proprio da esse; le hanno dal punto di vista professionale, essendo testimonianza di una persistente tradizione di serietà nell'individuazione della *ratio studiorum*, di impegno nell'elaborazione del progetto educativo, di flessibilità e *storicità* nella preparazione del piano dell'offerta formativa che per queste scuole – molto più che per altre la cui esistenza è garantita a prescindere in larga misura dall'esistenza degli allievi – è in realtà sempre più spesso un piano della *risposta* formativa: risposta, cioè, alle effettive domande emergenti dal *territorio* di riferimento. Naturalmente – proprio perché legate alla storicità e alle peculiarità del territorio di riferimento, e proprio perché costruite più di altre per rispondere al bisogno personale e alla libertà collettiva di autonome scelte scolastiche ed educative – le scuole cattoliche per essere cattoliche non potranno che tendere all'eccellenza nell'essere scuola. Ma questa è una sfida che non riguarda tanto gli assetti normativi, quanto le scelte culturali e di impegno personale.

## III.2 UN SISTEMA UNITARIO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE

### **VALENTINA APREA**

*Sottosegretario al Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*

Questo incontro è per me un'occasione importante perchè posso riconoscere a voi l'impegno che ha dato vita a ciò che sarebbe diventata una imprescindibile tradizione educativa nel nostro Paese: l'istruzione e la formazione professionale (leFP).

Il 12 settembre il Consiglio dei Ministri ha varato il primo Decreto Attuativo della legge 53/03 di riforma degli ordinamenti, che definisce la struttura del nuovo sistema educativo dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado.

Il Governo ha approvato anche un piano di investimento straordinario di 8,3 miliardi di euro per il periodo 2004-2008 che dà sufficienti garanzie di risorse per l'attuazione della riforma.

Colgo, quindi, l'occasione per sottolineare come l'inizio della fase attuativa della legge 53/03, legge che supera la separatezza tra istruzione e formazione e conferisca pari dignità ai percorsi di istruzione e formazione professionale rispetto al sistema del Liceo.

La legge 53 ha tenuto conto di quanto è stato progettato e attuato da Voi, nel corso degli anni, sia nei centri di formazione professionale che negli istituti tecnici e professionali. La formazione professionale è condotta all'interno degli ordinamenti generali del sistema educativo.

Ho sempre apprezzato il modello, la professionalità e l'attenzione dimostrata dagli Istituti Salesiani, apprezzamento che sono sicura essere condiviso anche dal Ministro Moratti e che mi ha portata ad esserVi sempre vicina, idealmente e spiritualmente.

Un obiettivo importante della legge di riforma è quello di predisporre un sistema unitario, che si prefigge obiettivi culturali elevati per tutti, profili culturali educativi e professionali in uscita unitari. Nel secondo ciclo, in particolare, è previsto un

unico profilo educativo, culturale e professionale ma con differenziazione di percorsi e con modalità e durate diversificate di apprendimento, sempre certificati. Cambia l'ottica: si diversificano i luoghi, i modi e i tempi di apprendimento valorizzando l'unitarietà e l'integrità della formazione della persona.

Finora la formazione professionale è stata gestita a livello territoriale, regionale e provinciale e dalle agenzie formative accreditate. Con la L. 53/2003 questo tipo di istruzione diventa elemento di sistema all'interno del diritto-dovere all'istruzione per almeno 12 anni, ovvero fino al conseguimento di una qualifica professionale entro il diciottesimo anno di età. Dobbiamo essere in grado di creare questo nuovo mix fra istruzione e formazione professionale senza cambiare la natura, la *mission* della formazione professionale stessa, che deve rimanere fortemente agganciata al lavoro e alle vocazioni del territorio. In questo modo si garantiscono più di prima, quei livelli di istruzione, dei cosiddetti *saperi di cittadinanza*. Si consente di qualificare il proprio modo di apprendere e di spenderlo immediatamente nel mondo del lavoro qualora si scelgano i percorsi triennali di qualificazione professionale oppure per successivi approfondimenti e qualificazione professionale.

Tutto questo va inserito nella logica più generale di un sistema che sta gradualmente passando da statale al "sistema della repubblica", che non vede più il Ministero come gestore del servizio, potenziandone il ruolo di indirizzo, controllo e valutazione in un modello organizzativo territoriale di *governance* del sistema.

Il Ministero assume un ruolo molto più impegnativo e di tenuta del sistema nazionale riconoscendo libertà, autonomia, sussidiarietà, verticale e orizzontale, e garantendo standard, controlli e qualità degli esiti.

Questa nuova dimensione di *governance* ci obbliga ad un lavoro di partenariato istituzionale. Si è avviato un lavoro comune con le Regioni, gli Enti Locali, le agenzie, le parti sociali, le parti datoriali finalizzato a costruire insieme un sistema, certamente più complesso della scuola del secolo scorso, ma che probabilmente ci aiuterà a trasformare la scuola di massa, la scuola per tutti in una scuola che garantisca il successo formativo a ciascuno.

Quindi, mentre si riconosce il grande merito dell'istruzione statale del secolo scorso, per la sua presenza nel territorio, per la forte tradizione scolastica e di democratizzazione del paese, possiamo promuovere, nel secondo ciclo, una operazione di innovazione che vede una forte differenziazione di tutti i percorsi.

Naturalmente questa flessibilità culturale deve avere dei punti fermi e quello più

importante è riferito agli standard sulle competenze di base che stiamo mettendo in piedi in collaborazione con le Regioni e con le parti sociali datoriali.

I percorsi di istruzione e formazione professionale, con la definizione di obiettivi nazionali di apprendimento, assumono valenza nazionale e pari dignità all'interno di questo sistema unitario. Un sistema unitario basato sulla circolarità fra istruzione e formazione con un rilancio delle politiche di orientamento.

È noto che negli Istituti Salesiani molti ragazzi che, in prima istanza, scelgono di frequentare la Formazione Professionale, dopo la prima o la seconda qualifica, chiedono di passare negli Istituti Tecnici o Professionali. Questo vuol dire che la formazione professionale, già oggi, non è più assimilabile ad addestramento ma assume un ruolo educativo molto più ampio. L'istruzione e formazione professionale pur non tradendo le proprie finalità - rivolgendosi a ragazzi di 14/15 anni - mira a garantire i saperi di cittadinanza, insistendo su quel bagaglio culturale generale che li aiuta a diventare cittadini attivi del nostro Paese e in Europa.

Il potenziamento e la valorizzazione dell'orientamento, la personalizzazione dei piani di studio e la centralità della persona saranno strumenti che aiuteranno a progettare percorsi formativi coerenti con questi obiettivi e mettere in relazione il progetto educativo della scuola con il progetto di vita di ciascun ragazzo.

Un grande aiuto potrà derivarci dal "portfolio delle competenze", che si aggiunge alla valutazione burocratica prevista dalla frequenza di un ordine di scuola aggiungendo quello che il soggetto è e quello che fa, che sa fare, che sa essere, come ha raggiunto quel tipo di competenze e che tipo di spendibilità potrà avere il complesso di competenze che ha acquisito. Il portfolio delle competenze deve servire per mettere in risalto le vocazioni, le attitudini, le effettive aspettative del soggetto in educazione; deve aiutarlo ad andare sempre avanti, a prescindere da quello che i percorsi possono offrire, perché certamente sono strutturati in gran parte rispettando obiettivi generali e validi per tutti.

Il portfolio delle competenze è quello strumento che insieme alla personalizzazione dei piani di studio consentirà la trasformazione degli obiettivi generali di apprendimento in obiettivi specifici e in competenze reali.

D'altra parte con questi strumenti rientriamo a pieno titolo nell'ambito delle indicazioni europee in materia, obiettivi che ormai rappresentano i *must*, i punti di riferimento forti, i punti di forza della politica scolastica europea. Siamo in grado di conserrire a questi giovani di prepararsi alle sfide internazionali, con un forte

radicamento nel proprio territorio, in quello nazionale e in Europa e con una preparazione che possa vincere le sfide della globalizzazione e quindi, le sfide internazionali. Questo significa preparare dei cittadini, delle persone, dei lavoratori che abbiano una qualificazione professionale flessibile, certa e aperta a nuovi approfondimenti ed ulteriori competenze.

Dobbiamo lavorare insieme per innalzare i livelli qualitativi del nostro sistema educativo e dobbiamo mettere in piedi un sistema che garantisca il raggiungimento di esiti superiori, eliminando la differenza di prospettive fra chi sceglie il Liceo e chi sceglie l'Istruzione e Formazione Professionale. Anche il ragazzo che sceglie il percorso più breve - quello triennale che dà la prima qualifica a 17 anni - deve sapere che potrà fare un quarto anno e conseguire una ulteriore qualifica professionale; dopo questo quarto anno se vuole, potrà fare un altro anno di studio, superare l'esame di stato e iscriversi all'università o può proseguire nel percorso della formazione tecnica superiore. Un sistema, quello della formazione tecnica superiore, ancora poco sviluppato ma molto richiesto: creato come sistema di corsi post diploma, è frequentato da molti laureati. Laureati che non trovano risposte adeguate di formazione specialistica nei corsi di laurea, almeno quelli triennali.

L'alternanza formazione-lavoro all'interno dei percorsi del secondo ciclo diventa un momento centrale del quadro politico. Attraverso questa modalità d'apprendimento, poter scegliere un percorso di istruzione liceale o un percorso di istruzione e formazione professionale assume una forte valenza orientativa.

I ragazzi avranno la possibilità di misurarsi con modalità e ambienti diversi di apprendimento; avranno, soprattutto, la possibilità di capire se e quali ambienti di lavoro potranno essere più funzionali alla propria personalità e, quindi, scegliere dove e come potranno specializzarsi e che tipo di approfondimento culturale e professionale dovranno fare in seguito.

La nostra aspettativa è quella che tutti i ragazzi dopo i 15 anni, prima dell'uscita dal secondo ciclo possano maturare esperienze di alternanza di formazione-lavoro per periodi brevi o per periodi lunghi. A riguardo, la legge ipotizza anche un percorso sistematico di alternanza scuola-lavoro per ragazzi che, a 15/16 anni, decidono di avvalersene in modo sistematico. Al di là di questa modalità e di questa scelta, che è sicuramente estrema e radicale, ci si augura, però, che tutti i ragazzi possano avere, per periodi brevi, la possibilità di alternare lo studio al lavoro in tutti gli indirizzi, in tutti i segmenti del secondo ciclo, dal liceo classico al percorso

di istruzione e formazione professionale aggiungendo valore alla formazione. Si vuole generalizzare, anche nel sistema dell'Istruzione, questa pratica diffusa in molti centri di leFP, privilegiandone il tipo di raccordo e di rapporto. L'alternanza scuola-lavoro rappresenta un elemento forte del sistema come l'orientamento, il sistema dei crediti, la reversibilità delle scelte, i percorsi differenziati e il portfolio.

Il piano di investimento di 8.320 milioni di euro, prima accennato, ci consentirà di dare risposte e significato alla prospettiva di portare tutti i nostri giovani almeno alla qualifica professionale nell'ambito del diritto dovere.

Un aspetto significativo della legge è, infatti, quello che riguarda il diritto - dovere all'istruzione e alla formazione per almeno 12 anni a cui è dovranno collegarsi azioni tese a prevenire i fenomeni di dispersione e abbandono scolastico.

Mi auguro, quindi, che questi finanziamenti consentano per la prima volta di approntare un sistema di Istruzione e Formazione Professionale molto ampio, non un segmento residuale riservato a quei 240mila ragazzi che l'istruzione, in senso lato, perde ogni anno.

L'impegno è di cominciare ad "investire" attraverso le risorse dell'obbligo formativo, anche parte dei finanziamenti stanziati per l'apprendistato, piuttosto che a cofinanziamenti della legge 440 (che comunque sono finalizzati all'obbligo scolastico), mettendo a disposizione risorse aggiuntive.

Oggi possiamo essere più sereni di ieri perché, oltre agli strumenti ideali e normativi per creare questo nuovo sistema, i Ministeri dell'Istruzione e del Lavoro, le Regioni e gli Enti locali hanno finalmente risorse da investire finalizzate a questo scopo.

Tutto questo farà sì che si delinei un sistema di Istruzione e Formazione Professionale di "pari dignità" rispetto a tutti gli altri segmenti formativi, oltre ad una valorizzazione della formazione per tutto l'arco della vita. Per raggiungere questi ambiziosi obiettivi è improrogabile la necessità del potenziamento della scuola tecnica superiore.

Solo se sapremo creare questo sistema che va fino ai 21 anni, distinto dal sistema dei licei e tale da garantire, qualora si voglia, la possibilità di proseguire con successo a livello accademico, allora e soltanto allora potremo dire di aver creato un sistema nuovo.

Si garantirà ai ragazzi di ottenere una qualifica, un titolo di studio e, certamente, consentirà loro di ultimare la propria formazione e di non essere limitati al primo segmento o peggio esclusi.

Le rigidità del sistema e il fatto di obbligare tutti in uno stesso contenitore, anziché favorire una crescita culturale nel Paese, di fatto, ha favorito sempre gli stessi, quelli cioè, già favoriti in partenza, ed escluso tutti gli altri.

Invece, bisogna garantire a tutti i soggetti una seria qualificazione e la possibilità di ulteriori approfondimenti di natura specialistica o generale, sempre certificati e riconosciuti, perché quello che oggi ci danneggia e danneggia fortemente i nostri ragazzi è l'assenza di qualificazione professionale.

Molti dei nostri ragazzi, troppi, escono dal sistema formativo e raggiungono i 19/20 anni senza un diploma o una qualifica.

Ora tutti insieme, Assessori Regionali, i dirigenti del Ministero del Lavoro e tutti coloro che hanno, a diverso titolo, responsabilità nell'educazione, dobbiamo fondare la scuola della repubblica riportando al centro delle nostre iniziative i giovani. Riportiamo al centro della nostra attenzione gli studenti, spostando l'asse dalla centralità delle Istituzioni alla centralità della persona e coniugando le nostre professionalità ai bisogni delle giovani generazioni.

### **III.3 L'ASSETTO ISTITUZIONALE E I PERCORSI DEL SISTEMA DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE**

**DOMENICO SUGAMIELE**

*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*

I temi in discussione in questo seminario di studio consentono di procedere ad ulteriori riflessioni e approfondimenti che potranno costituire un fattivo contributo per la fase attuativa della riforma del secondo ciclo e segnatamente del sistema dei percorsi di istruzione e formazione professionale già a partire da questo anno scolastico con le iniziative sperimentali.

La legge delega di riforma del 28 marzo 2003, n. 53, si innesta in un processo di profondo cambiamento dei poteri e delle competenze istituzionali che vede, da un lato, le Regioni titolari di potere legislativo esclusivo sull'istruzione e formazione professionale e, dall'altro, le scuole come vere autonomie funzionali. Questo modello, determinato dal nuovo Titolo V della Costituzione e dalla legge 59/97, porta a riconsiderare il tema della formazione professionale in un quadro di pluralismo educativo, delle autonomie, dei soggetti, e nello sviluppo dei poteri regolatori dello Stato e delle stesse Regioni.

L'elemento peculiare della legge 53 è dato dalla centralità dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e formative nella predisposizione di un'offerta educativa personalizzata con il coinvolgimento e la partecipazione attiva di tutti i soggetti istituzionali e privati interessati. Le autonomie locali, le autonomie funzionali e le agenzie private sono chiamate ad interpretare la domanda dei giovani, delle loro famiglie e del sistema sociale e produttivo e a trasformarla in un'offerta pubblica di istruzione e formazione. Si tratta, cioè, della messa in piedi di un sistema proattivo che sappia coniugare domanda ed offerta superando l'attuale modello basato, prevalentemente, sull'autoreferenzialità dell'offerta statale di tipo scolastico.

La personalizzazione dei percorsi segna, da un lato, l'identità pedagogica dell'istruzione scolastica o formativa e, dall'altro, definisce un'identità più ampia che comprende la libertà di scelta delle famiglie.

Il fondamento di questa idea forte di educazione è individuato nell'articolo 1 quando si pone l'obiettivo di *“favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro di cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia scolastica.”*

Allo Stato spetta il compito di predisporre i livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale mentre alle autonomie funzionali e alle famiglie sono lasciate le competenze che riguardano la libertà di scelta e di educazione.

Si tratta di conciliare l'autonomia delle istituzioni scolastiche con il nuovo quadro costituzionale dei poteri in tema di istruzione e formazione professionale per garantire la validità nazionale dei titoli e delle qualifiche professionali. La legge prevede, infatti, che: *“ferma restando la competenza regionale in materia di formazione e istruzione professionale, i percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale realizzano profili educativi, culturali e professionali, ai quali conseguono titoli e qualifiche professionali di differente livello, valevoli su tutto il territorio nazionale se rispondenti ai livelli essenziali di prestazione..”*

In questo senso la legge 53 si innesta con coerenza nella prospettiva di cambiamento istituzionale avviata da alcuni anni, dando sistematicità a provvedimenti che, nel precedente contesto, avrebbero rischiato di rimanere strumenti isolati del complessivo disegno di riforma e quindi non capaci di produrre cambiamenti sostanziali. Ci si riferisce, in particolare, alla legge di riforma costituzionale n 3 del 2001, al DPR 275/99 (Regolamento di attuazione dell'autonomia scolastica), alla legge 62/00 sulla parità scolastica, all'articolo 68 della legge 144/99 sull'obbligo formativo e all'articolo 69 della stessa legge sugli IFTS.

La legge 53 ha evidenziato la necessità di riorganizzare l'offerta educativa fino ai diciotto anni e di rilanciare i percorsi della formazione professionale con un impianto strutturale capace di assicurare loro stabilità nella prospettiva di sviluppo della formazione tecnica superiore.

Questo nuovo quadro prefigura, dunque, la possibilità di dare spazio alla nostra migliore tradizione, espressa da educatori e politici cattolici e liberali, che vuole un sistema scolastico più rispondente ai bisogni delle persone e in relazione allo sviluppo del sistema produttivo e sociale del territorio.

In questo senso, con la legge 53 si è inteso modificare l'attuale struttura del siste-

ma educativo, basato esclusivamente sulla centralità del modello scolastico, che vede una anacronistica separazione tra scuola e lavoro, che soffre della mancanza di un moderno sistema di formazione professionale, che registra una forte difficoltà nel dialogare con altri soggetti.

Il pluralismo istituzionale obbliga alla riflessione comune e alla ricerca di soluzioni che superino tutto ciò: la separazione tra scuola e lavoro e tra scuola ed economia. In più, tale pluralismo potrà consentire uno sviluppo “qualitativo” del sistema educativo che porti il nostro Paese a competere con gli altri paesi industrializzati. Questa prospettiva non sarebbe stata possibile senza un rinnovato disegno della formazione professionale iniziale che affianca il sistema scolastico.

La mancanza di un sistema di formazione professionale ha privato moltissimi ragazzi di reali opportunità formative e di inserimento nella società. Troppi giovani abbandonano la scuola senza nessuna qualifica professionale e si inseriscono in modo precario nel mercato del lavoro.

L'accentuazione della dimensione scolastica ha privato il nostro Paese di un moderno strumento di politica attiva del lavoro. L'uniformità dell'offerta, prevalentemente se non esclusivamente scolastica, coniugata ad una evidente rigidità organizzativa del sistema non ha saputo rispondere ad una domanda diffusa e diversificata di formazione espressa dalla popolazione giovanile. I dati preoccupanti sulla dispersione, sugli abbandoni, sul numero di diplomati e laureati ne sono la riprova.

Tuttavia, nel campo della formazione professionale, non devono costituire motivo di eccessiva preoccupazione le difficoltà date sia dalla situazione ereditata sia dalla fase di implementazione e sperimentazione che si avvia a seguito dell'accordo quadro siglato il 19 giugno scorso in Conferenza Unificata.

È molto più utile, come si fa in questo seminario, concentrarsi sulla necessità di realizzare un sistema di Istruzione e Formazione Professionale di alta qualità, capace di dialogare con i migliori sistemi europei. Così pure bisogna evitare atteggiamenti minimalisti e di difesa dello status quo.

Il secondo ciclo di istruzione comprende il sistema dei Licei e il sistema dell'Istruzione e della Formazione Professionale. Due sistemi che hanno obiettivi e finalità diversi ma che sono ricomposti in un processo unitario in cui entrambe le dimensioni sono educative. Qui sta la prima risposta alla pari dignità dei percorsi: la formazione professionale non è intesa come addestramento, non è estranea al

processo educativo, ma è inserita a pieno titolo nel campo della conoscenza scientifica e tecnologica.

In coerenza con quanto appena affermato, la riflessione avviata con la commissione dei Licei ha portato alla definizione di un profilo educativo, culturale e professionale unitario per tutto il secondo ciclo che rappresenta i diritti di cittadinanza per tutti i giovani nell'espletamento del diritto dovere all'istruzione per almeno dodici anni.

Nella fase di approvazione della legge il Parlamento ha voluto impegnare il Governo a riflettere sulla consistenza del sistema dei percorsi di istruzione e di formazione professionale, ponendo all'attenzione la necessità di accogliere in questo sistema la nostra migliore tradizione di formazione tecnico professionale.

In questa direzione saranno utili le indicazioni e le proposte organizzative che verranno dalle commissioni dei Licei e di quella del Liceo tecnologico, in particolare. Nella Commissione esistono due linee di tendenza, una delle quali ritiene impropria l'organizzazione in indirizzi dei Licei tecnologici.

Questa posizione apre la prospettiva alla creazione di un sistema di Istruzione e Formazione Professionale molto ampio che, da un lato, sia in grado di dare risposte concrete ai giovani che oggi non conseguono alcun titolo di studio e, dall'altro, preveda un'ampia gamma di qualifiche e titoli di studio tecnico professionali ricordati allo sviluppo del sistema produttivo e alla domanda di formazione dei giovani.

Si tratta, in altre parole, di realizzare quello che la legge prospetta in termini di sviluppo verticale del sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale con la naturale prosecuzione nella formazione tecnica superiore e anche verso l'università. Va letto in questa direzione quanto previsto dopo il quarto anno dei Licei: *"l'ammissione al quinto anno dà accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore"*. Il riferimento è la nuova concezione del diritto dovere in cui si amplia il concetto di obbligo formativo. Si tratta di puntare ai dodici anni di istruzione per tutti con l'obiettivo di consentire ai giovani di inserirsi nel mondo del lavoro con un titolo di studio professionale.

Si vuole realizzare, cioè, un sistema unitario capace di garantire un'offerta diversificata. Per queste ragioni sarà necessario avviare una riflessione sulla organizzazione del sistema di Istruzione e Formazione Professionale per aree, in modo da consentire lo sviluppo di eccellenze, portando a sistema la formazione tecnica superio-

re, e favorendo processi di orientamento e accompagnamento dei giovani.

La personalizzazione dei piani di studio dovrà consentire di accompagnare i giovani a correggere scelte sbagliate e a sviluppare un percorso di orientamento “verticale” che aiuti lo studente a conseguire obiettivi formativi (titoli di studio) coerenti con le proprie aspettative, capacità ed attitudini.

Ciascuna istituzione, scolastica e formativa, deve essere in grado di prospettare ai ragazzi percorsi di varia durata, dai tre ai sette anni, che portano a qualifiche professionali e diplomi, validi su tutto il territorio nazionale e in ambito europeo.

La qualifica professionale deve rappresentare il primo tassello di un percorso di formazione che si potrà sviluppare e arricchire anche in seguito, nella prospettiva della *long-life learning*.

La possibilità di fornire ai nostri giovani reali opportunità di conseguire il successo formativo si potrà concretizzare con la diversificazione dell’offerta, garantita anche dal pluralismo istituzionale, e con lo sviluppo del rapporto scuola lavoro.

L’alternanza scuola lavoro è senza ombra di dubbio uno strumento efficace per consentire ai ragazzi di misurarsi con modalità nuove di apprendimento.

C’è stata una riflessione comune tra il MIUR e il Ministero del Lavoro che si è concretizzata nella ridefinizione degli obiettivi dell’apprendistato previsti nel decreto legislativo di attuazione della legge 30/03 sul mercato del lavoro (la legge Biagi).

Una sinergia che ha portato a distinguere nettamente (la legge 53 è chiara in questo senso) tra l’alternanza come metodologia di apprendimento, sotto la responsabilità della scuola o dell’agenzia formativa, e l’apprendistato che è un contratto di lavoro.

Si può cogliere positivamente la previsione di un “apprendistato formativo”, per i giovani che non abbiano compiuto i diciotto anni, finalizzato al conseguimento di una qualifica professionale per l’espletamento del diritto dovere. Si ampliano ancora le prospettive e le opportunità dei giovani e tutte sono finalizzate al successo formativo e all’innalzamento dei livelli di formazione.

Ogni percorso, al di là della durata, consentirà accessi ad un livello superiore di istruzione e di formazione. Infatti, l’impegno è quello di sviluppare il sistema dell’istruzione e formazione professionale in verticale creando percorsi di formazione tecnico professionale superiore, culturalmente e qualitativamente validi.

Il sistema degli IFTS, che pure ha rappresentato una svolta importante per il nostro

Paese, non garantisce continuità dei percorsi di formazione tecnico - professionale superiore. Ciò è determinato, principalmente, dalla dipendenza dei corsi dai bandi annuali e dagli stessi meccanismi di composizione dei soggetti erogatori.

Si tratta, anche in questo campo, di avviare una fase di sperimentazione con la costruzione di scuole tecniche superiori stabili che rispondono ad una programmazione territoriale su settori trainanti di sviluppo del sistema economico. L'obiettivo comune deve essere quello di avere strutture formative capaci di anticipare i bisogni del sistema produttivo e sociale del territorio e di indurre esse stesse linee di sviluppo economico.

La costruzione di un forte segmento stabile di formazione superiore è uno dei presupposti dello sviluppo qualitativo e quantitativo di tutto il sistema di Istruzione e Formazione Professionale.

Riguardo alle fasi attuative degli aspetti fin qui esaminati e riferiti sia alla legge 53/03 sia alla legge 30/03 (legge Biagi) appare opportuno evidenziare l'importanza dell'accordo quadro, unanimemente condiviso, tra Stato, Regioni e Autonomie locali sancito il giorno 19 di giugno scorso in Conferenza Unificata. Si tratta di un primo passo di un rapporto istituzionale che ha visto un proficuo lavoro comune tra il MIUR, il MLPS e il Coordinamento delle Regioni.

L'accordo rappresenta una cornice nazionale per l'attuazione, a partire da questo anno scolastico, di una sperimentazione del sistema di Istruzione e Formazione Professionale, che risolve, nel contempo, il problema del vuoto legislativo determinato dall'abrogazione della legge 9/99 che innalzava l'obbligo scolastico fino a quindici anni.

Infatti, in attesa dell'emanazione dei decreti delegati previsti per l'attuazione del diritto-dovere di istruzione e formazione, è stato importante dare una risposta alle famiglie e ai ragazzi quattordicenni, prima soggetti all'obbligo scolastico.

L'obiettivo principale è quello di dare una risposta alla domanda inesausta di migliaia di giovani che oggi, non trovando opportunità formative coerenti con le loro aspettative, preferiscono abbandonare la scuola.

All'accordo sono seguite intese bilaterali siglate con ogni regione (alcune sono in fase di sottoscrizione) finalizzate alla definizione delle modalità attuative dell'accordo quadro in ciascuna regione.

Dall'anno scolastico appena iniziato i ragazzi in possesso della licenza media possono iscriversi direttamente a percorsi sperimentali, di durata almeno triennale, di

formazione professionale. È evidente che si tratta di una grande novità che raccoglie molti sforzi fatti anche dalla vostra associazione.

In particolare è prevista la possibilità di realizzare percorsi di formazione professionale di durata almeno triennale, basati su modelli di innovazione metodologica, didattica e organizzativa che coinvolgono sia le istituzioni scolastiche sia le agenzie formative. L'impegno è di realizzare percorsi che portano a qualifiche professionali riconosciute a livello nazionale e corrispondenti al secondo livello europeo.

È la prima volta che si prevede uno standard nazionale per le qualifiche professionali.

Certo, il quadro di riferimento tra le varie regioni si presenta innegabilmente differenziato. Quadro determinato sia da scelte operate negli anni scorsi da ciascuna regione sul proprio sistema di formazione professionale sia dall'utilizzo dei fondi comunitari che ha, nella maggior parte delle situazioni, favorito il disimpegno delle regioni sulla formazione di base, sia da scelte politiche operate da alcune regioni. In alcune di queste permane ancora un'idea singolare di integrazione che, da un lato, assegna alla formazione professionale un ruolo subalterno e, dall'altro, limita fortemente la stessa autonomia delle istituzioni scolastiche e formative.

L'accordo, anche nell'ottica di una efficace e mirata azione di prevenzione, contrasto e recupero degli insuccessi, della dispersione scolastica e formativa, prevede di:

- *individuare modelli di innovazione didattica, metodologica ed organizzativa che coinvolgano l'istruzione e la formazione professionale, rispettando i ruoli delle istituzioni scolastiche autonome e quello delle strutture formative accreditate;*
- *realizzare forme di interazione e/o di integrazione fra i soggetti operanti nei citati sistemi;*
- *promuovere le capacità progettuali dei docenti della scuola e della formazione professionale, per motivare l'apprendimento dello studente attraverso il sapere ed il saper fare.*

L'impegno finanziario dei ministeri è tale da poter soddisfare una richiesta ampia di percorsi sperimentali. Sono state finalizzate risorse finanziarie della legge 440/97, sul bilancio del MIUR, e dei fondi destinati dal Ministero del lavoro per l'obbligo formativo, per complessivi 216 milioni di euro, ai quali si aggiungeranno risorse di ciascuna regione.

### III.4 IL QUADRO DELLA RIFORMA NEL SUO ASSETTO NORMATIVO

#### PASQUALE RANSENIGO

CNOS-FAP Nazionale

Gianfranco Garancini, che avrebbe dovuto tenere la relazione questa mattina su questo tema, per impegni inderogabili sopraggiunti, non può essere presente; a me è stato affidato il compito di intervenire con alcune considerazioni che rimandano al testo del suo articolo e che si trova nella sezione “documenti” che troviamo nella cartella dei lavori del presente seminario.<sup>1</sup>

Garancini nei suoi diversi interventi, in particolare nel presente articolo, propone un approccio giuridico e normativo al tema della riforma Moratti.

Se la competenza giuridica non ci appartiene come formazione specifica di educatori, ci accomuna però la passione e l'attenzione ai giovani e agli adulti, soggetti prioritari dei nostri servizi, al mondo del lavoro e alle istituzioni, che pure occupando attenzione e interesse diretto di Garancini.

Tuttavia, l'approccio giuridico proposto da Garancini ci sembra particolarmente utile e interessante per approfondire soprattutto quanto viene affermato nell'articolo 2 della legge 53/03 (riforma Moratti), dove si delinea la nuova articolazione del secondo ciclo della riforma. Infatti, tale articolazione costituisce l'elemento innovativo più significativo dal punto di vista normativo e strutturale del sistema educativo di istruzione e formazione riformato. In particolare, alla lettera d) del suddetto articolo 2 della legge in oggetto si afferma che il sistema di istruzione e di formazione si articola “*nella scuola dell'infanzia, in un primo ciclo che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, e in un secondo ciclo che comprende il sistema dei licei ed il sistema dell'istruzione e formazione professionale*”.

---

1 G. GARANCINI, Il nuovo quadro istituzionale dell'istruzione e della formazione professionale: quali prospettive

cfr. CSSC. CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *A confronto con le riforme: problemi e prospettive. Quarto Rapporto sulla Scuola Cattolica in Italia*, La Scuola, Brescia, 2003).

Inoltre, sempre sulla scorta dell'articolo di Garancini si deve rilevare anche quanto ha riferimento alla modifica del Titolo V della Costituzione che, in particolare nell'articolo 117, include nuove attribuzioni di competenze trasferite alle Regioni in materia di istruzione e di formazione professionale (che vincolano direttamente la riforma Moratti), peraltro già sancite in sede parlamentare dalla maggioranza di Centro-Sinistra nel 2001 con il Governo presieduto dall'on. Prodi e, in continuità, dall'on. D'Alema.

Come Enti di formazione professionale siamo attenti anche a questi contesti politici e culturali, sapendo quanto questi incidono sulle modalità di attuazione delle riforme deliberate. Ciò deve qualificare sempre più il ruolo di "soggetti politici" che gli Enti di formazione professionale devono assicurare nei vari contesti territoriali dove si attivano i processi di riforma, per rafforzare le competenze pedagogiche e didattiche di cui gli Enti sono portatori nei processi formativi, superando rischi che spesso li portano a prassi di passivi esecutori di normative che si differenziano da regione a regione e che non consentono spesso di valorizzare con coerenza la propria identità su tutto il territorio nazionale.

Ciò si verifica quando, per esempio, si affrontano le diverse situazioni in cui si dibatte la questione relativa al problema della cosiddetta "scelta precoce" per giovani quattordicenni che al termine del primo ciclo, come previsto dalla legge 53/03, possono iscriversi direttamente ad un Centro di Formazione Professionale. Come è noto, le possibilità di sperimentazione di percorsi triennali nel sistema regionale della formazione professionale non viene riconosciuta in quelle regioni, dove la continuità dell'obbligo scolastico fino a 15 anni viene ancora imposta e attuata con riferimenti esclusivi all'assetto precedente alla riforma Moratti e nella prospettiva dei successivi percorsi biennali dell'obbligo formativo fino al diciottesimo anno di età.

La questione di una "scelta precoce" si può affrontare responsabilmente solo se si tiene presente quanto previsto nel nuovo assetto istituzionale del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione, così come delineato nella legge di riforma 53/03. Infatti, concluso il primo ciclo (14 anni di età) le famiglie e i giovani interessati possono scegliere i percorsi del sistema dei Licei o i percorsi del sistema dell'Istruzione e della Formazione Professionale, tenendo presente che tutti i percorsi del secondo ciclo debbono essere programmati e attuati in coerenza con quanto indicato nel "Profilo Educativo Culturale e Professionale" (PECUP), valido su tutto il territorio nazionale.

Inoltre, sempre con riferimento all'esempio fatto, si deve rilevare che, all'interno dei percorsi del sistema dei Licei e del sistema dell'Istruzione e della Formazione Professionale, si possono effettuare i cosiddetti "passaggi" da un sistema all'altro, sulla base alla certificazione dei crediti acquisiti in ciascun percorso. Non si tratta, quindi, di "scelte precoci", ma di scelte che corrispondono a stili di apprendimento differenziato, che noi educatori dobbiamo assicurare alle famiglie e ai giovani con un accompagnamento di orientamento e di verifica continua lungo tutto l'itinerario formativo. Ciò che si deve denunciare chiaramente è la motivazione ideologica e di interesse spesso categoriale che inficia ancora i tentativi di confronto tra le forze sociali e politiche quando si affrontano questioni e scelte di fondo contenute nella legge di riforma.

Se mancano le condizioni di un confronto documentato, vengono meno anche le responsabilità che debbono coinvolgere tutta la società, tutti i soggetti istituzionali e amministrativi, facendosi carico di operare scelte coerenti che un processo di riforma di comune interesse richiede. Si tratta di un "bene" che anche l'Unione Europea indica come condizione primaria per il proprio sviluppo.

Detto ciò, bisogna subito rilevare l'implicanza che da ciò deriva per ogni educatore un impegno rinnovato e qualificato nell'accompagnare tutte le fasi di un processo di scelta, tenendo conto delle situazioni reali dei soggetti coinvolti e non soltanto delle esigenze degli assetti ordinamentali e normativi. Ciò comporta, come è noi ben noto, una responsabilità comune nell'individuare le migliori strategie che le scienze pedagogiche e didattiche suggeriscono per arrivare a stipulare, a cominciare dalla formazione professionale iniziale, il cosiddetto "patto educativo" tra istituzione formativa, famiglia e giovani utenti.

Con tale motivazione, poniamo ora l'attenzione su un altro aspetto importante della legge 53/03, che ci interessa direttamente come operatori della formazione professionale e che viene esplicitato nel contributo di Garancini.

L'art. 2 alla lettera g) della suddetta legge precisa che *"il secondo ciclo è finalizzato alla crescita educativa culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire (inoltre), è finalizzato a sviluppare l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale; in tale ambito viene anche curato lo sviluppo delle conoscenze relative all'uso delle nuove tecnologie; il secondo ciclo è costituito dal sistema dei licei e dal sistema dell'istruzione e della formazione professionale. Dal compimento del quindicesimo anno di età i diplomi e le qualifiche si possono conseguire in alternanza scuola-lavoro"*.

Un complesso di caratteristiche che impegnerebbero ciascuno di noi in un esame dettagliato, che non è possibile sviluppare in questa sede. Ciò che ci sembra, però, importante rilevare è l'uso dei termini 'diploma' e 'qualifica': ciò significa che la legge di riforma, per quanto attiene i percorsi di istruzione e di formazione professionale, si struttura in un nuovo "sistema" a diversi livelli: il primo di questi livelli si raggiunge con percorsi triennali ordinati al conseguimento di una *qualifica professionale*, che sancisce anche l'assolvimento del diritto-dovere di istruzione e di formazione previsto dalla riforma.

Il secondo livello, indicato nel modello attuativo elaborato dagli Enti di FP associati a FORMA, si raggiunge con ulteriori percorsi annuali ordinati al conseguimento di un *diploma professionale*, che a loro volta offrono la possibilità di continuare l'iter formativo o con percorsi triennali successivi di *istruzione e formazione tecnica superiore* o con percorsi annuali *integrativi* ordinati a sostenere *l'esame di stato* nel sistema dei licei.

Come si può rilevare, al di là delle semplificazioni schematiche, si delinea un sistema che, dal punto di vista ordinamentale, si struttura verticalmente accanto a quello dell'istruzione e dell'università con percorsi di istruzione e di formazione professionale a tappe successive, pur avendo sempre le garanzie e le possibilità di passaggi, (le cosiddette passerelle) indicate nella legge 53/03.

Per completare l'illustrazione dell'assetto istituzionale del secondo ciclo possiamo anche fare un accenno all'articolazione del sistema dei licei, che prevede il liceo artistico, classico, economico, linguistico, musicale, coreutico, scientifico, tecnologico e delle scienze umane (lettera g).

Nel confronto con il sistema dei licei, l'art. 2 alla lettera h) evidenzia una caratteristica che accomuna gli obiettivi finali dei licei di durata quinquennale e dei percorsi del sistema dell'Istruzione e della Formazione Professionale.

*"Ferma restando la competenza regionale in materia di formazione e istruzione professionale, i percorsi del sistema dell'istruzione e formazione professionale realizzano profili educativi, culturali e professionali ai quali conseguono titoli e qualifiche professionali di differente livello valevoli su tutto il territorio nazionale se rispondenti a livelli essenziali di prestazioni di cui alla lettera c)...".*

*"I titoli e le qualifiche costituiscono condizione per l'accesso all'istruzione e formazione tecnico-superiore, salvo quanto previsto dall'art. 69 della legge 144 [istitutiva dell'obbligo formativo con i relativi percorsi successivi]. "La formazione professionale di durata almeno quadriennale consente di sostenere l'esame di Stato utile anche ai fini degli*

*accessi all'università e all'alta formazione artistica".*

Da quanto indicato, risulta che nel secondo ciclo si ha una articolazione di percorsi che fa riferimento ad un sistema di istruzione, che si dà per scontato che sia conosciuto, mentre dall'altra parte si indica un inedito sistema di Istruzione e di Formazione Professionale che non c'è ancora e che va tutto costruito con i decreti legislativi di attuazione, previsti dalla medesima legge 53/03.

Per conoscere le caratteristiche istituzionali e normative di questo nuovo sistema di Istruzione e di Formazione Professionale possiamo far riferimento a quanto esplicitato nello studio elaborato da Garancini.

La prima parte del contributo, come possiamo rilevare dal documento in cartella, è molto importante in quanto chiarisce il contesto nel quale si pone l'assetto della riforma con riferimento a due processi innovativi: il riconoscimento delle autonomie e il decentramento amministrativo. Tali processi, evidenzia Garancini, fanno riferimento a criteri non di facile armonizzazione nel contesto attuale e determinano spesso valutazioni superficiali e alquanto confusione.

I due criteri dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e del decentramento amministrativo corrono il rischio di essere attualmente al centro di una "riforma della riforma". Infatti, sappiamo che accanto alla riforma del titolo V della Costituzione è in atto nell'attuale governo un processo di rivisitazione, che finora (autunno 2003) non ha avuto esito dal punto di vista legislativo e normativo. Questo riferimento sottolinea un aspetto della Legge Delega della riforma Moratti, che si colloca, come sappiamo, all'interno di un più vasto processo di riforme non ancora definite. Il contributo di Garancini, come si vede, affronta anche questi aspetti e si compone di tre parti: *le riforme istituzionali, il sistema della Pubblica Amministrazione, il sistema dell'istruzione e riforme istituzionali.*

Cominciamo dalle "riforme istituzionali" con riferimento immediato al Titolo V della Costituzione e in particolare all' art. 114, che indica una configurazione istituzionale a due facce: ieri e oggi, passato e presente. Ieri la Repubblica "era ripartita" in Regioni, Province e Comuni; oggi la Repubblica è "*costituita dai Comuni, dalle Province, dalle Città metropolitane, dalle regioni e dallo Stato*", cioè tutti i soggetti si pongono ad un livello pari, ognuno nell'ambito che compete loro. Sono soggetti attivi perché *costituiscono* la Repubblica, ovviamente in un ambito che dovrà essere determinato per non entrare in conflitto. Ciò ha ricadute immediate anche per quanto riguarda l'attuazione della legge di riforma: si può rilevare che l'istituzione più vicina al cittadino è il Comune. Quindi, non avere posto i sindaci dei comuni in

grado di essere informati sui contenuti della riforma che li coinvolge direttamente comporta anche perdere, per esempio, il riferimento dell'assetto istituzionale degli uffici per l'impiego che devono procedere alla rilevazione dell'anagrafe formativa di tutti i cittadini presenti nel territorio, anagrafe che deve diventare il punto di riferimento oggettivo da cui partire per interloquire con il soggetto amministrativo, regionale, provinciale e comunale, che deve garantire sul territorio l'esercizio del diritto-dovere di istruzione e di formazione dei cittadini almeno fino al dodicesimo anno di età.

Infatti, è sulla base dei dati che emergono dall'anagrafe formativa che si può partire per conoscere realisticamente almeno il numero di ragazzi e ragazze che hanno il diritto-dovere di scegliere i percorsi di istruzione e formazione fino al diciottesimo anno di età o fino al conseguimento di una qualifica professionale. Se potessimo subito disporre dell'anagrafe formativa in ciascuna regione si potrebbero più facilmente demitizzare non pochi luoghi comuni, se non pregiudiziali, che anche in ambito sindacale emergono, con riferimento al rischio di perdita di posti di lavoro o di cattedre dei docenti delle scuole, conseguenti all'applicazione del nuovo assetto istituzionale dei due sistemi di percorsi previsti nel secondo ciclo dalla riforma Moratti.

Una conferma su tale materia può essere desunta da quanto si è verificato nella Regione Sardegna dove, a seguito dell'introduzione dell'obbligo formativo, si è socializzata tale opportunità attraverso l'iniziativa di un apposito convegno (rivolto anche ai Comuni, alle Province e all'intera Regione) a cui hanno fatto seguito non poche iniziative di avvio di corsi di formazione professionale che, per quanto riguarda il solo Ente CNOS-FAP Sardegna, hanno decuplicato le presenze di propri Centri di FP.

## **Riforma del titolo V, art. 117**

Un altro aspetto che il contributo di Garancini evidenzia riguarda l'analisi specifica alla riforma dell'articolo costituzionale 117, rilevando le nuove competenze di *legislazione esclusiva* attribuite alle Regioni in materia "di istruzione e di formazione professionale". Ne consegue che allo Stato sia riservata la *legislazione esclusiva* per quanto riguarda la "*determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale*" (lettera m, comma 1, articolo 3, legge 3/01). E' invece materia di *legislazione concorrente* tra

Stato e Regioni quanto riguarda *l'istruzione*, con specificazioni e limiti che non possiamo approfondire in questa sede.

In sostanza, sintetizza Garancini, questa è la formulazione all'interno della quale la legge delega 53/03 pone le scelte a cui dovranno fare riferimento le elaborazioni dei decreti legislativi di attuazione della medesima legge. Ciò che Garancini puntualizza è che con la riforma del Titolo V della Costituzione si modifica anche il riferimento costituzionale su cui si è elaborata la legge-quadro n. 845/78, che faceva riferimento a quanto sancito nel precedente art. 117: *la Regione ha legislazione su istruzione artigiane e professionali, nel rispetto dei principi stabiliti dalle leggi dello Stato*.

## **Sistema educativo e articolazione nei diversi cicli**

Pur non entrando nel merito di analisi normative specifiche, il contributo di Garancini rimanda agli addetti ai lavori l'approfondimento degli aspetti che caratterizzano il sistema *educativo complessivo nazionale* in relazione a quelli che potremmo chiamare i *due sottosistemi*: quello dell'Istruzione e quello dell'Istruzione e della Formazione Professionale.

Non si tratta, come è ovvio ad Enti e a soggetti addetti ai lavori, di modifiche di linguaggio soltanto, ma di vera e propria innovazione istituzionale, ordinamentale, pedagogica e didattica.

In altre parole, chi non è in grado di padroneggiare i contenuti sottesi ai termini innovativi a cui fa ricorso la legge 53/03 continuerà ad affermare che i percorsi di formazione professionale sono sempre e comunque "addestrativi" e non potranno mai essere di "pari dignità" come quelli dell'istruzione scolastica perché questa sola può trasmettere la "cultura" di cui la società della conoscenza ha bisogno per confrontarsi e competere con altre società dell'Unione Europea e del mondo.

Definire "luoghi comuni" o "pregiudiziali ideologiche" non basta più. Oggi, disponendo di una legge dello Stato (legge 53/03) bisogna instaurare un confronto dialettico e documentato, anche in termini di contenuto normativo, per avviare o potenziare un processo culturale e politico che permetta anche all'Italia di dotarsi di un sistema educativo *unitario e articolato* che possa confrontarsi con gli altri sistemi educativi e formativi dei Paesi dell'Unione Europea.

Ma il contributo di Garancini aggiunge a questa riflessione un aspetto rilevante perché colloca il processo di riforma della legge 53/03 all'interno di una conquista non solo legislativa, ma costituzionale: l'autonomia delle istituzioni scolastiche (leg-

ge 59/1997, art. 21; legge costituzionale n.3/2001, art. 3)

Queste leggi sono state emanate con maggioranze e governi di centro sinistra, con la conseguenza, almeno per questi aspetti, che ciò che è avvenuto non permette di classificare la riforma Moratti, come è stato detto più volte, una controriforma.

Ovviamente, l'autonomia riguarda anche le strutture formative, anche se nella legge 53/03 non occorre farne un riferimento esplicito perché già sancita nella legge-quadro n. 845/78, non abrogata dalla legge 53/03. Istituzioni Scolastiche e Centri di Formazione Professionale sono soggetti autonomi in grado di rapportarsi anche istituzionalmente con pari dignità all'interno del sistema educativo e formativo unitario e articolato .

### **Sistema di istruzione e Pubblica Amministrazione**

Avviandoci alla fine della relazione, è certamente utile far riferimento anche a quanto viene messo in evidenza nel contributo di Garancini, che afferma come *“Il sistema della pubblica istruzione sia sempre stato tra quelli che ideologicamente sono ritenuti di competenza dello Stato non solo per ragioni di carattere funzionale, ma soprattutto per ragioni di carattere politico, volte all’ottenimento di un (presunto) controllo sociale attraverso l’istruzione e altresì attraverso il controllo e il governo delle strutture e delle persone ad essa preposte”*. E più oltre si afferma che *“è stata questa la ragione storica per la quale nel nostro Paese - in netta controtendenza con gli orientamenti e con la prassi, anche legislativa, di pressoché tutti gli altri Paesi europei - si è voluto e si vuole affermare la preminenza normativa ed economica della scuola statale...; per la quale si è voluto e in grande misura si vuole mantenere tale controllo in mano al Governo centrale pur in presenza di una tendenza di riforme costituzionali ed istituzionali che... si muovono nel senso del riconoscimento della autonomia territoriale anche in questo campo; per la quale si è voluto e in grande misura si vuole ad ogni costo (anche dietro lo schermo di pretese “chiusure” sindacali) mantenere in mano al governo centrale il reclutamento del personale docente...”*.

Un altro “luogo comune” riguarderebbe, quindi, l’opposizione avanzata da più parti al dispositivo di portare *l’istruzione professionale* (Istituti Tecnici, Istituti Professionali) nell’ambito delle competenze delle Regioni, perché con tale operazione queste istituzioni passerebbero ad una amministrazione che non è lo Stato, quindi si configurerebbero in una sottocategoria istituzionale di minor valore e dequalificata.

Connesso a tale questione si pone anche la prospettiva di competenze specifiche delle Regioni sul personale che opera attualmente nel sistema dell'istruzione professionale e le modalità di reclutamento del medesimo personale da parte delle Regioni. Certamente non si tratta, come è ovvio, di operazioni semplici e scontate, ma non si può improvvisare un sistema che ha bisogno di chiarezza ordinamentale e che richiede strategie di accompagnamento da parte di tutti i soggetti coinvolti, tenendo presente che è proprio la risorsa umana che qualifica ogni riforma di un sistema di educazione e di formazione.

Infine, il contributo di Garancini accenna anche alle questioni relative al riassetto delle funzioni amministrative nonché di quelle legislative, con riferimento specifico al decreto legislativo 112 del 1998.

Anche a questo aspetto, si può affermare che soprattutto la riforma del Titolo V trova esplicite indicazioni costituzionali nella legge n.3 del 2001 e nei relativi regolamenti.

*“Di conseguenza (conclude Garancini) – poiché spetta alle Regioni la potestà legislativa in riferimento ad ogni materia non espressamente riservata alla legislazione dello Stato (art. 177, quarto comma, Cost.) – l’ente generale di legislazione non è più lo Stato, ma la Regione. Questa è la maggiore novità, che a ragione viene ritenuta di portata “epocale” in quanto concorre a sanare una palese contraddizione che esisteva tra i principi generali e la seconda parte della Costituzione stessa, dando finalmente attuazione al disegno autonomistico... che trova una verifica diretta sia nella costruzione del sistema di istruzione, sia nella effettiva parità anche economica tra scuole statali e quelle non statali”.*

## **Conclusioni**

Una più completa ed esaustiva riflessione sulle questioni affrontate è affidata alla buona volontà di ciascuno di noi, che potrà far riferimento anche alle altre problematiche presentate nel citato contributo elaborato da Garancini.

## IV L'UTENZA DEL SISTEMA



## IV.1 LA CENTRALITÀ DELLA FAMIGLIA NELLE FASI DELL'ORIENTAMENTO

**GIUSEPPE RICHIEDEI**

*AGe – Associazione Italiana Genitori*

Un recente documento (gennaio 2003) del Ministero dell'Istruzione "Le famiglia e la scuola orientano i ragazzi" puntualizza bene ruoli e compiti dei genitori nella problematica impegnativa ed esigente dell'orientamento, dell'istruzione e della formazione:

"la nuova configurazione del sistema di istruzione e formazione apre nuovi spazi di scelta e di responsabilità che rendono indispensabile rafforzare le capacità di orientamento e di autonomia dei giovani ed il sostegno ad essi *da parte dei genitori, della scuola e del territorio*. Tale sostegno è ancora più importante per i giovani diversamente abili o a rischio di esclusione sociale.

Per quanto si individua *come punto di snodo importante la fase di transizione dall'obbligo scolastico all'obbligo formativo* in quanto le scelte che si operano in tale passaggio sono scelte di vita.

Il compito dell'orientamento (aiuto a scegliere) e del riorientamento (aiuto a passare ad un altro percorso, che offra una prospettiva di successo formativo, secondo il principio della "reversibilità delle scelte") è cruciale. Non si tratta soltanto di *condividere* le responsabilità con le famiglie, ma di rendere più efficace un lavoro che risulta spesso vanificato dall'orientamento "implicito" che il mondo culturale di provenienza, le attese o l'immaginario delle famiglie consegna come mandato ai più giovani.

L'orientamento e il riorientamento vanno perseguiti dalla scuola e dai genitori come obiettivi formativi in modo intenzionale e sistematico, per consentire ai soggetti più deboli di passare dalla logica della rinuncia a quella della possibilità di altre scelte, dalla sfiducia in se stessi alla consapevolezza e valorizzazione dei propri punti di forza...

Perché il progetto di orientamento abbia una speranza di efficacia, perché il

lavoro degli operatori scolastici non sia una voce moralistica o vanamente diagnostica che la famiglia tende a dimenticare se non è consentanea al progetto culturale familiare, è necessario saper intervenire in primis:

- sui problemi di comunicazione tra insegnanti e genitori;
- sulle difficoltà di molti genitori ad esporre le proprie idee e le proprie esperienze, sulle difficoltà a trovare opportunità di confronto e soluzione dei problemi educativi.

Soltanto se il genitore ha fatto un lavoro personale, può poi aiutare i figli ad assumersi le proprie responsabilità di decisioni mature e diventare così protagonisti della propria crescita.

L'azione orientativa dei genitori significa promuovere la libertà del figlio quale soggetto costantemente in relazione con sé e con l'altro ed espressione in ogni sua forma e manifestazione del passato che ha vissuto, del presente in cui è posto e del futuro che ha il diritto-dovere di progettare come positivo per sé. Andare verso la vita adulta con la stima e la fiducia in sé vuol dire non scoraggiarsi davanti alle difficoltà, ma saper rischiare ed affrontare il futuro con speranza. Tutto ciò vuol dire dare ai figli le ali per muoversi nella vita con libertà ed autonomia, ma soprattutto per puntare sulla propria realizzazione come persone. Il bagaglio per partire verso la vita adulta è fatto di poche cose essenziali: l'amore, la stima, la fiducia e la sicurezza che comunque vadano le cose, i ragazzi sanno di poter contare sugli educatori”.

## **La Riforma 2003 e i compiti delle Famiglie**

“La riforma 2003 apre considerevoli spazi di flessibilità per la responsabilità e la partecipazione rinnovata dei genitori.

Nel primo articolo si afferma che “al fine di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana nel rispetto delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori si definisce il sistema educativo di istruzione e di formazione”.

È prevista la domanda facoltativa da parte delle famiglie per l'anticipo di iscrizione dei bambini alla scuola materna e della scuola primaria (art. 2).

La scuola dell'infanzia “concorre all'educazione delle bambine e dei bambini nel rispetto della primaria responsabilità educativa dei genitori”.

È promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita attraverso conoscenze e abilità coerenti con le attitudini e le scelte personali (art. 2, a). Si prospettano in questo modo spazi di scelta delle famiglie in ordine alle attività integrative e ai laboratori, concorrendo alla definizione degli orari scolastici, commisurati alle esigenze dei ragazzi.

- I ragazzi al termine del primo ciclo possono “scegliere tra il sistema dei licei e il sistema dell'istruzione e della formazione professionale” (art. 2, g).
- È assicurata ed assistita la possibilità di cambiare indirizzo scolastico (art. 2, i).
- Dopo il quindicesimo anno di età è possibile realizzare i corsi in alternanza scuola-lavoro (art. 4).
- A domanda degli interessati è possibile la frequenza di corsi integrati negli istituti di istruzione e formazione professionale (art. 4).
- Si prevede la valutazione, periodica ed annuale, degli apprendimenti e del comportamento (art. 3, a) con la collaborazione dei genitori nella compilazione del portfolio delle competenze.
- Viene introdotta la valutazione da parte esterna da parte dell'Istituto (INValSI) a cui si affianca la valutazione interna dell'autovalutazione di istituto dove si prende in considerazione la soddisfazione delle famiglie per il servizio ricevuto.

Dalle indicazioni contenute nella legge di riforma emerge una prospettiva di rilancio di una scuola *che diventi “comunità”* e non solo servizio funzionale, luogo di *appartenenza* e non solo ufficio amministrativo, spazio di *socializzazione* e di *educazione alla convivenza civile* non solo ambiente di apprendimento.

## Compiti e spazi d'Intervento dell'Associazione Genitori

L'associazione genitori è intesa come: “forma di espressione e di rappresentanza autonoma, complementare a quella istituzionale dei consigli, per assicurare stabilità al dialogo, alla consultazione ed alla cooperazione tra scuola e genitori”.

Dispongono di propri rappresentanti a livello nazionale, regionale e provinciale, nei “forum delle associazioni dei genitori” più rappresentative, presso il Ministero per una stabile consultazione delle famiglie sulle problematiche scolastiche (DPR 105/2001 - DM 14/2002).

Ai genitori è riconosciuto il diritto all'associarsi all'interno della scuola, quale gruppo comunitario per superare l'isolamento (Statuto delle Studentesse DPR 249/98).

Nella scuola dell'autonomia le associazioni sono chiamate a presentare proposte di cui i docenti devono tener conto nella stesura del P.O.F. (DPR 275/99).

Svolgono compiti di rappresentanza e di tutela dei diritti collettivi, costruiscono condivisione su programmi coerenti e significativi (L. 383/2000).

Organizzano corsi di formazione e di informazione dei genitori sulle varie problematiche educative (Regolamento dell'autonomia DPR 275/99 art.9 e DM 112/98).

Possono gestire attività integrative rivolte ai ragazzi con autonomia di iniziativa e di gestione con forme di autofinanziamento (DPR 567/96 - Progetto "Genitori & scuola 2003" - "I giovani e il volontariato" - L. 383/2000).

Partecipano al monitoraggio per la qualità delle attività educative nell'autovalutazione di istituto, con diritto di accesso ai documenti (carta dei servizi - DL 165/2001 - Indicazioni Nazionali 2003).

Stabiliscono collegamenti per progetti "in rete" tra scuola e territorio e cooperare nel realizzare i servizi sociali per la famiglia (L. 285/97 e L. 328/2000)

Partecipano ad iniziative di orientamento rivolto ai ragazzi (Direttiva 487/97 e documento ministeriale 2003 "le famiglie e la scuola orientano i ragazzi").

Si coinvolgono nelle iniziative di prevenzione nel "programma famiglia" (Direttiva 292/99 e il progetto "Missione salute 2002").

Dispongono di una propria bacheca, diffondono informazioni all'interno della scuola, organizzano servizi di consulenza (C.M. 255/91).

Utilizzano locali ed attrezzature per iniziativa negli ambienti scolastici.

Preparano programmi e liste per l'elezione dei Consigli scolastici locali (D.L. 233/99).

Possono incontrare direttamente i dirigenti scolastici per presentare proposte, per segnalare disfunzioni, per costruire collaborazioni (DPR 105/2001).

## **L'Informazione e la Formazione dei Genitori**

Sempre nel documento ministeriale 2003 "le famiglie e la scuola orientano i ragazzi" viene affrontato il problema impellente della preparazione dei genitori allo svolgimento dei nuovi compiti educativi nell'attuale società complessa e di partecipare in modo cooperativo e rinnovato nel sistema educativo di istruzione e di formazione. "La complessità che oggi caratterizza, ad ogni livello, i rapporti umani e sociali in-

dubbiamente si ripercuote all'interno delle relazioni familiari e scolastiche. Essendo la scuola il luogo fondamentale delle relazioni sociali, essa deve saper offrire anche adeguato supporto e sostegno alle famiglie, attraverso iniziative da istituzionalizzare in maniera più proficua e continuativa.

Fornire momenti di informazione e di formazione ai genitori, sviluppare forme di educazione degli adulti - come afferma l'articolo 9 del Regolamento dell'autonomia - rappresenta quindi un modo per sostenere il diritto-dovere dei genitori di acquisire consapevolezza e capacità orientative per intervenire nel modo più corretto nei processi di scelta dei giovani.

L'azione orientativa dei genitori ha bisogno di incoraggiamento e di speranza, di fiducia, ma insieme avere l'umile consapevolezza che gli sbagli educativi sono sempre possibili se non altro per la varietà degli elementi in gioco. Questo fa capire la necessità che la famiglia non sia sola con le sue responsabilità. Iniziative formative contribuiscono alla nascita di una nuova cultura dell'orientamento, cioè valorizzare la funzione orientativa della famiglia, la sua dimensione di supporto al processo decisionale dei ragazzi.

E' necessario, quindi, intervenire sui problemi di comunicazione tra genitori e figli, tra genitori ed insegnanti, sulle difficoltà di molti genitori ad esporre le proprie idee e le proprie esperienze, sulle difficoltà a trovare soluzione dei problemi educativi. Questi comportamenti trovano spesso origine in ansie e paure che, più o meno consapevolmente si provano gli uni verso gli altri. Abbiamo bisogno di sviluppare una conoscenza più completa e sistematica di questi timori reciproci, anche per riuscire a progettare interventi più efficaci.

Le famiglie, la scuola, gli Enti Locali titolari di nuove competenze formative, sono impegnati a costruire reti collaborative per costruire ambienti "a misura di ragazzo" dove egli possa orientarsi in autonomia, sicurezza e consapevolezza.

All'interno degli istituti le relazioni tra operatori e genitori si costruiscono a partire dalla reciproca conoscenza, dall'ascolto di esigenze ed aspettative, nella disponibilità positiva all'accoglienza. Si pongono così le premesse per avviare lo scambio di informazioni e di contributi per progetti condivisi ed efficaci.

I genitori assicurano informazioni sui figli, sulle loro motivazioni di fondo, sugli interessi. Se informati sulle proposte scolastiche possono integrarle con apporti peculiari che sostengano la motivazioni ed il coinvolgimento degli allievi. Specie nei progetti integrati tra scuola e territorio le famiglie vi possono svolgere un ruolo

qualificante, con senso di appartenenza e di responsabilità.

La cooperazione non si ferma all'apporto dei singoli, ma si estende al contributo che i genitori possono assicurare negli organi collegiali e nei gruppi associativi nel sensibilizzare l'insieme delle famiglie e nel promuovere in proprio iniziative coerenti.

Nei consigli l'apporto genitori si esplica nella proposta e nella condivisione delle decisioni. Nei gruppi associativi è facilitata l'iniziativa in proprio nel definire domande appropriate e nell'integrare le attività scolastiche con iniziative culturali, artistiche e ricreative.

La stessa formazione risulta più efficace in rapporto al grado di coinvolgimento attivo dei genitori, che la possono vivere come momento di auto-formazione di adulti, tesi al concreto delle problematiche e delle sfide educative. Nel definire e realizzare il progetto di orientamento può essere avviata un'effettiva "partnership educativa" tra genitori, scuola e territorio".

## **Un rapporto rinnovato secondo il principio di sussidiarietà**

La scuola è soprattutto sistema organizzato, ma ha bisogno di diventare luogo di esperienza positiva, di incontro vitale e partecipato. La famiglia a sua volta se è anzitutto comunità naturale ed accogliente, ha bisogno oggi di attrezzarsi per far fronte ad una società sempre più difficile a capire e ad operarvi. Il contratto si fa così paritario e simmetrico di reciproca valorizzazione tra l'apporto della scuola e quello familiare. L'una aiuta la scuola a superare l'autoreferenzialità all'origine dei troppi ritardi, ma la stessa scuola aiuta la famiglia a non chiudersi in un illusorio familismo, destinato a scontrarsi con una realtà sociale e mediatica condizionante. C'è bisogno che nella società come nel sistema formativo integrato, nel rapporto famiglia-scuola si affermi il principio della sussidiarietà, enunciato nella recente legge 59/1997: che "attribuisce compiti e funzioni alla autorità più vicina ai cittadini, al fine di favorire l'assolvimento di funzioni e di compiti di rilevanza sociale da parte delle famiglie, delle associazioni e delle comunità".

In questo momento il soggetto più debole è indubbiamente la famiglia, soprattutto per il suo isolamento in una società sempre più complessa e frantumata.

Ha bisogno dello strumento associativo per un incontro, uno scambio per recuperare in fiducia ed in competenza.

L'INFORMAZIONE capillare dei genitori è indispensabile perché siano consapevoli delle novità introdotte dalla riforma, dei nuovi compiti a cui sono chiamati, degli spazi di scelta aperti da un servizio flessibile, da commisurare sulle esigenze e le attitudini dei ragazzi. Già la scelta tra il sistema dei licei e quella della formazione ha bisogno di una vasta azione informativa per motivare correttamente, superare pregiudizi e paure, rendere la scelta corretta e consapevole.

LA SCUOLA GENITORI in questa linea risulta una iniziativa di particolare significato. Aiutare, in questo momento le famiglie a recuperare in competenza formativa ed in capacità relazionale significa alimentare autonomia di iniziativa, di collaborazione e di corresponsabilità nei genitori.

L'ASSOCIAZIONISMO, poi, si conferma lo strumento principale per portare la famiglia ad uno scambio paritario con la scuola in quanto esperienza reale di partecipazione, sorgente di solidarietà, condizione per una rappresentanza autorevole dei genitori di fronte alle istituzioni. "Esso è espressione di un modo nuovo di vivere solidarietà e responsabilità nella realizzazione del bene comune secondo specificità (genitoriale)" (Pierpaolo Donati). Le famiglie e le associazioni costituiscono dei mondi vitali che esigono di essere riconosciuti, non ignorati o emarginati, sia in ambito dello stato che nell'ambito del mercato. "Le associazioni devono diventare un fattore costitutivo della comunità locale e scolastica" (L. Pati), infatti non sono più una presenza superflua né estranea alla logica pubblica, ma un soggetto legittimato di partecipazione e di solidarietà, per una pluralità di soggetti, consapevoli della loro identità e disposti al dialogo ed alla collaborazione con gli altri. Tocqueville affermava: "nelle società democratiche la scienza dell'associazionismo è la madre di tutte le scienze; il progresso di una società dipende dal progresso fatto in questo campo. La ragione è che in una democrazia i cittadini sono indipendenti, ma sostanzialmente deboli. Sono tutti senza potere se non imparano ad aiutarsi volontariamente l'un con l'altro". Le associazioni mentre perseguono l'interesse categoriale concorrono al bene comune ed alla funzione pubblica della formazione dei giovani insieme con la scuola.

Fondata nel 1968, L'AGE è la Federazione nazionale delle Associazioni locali di genitori, che si ispirano ai valori della Costituzione italiana e dell'etica cristiana.

L'AGE persegue l'obiettivo di aiutare i genitori ad esercitare pienamente il loro ruolo educativo ed a promuovere adeguate politiche per la famiglia, per la scuola e nella società.

**L'AGe** è attiva e presente nel mondo dell'associazionismo e del volontariato.

**L'AGe**, a livello nazionale, fa parte:

- della *Commissione per la famiglia* presso il Ministero per la Famiglia e la Solidarietà Sociale  
del *FORUM delle Associazioni dei genitori* maggiormente rappresentative presso il Ministero dell'Istruzione
- del *Comitato Tecnico Scientifico* per l'educazione alla salute, presso il Ministero dell'Istruzione
- del *FORUM delle Associazioni familiari* per la cittadinanza della famiglia
- del *COPERCOM*, il coordinamento delle associazioni per la comunicazione.

**L'AGe**, a livello internazionale, fa parte:

- del *WTO/OMF*, Organizzazione mondiale della famiglia.
- della *COFACE*, Confederazione delle organizzazioni familiari della Unione Europea.
- dell'*EPA*, Associazione Europea dei genitori.

## **SCOPI**

- Individuare ed approfondire quanto concerne il bene e l'interesse dei figli sotto il profilo educativo, sociale, culturale, etico e fisico.
- Sostenere la responsabilità dei genitori nei confronti della scuola e dei problemi posti dai mass-media e dall'ambiente sociale, nel quale vive la famiglia individuando modalità di presenza e settori di intervento.
- Fornire aiuto e consulenza alle famiglie, contribuendo al miglior compimento dell'opera degli educatori promuovendo corsi di formazione, incontri, servizi, etc.
- Favorire percorsi di integrazione dei bambini con handicap e delle loro famiglie nella scuola e nella vita sociale.
- Promuovere attività di educazione interculturale per la convivenza interetnica.
- Stimolare la costituzione di tutti gli organismi attraverso i quali può realizzarsi la partecipazione della famiglia alla vita della scuola e della comunità sociale.
- Intervenire presso le istituzioni per proporre le soluzioni più idonee alle problematiche educative e familiari.

## **IV.2 SISTEMA DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE: GOVERNANCE E NUOVI COMPITI**

**MAURIZIO DREZZADORE**

*ENAIP*

Con l'approvazione da parte del Parlamento della legge 28 marzo 2003, n. 53, si apre una nuova fase, non più caratterizzata dalla discussione sui diritti formativi, sul compito educativo del sistema scolastico-formativo, sulla pari dignità dei due canali (quello liceale e quello formativo) sulla pari dignità dentro il sistema di istruzione e formazione tra IPS e Centri Professionali. Tutti questi argomenti infatti hanno caratterizzato la discussione della fase iniziale del percorso della riforma del sistema scolastico-formativo, inducendo l'ENAIP, e con esso molti altri enti di formazione, a sostenere con la propria convinta adesione un progetto che può veramente portare una forte innovazione nel sistema italiano.

La fase nuova che si apre ora sarà sempre più caratterizzata dal confronto su come costruire l'architettura operativa del sistema di Istruzione e Formazione Professionale. È questo il vero banco di prova per il Governo, perché dagli argomenti generali che tratteggiavano i contorni culturali del progetto si arriverà ben presto ad individuare nella concretezza le modalità organizzative e saranno queste a dare il nuovo assetto.

Dalle prime battute della discussione su come costruire operativamente l'attuazione della legge 53 si intravede già il pericolo rappresentato dal "pensiero minimalista"; di quanti cioè si fanno sostenitori di una riforma che cambi semplicemente "la giacca" all'esistente, riducendo tutta la dimensione innovativa al semplice trasferimento della gestione scolastica dallo Stato centrale alle Regioni.

Noi di ENAIP guardiamo con molta apprensione il farsi avanti di questa posizione politica che, non legando indissolubilmente la giusta prerogativa di governo in capo alle Regioni a tutte le misure di riferimento nazionali che dovrebbero garantire l'unitarietà del sistema, potrebbe divenire l'anticamera della frantumazione del sistema scolastico-formativo in tanti modellini quante sono le regioni italiane. Finirebbe così col venir meno anche quel faticoso consenso che in questo ultimo

periodo ha cominciato a farsi strada tra le famiglie e gli studenti.

ENAIIP evidenzia quattro architravi su cui costruire l'intero modello organizzativo della legge 53, su queste quattro priorità misureremo la coerenza del Governo e decideremo il coefficiente di consenso che questa riforma merita di ottenere dagli Enti di Formazione Professionale.

### **Prima architrave: una forte innovazione pedagogica**

La riforma dovrà garantire attraverso il sistema di istruzione e formazione la costruzione di un'ampia offerta formativa ispirata alla pedagogia dell'apprendimento dall'esperienza e dal fare.

Ciò si potrà perseguire a due condizioni.

- a) Valorizzando il ruolo degli Enti di Formazione, che da decenni hanno consolidato questo approccio pedagogico, impostato per progetti e non per programmi, per obiettivi e non per discipline.
- b) Dando consistenza adeguata al canale formativo che non dovrà essere minore del 40% dell'intera offerta dell'istruzione, pena una manifesta marginalità.

### **Seconda architrave: una forte attenzione sociale**

Il sistema d'istruzione e formazione dovrà essere in grado di fornire una nuova opportunità formativa a quanti (oltre 300.000 giovani in età 14/18 anni) sono oggi fuori da ogni percorso: scolastico, formativo o di apprendistato e sono a rischio di marginalità sociale.

Questi 300.000 dispersi dal sistema scolastico che non hanno avuto modo di inserirsi in altri percorsi di vita sono uno zoccolo duro e incompressibile, nelle attuali condizioni della scuola italiana, perché la motivazione di fondo dell'abbandono sta nella metodologia eccessivamente deduttiva e imperniata sull'apprendimento teorico dell'istruzione italiana che non trova in loro nessuna possibilità di accettazione.

Questi giovani hanno un assoluto disinteresse agli attuali percorsi scolastici, non ne saranno mai attratti e non trovano, fuori della scuola, una offerta formativa quantitativamente e qualitativamente capace di dare loro una risposta.

Basti pensare che i percorsi che dovrebbero essere più vicini alle loro esigenze,

cioè gli stessi IPS, ne operano la più pesante esclusione, 27% il primo anno. I numeri ci dicono che solo per fare fronte a questa sfida di equità che coinvolge il sistema scolastico la formazione professionale dovrà nei prossimi anni quasi raddoppiare la propria offerta formativa.

### **Terza architrave: una nuova capacità di relazionarsi con le dinamiche dello sviluppo locale e con le caratteristiche dei mercati del lavoro**

Una delle più pesanti distorsioni del sistema scolastico italiano è la separatezza con le imprese e le dinamiche del sistema economico e la distanza, mai colmata, con le variabili dello sviluppo locale. Non solo questo divario è generatore dello storico scompenso tra conoscenze e competenze professionali e area delle conoscenze culturali, ma è altresì espressione della distanza oggi esistente tra cultura d'impresa e preparazione scolastica.

Nell'epoca della globalizzazione e nella dinamica del miglioramento della qualità dei prodotti e servizi italiani, la qualità delle risorse umane diviene elemento competitivo dei prodotti italiani per l'immediato futuro, divenendo elemento significativo che contraddistingue i margini di successo competitivo del sistema paese.

### **Quarta architrave: una continuità verticale.**

Va costruita una continuità verticale tra formazione per la qualifica, diploma formativo e formazione superiore, nell'ottica di costruire un sistema capace di accompagnare il cittadino e il lavoratore lungo tutto l'arco della vita. La marginalità in tutti questi anni della FP regionale sta proprio nell'essere sempre stato un percorso a termine.

Nei Centri di Formazione Professionale si dovrà conseguire la qualifica e il diploma formativo. Mentre nei Centri di Formazione Professionale di eccellenza si dovrà poter conseguire il diploma di formazione superiore. A questi Centri dovrà essere consentito di diventare Scuole di Formazione Superiore, così come lo potranno diventare gli IPS e gli ITS di eccellenza.

È nostra profonda convinzione che non potrà essere costruita una vera Formazio-

ne Superiore senza ridimensionare l'Università. Questa nostra attuale Università sconta oggi due rilevanti contraddizioni: essere un sistema fortemente selettivo che perde per strada un numero relevantissimo di studenti e nel contempo essere l'unico attore italiano di formazione superiore. In maniera ancor più macroscopica la formazione superiore soffre delle stesse contraddizioni del sistema scolastico: essendo un altro monolitismo da superare. In questo quadro monolitico si sono consolidate in questi anni passati vere e proprie distorsioni che vanno al più presto corrette e che hanno portato a conseguire titoli di natura professionale all'interno di percorsi universitari: si pensi agli infermieri e alle assistenti sociali.

Nella strada della riorganizzazione della Formazione Superiore va subito individuato un nuovo modello per gli IFTS, in grado di superare la frammentarietà, l'occasionalità e tutti i limiti burocratico-organizzativi della presente esperienza.

Inoltre la sfida che pervade tutti i nuovi assetti futuri della riforma e che potrà rendere effettuale oppure mera chimera l'impianto organizzativo della riforma è la questione delle risorse. Abbiamo ben presente che questo tema delle risorse da un lato ha una ineludibile dimensione quantitativa, dall'altro non può non essere ricondotto ad una questione di metodo.

Dal punto di vista quantitativo sappiamo che esistono risorse limitate visto il contesto generale di crisi che le economie mondiali si trovano ad affrontare, anche conseguentemente all'11 settembre 2002 e ai focolai di guerra che si sono acuiti in questo 2003. Non possiamo né vogliamo pertanto assumere l'atteggiamento di chi richiede tutto e subito, siamo invece disponibili a discutere un piano di implementazione che preveda: la programmazione di risorse aggiuntive nazionali in crescita nel triennio 2004/2006, da immettere nelle leggi finanziarie e la riprogrammazione dei fondi strutturali in modo da posizionare più risorse per far fronte ai diritti di formazione nella fascia di età 14/18 anni.

Dal punto di vista metodologico un limite da superare è la separatezza tra MIUR e Ministero del Lavoro nell'affrontare la questione delle risorse necessarie a dar vita al sistema di Istruzione e Formazione Professionale, superando un modello fino ad oggi affermatosi nel quale ognuno è stato intento a badare al proprio orticello. Se non verrà superata questa logica i risultati rischieranno di essere disastrosi, perché finiranno col produrre l'allargamento della forbice tra gli IPS e ITS che potranno rafforzare la loro posizione dominante anche perché garantita da certezza dei flussi finanziari e i Centri di Formazione Professionali, che proprio in conseguenza della loro debolezza e della loro precarietà economica (conseguente

al meccanismo di erogazione delle risorse da parte delle regioni), finiranno con l'essere sempre più marginalizzati.

Il primo segnale di questa logica di separazione ci viene dal recente Accordo Quadro MIUR - MLPS - Regioni, laddove il MIUR eroga 11 milioni di euro di risorse aggiuntive che consente di far fronte ad un primo piano di riorganizzazione dell'istruzione verso il nuovo sistema, come disegnato dalla riforma, mentre il MLP eroga 204 milioni di euro di risorse correnti, importo assolutamente identico a quanto stanziato nelle annualità precedenti per l'obbligo formativo, quando si dovrebbero invece predisporre risorse adeguate a programmare percorsi triennali e non più biennali.

La richiesta che ENAIP e gli Enti di formazione appartenenti a FORMA formulano è che si instauri una logica d'insieme da parte del Governo con provvedimenti unici nel reperire le risorse per l'intero sistema.

Il primo riscontro lo si avrà nel Piano Programmatico di Interventi Finanziari che il governo dovrà approvare, previsto entro poche settimane, così come disposto dal comma 3, art. 1 della legge 53/2003. L'interrogativo è se ci saranno risorse solo per l'istruzione oppure se nel piano saranno previsti interventi in una visione d'insieme, secondo le necessità del nuovo sistema.

È noto che la Formazione Professionale ha davanti a sé un arduo compito di riorganizzazione finalizzato a: finanziare percorsi triennali di qualifica laddove oggi sono biennali o anche annuali; finanziare percorsi formativi idonei e ridurre la dispersione scolastica; creare nuovi modelli didattici e metodologici adeguati agli standard nazionali; formare i docenti e portare a titolo quelli che non ne sono in possesso; promuovere adeguate misure di orientamento, specialmente all'uscita dalla terza media; dare avvio a programmi di alternanza formativa. Ed è conseguentemente chiaro che senza adeguate risorse economiche tutto questo sarà impossibile. Proprio perché siamo consapevoli che il Governo non ha la bacchetta magica per reperire nell'immediato l'ingente mole di risorse necessarie per tutte queste esigenze, proponiamo che si vada ad una concertazione per definire in un arco quadriennale un piano di risorse crescenti idoneo a costruire nel tempo un vero sistema di istruzione e formazione professionale. FORMA si candida ad essere uno degli attori di questa concertazione, nella consapevolezza che più si riscontrano difficoltà a reperire le risorse necessarie, più si rende necessario creare un tavolo per trovare le soluzioni con un piano di lungo periodo.

## IV.3 I NUOVI COMPITI DEL SISTEMA DI IEFP

### CLAUDIO GENTILI

*Direzione Formazione e Scuola - Confindustria*

Negli ultimi mesi alcuni addetti ai lavori hanno la sensazione di non conoscere quale futuro avrà il settore dell'istruzione e della formazione professionale. Il mio scopo con quest'intervento, è di cercare di dire come, dal punto di vista delle imprese, vorremmo che fosse.

Si avverte oggi, più che mai, la necessità di trovare un'amplessima convergenza su questi temi. Ci troviamo in una fase in cui l'Italia è una sorta di cantiere per quanto riguarda i temi dell'istruzione e della formazione.

Un cantiere aperto che contiene la devolution, una legge nazionale quella Moratti, un progetto di legge regionale quello dell'Emilia Romagna, e ancora una legge sul mercato del lavoro la cosiddetta legge Biagi. Tutto questo rappresenta un panorama molto variegato e con alcune difficoltà di convergenza.

Storicamente, sui temi della scuola, è sempre stato facile alzare il livello della polemica, molto spesso in maniera semplicistica e faziosa da più parti. Non dobbiamo assolutamente pensare che sia solo il nostro caso, perché abbastanza recentemente, anche in Francia ed Inghilterra i Ministri dell'istruzione si sono dovuti dimettere proprio in conseguenza del forte scontro che si era creato.

Il giorno in cui è stata approvata la legge Moratti, su un quotidiano italiano venne fatta la seguente affermazione: *"... questa legge riduce l'istruzione a mera alfabetizzazione della manovalanza flessibile con una formazione pagata dallo Stato e gestita direttamente dalle aziende"*. Questa frase esprime un chiaro esempio del grado di eccessiva semplificazione che a volte si fa quando si parla di questi temi.

Si ravvisa però la necessità di cominciare a lavorare, solo così probabilmente si riuscirà a fare qualche passo in avanti. Questa è una riforma che indubbiamente deve fare i conti con il grosso nodo delle risorse. Ma in realtà questa è una riforma che ha un'ottica di medio/lungo periodo. Per affrontare qualsiasi nodo

strutturale della società e dell'economia si deve necessariamente avere un'ottica di questo tipo.

Noi non ci possiamo permettere che ogni cinque anni su temi così rilevanti ci siano dei cambiamenti radicali, per questo è molto importante provare da subito a vedere su quali temi sia possibile un'ampia convergenza. È soprattutto importante rispetto alle leggi che sono state e saranno emanate a livello regionale.

Confindustria, in termini molto generali, ha apprezzato molti aspetti della riforma Moratti e in particolar modo la conferma e l'ampliamento dell'obbligo di istruzione e formazione per tutti gli studenti fino ai 18 anni, la valorizzazione in senso paritario del secondo canale di formazione professionale, la nascita per la prima volta in Italia del sistema di alternanza scuola/lavoro, che prevede che l'azienda si strutturi come vero e proprio ambito formativo, l'istituzionalizzazione della formazione superiore e la nascita di un liceo economico e di un liceo tecnologico.

Un altro aspetto, che desidero affrontare, riguarda se la scelta nei confronti di un canale o dell'altro debba essere così precoce come compare nel disegno di questa legge.

Lasciando da parte le dispute ideologiche, in moltissimi Paesi europei è in corso un dibattito proprio sul tema del momento in cui scegliere in quale canale i giovani intendono proseguire i propri studi.

In Francia c'è il cosiddetto Collège Unique, in cui i primi due anni della scuola superiore sono comuni e dove vengono date delle competenze uguali per tutti e la scelta è rinviata ad un momento successivo. Pur non avendo il Collège Unique anche in Gran Bretagna si ha una situazione analoga in cui questa scelta si attua a 16 anni, in Spagna invece era così fino a dicembre del 2001, poi una nuova legge ha modificato anticipando a 14 anni questa scelta. Ora però anche in Inghilterra c'è un dibattito molto acceso su questa tematica per tornare ad una scelta a 14 anni. Il dibattito è vivace anche in Francia perché il Collège Unique sta dando dei risultati molto negativi in termini di dispersione scolastica, il 30% degli allievi, infatti, non riesce a concludere il percorso.

Questi sono temi che fanno riflettere e ci dicono che l'Italia andando in questa direzione sta forse anticipando un processo che potrebbe avvenire entro breve anche negli altri paesi europei.

Inoltre la riforma Moratti dà la possibilità di cambiare e di passare orizzontalmente da una filiera ad un'altra. Una legge che offre tante possibilità di scelta è una buona

legge. Occorre però fare una campagna di comunicazione seria.

Vorrei però affrontare anche il tema dell'istruzione tecnica. Storicamente gli istituti tecnici ed anche professionali hanno costituito un bacino di reperimento di risorse umane qualificate. Negli ultimi 10/15 anni, però, si è avviato un processo di depauperamento di questi istituti che hanno aumentato molto il numero delle discipline, hanno ridotto l'orario, e forse hanno un po' annacquato questo tipo di scuola.

L'indagine dell'Organismo Bilaterale Nazionale per la Formazione ci ha detto che, negli anni scorsi, il 19% degli addetti ricercati dalle imprese devono possedere proprio il titolo di istruzione tecnica. Una recentissima indagine che abbiamo svolto, invece, in Confindustria, nel nostro sistema associativo, ha messo in evidenza l'insoddisfazione delle imprese per la sempre più scarsa competenza professionale posseduta dai giovani che escono dagli istituti tecnici.

Anche le soluzioni che si intravedono per il futuro degli istituti tecnici non soddisfano per ora appieno le imprese. Le soluzioni sono: o venire privati della loro specificità professionalizzante oppure essere completamente equiparati agli istituti professionali di durata quadriennale.

Sono evidenti in entrambe le soluzioni i rischi di depauperamento di quella che è universalmente considerata una delle "perle" della scuola italiana.

I futuri licei tecnologici italiani potrebbero a buon diritto ereditare gli attuali indirizzi dell'istruzione tecnica industriale, intrecciando elevati livelli di formazione scientifica, tecnica e tecnologica in modo da dare luogo a profili professionalizzanti. Combinando la nuova tipologia del Liceo tecnologico con i percorsi di alternanza scuola lavoro, di cui darò cenno tra breve, si potrebbe aprire una nuova frontiera educativa che attui l'obiettivo di continuità tra i livelli scolastici, eviti separazioni brusche tra Licei e formazione professionale e consenta allo studente percorsi personalizzati e recuperi di scelte fatte in momenti in cui non si disponeva di tutte le informazioni utili per decidere della propria vita professionale.

Questo tipo di istituti potrebbe essere direttamente collegato ad un'offerta formativa più ampia e modulare che preveda anche nella stessa sede – o almeno nello stesso territorio – corsi brevi di formazione professionale; corsi di formazione professionale triennali per la qualifica; corsi di istruzione professionali quadriennali per il conseguimento del diploma professionale; corsi di formazione professionale superiore annuali o biennali.

L'insieme di questa offerta formativa deve realizzarsi nell'ambito delle competenze distinte dello Stato e delle Regioni. Nel nuovo quadro federalista, che sosteniamo con convinzione, la Regione non diventa la "nuova proprietaria" della scuola, ma svolge un fondamentale ruolo di programmazione dell'offerta formativa sul territorio per rispondere alla domanda di formazione dei giovani, delle famiglie e delle imprese.

Per Confindustria la novità più significativa della riforma Moratti è costituita dall'alternanza scuola/lavoro, che si dovrà basare su periodi consistenti in azienda con un adeguato supporto tutoriale. Alternanza che non è la realizzazione dello stage, ma è invece una combinazione di preparazione scolastica e di esperienza assistita sul posto di lavoro.

L'alternanza nasce dal superamento della separazione tra momento formativo e momento applicativo e questa è una battaglia culturale da fare a tutti i livelli: nella formazione continua, nella formazione permanente, in tutte le definizioni di formazione occorre superare questa separazione tra sapere e saper fare. L'apprendimento sul lavoro non avviene attraverso la trasmissione teorica di regole e di astrazioni, ma avviene in un mix di imitazione ed improvvisazione sul posto di lavoro, nasce dall'attenzione consapevole a quello che gli altri fanno. In qualche modo l'alternanza ricostruisce l'unità tra apprendimento e vita reale.

Sull'alternanza i problemi che appaiono da subito molto rilevanti sono due: il primo riguarda il modello organizzativo, il secondo le modalità di finanziamento.

Sul primo aspetto, la legge mi sembra molto chiara, in pratica il percorso d'alternanza si svolge sotto la piena responsabilità della scuola e non si configura come rapporto di lavoro. Dovrà essere, quindi, la scuola o l'istituto di formazione a realizzare, con la singola impresa o con l'associazione territoriale di categoria, una convenzione che precisi le modalità di collaborazione e certificazione dei percorsi formativi, attribuendo all'impresa il carattere di luogo di formazione.

Sulle fonti di finanziamento è meglio per il momento non esprimersi, in considerazione della difficoltà a reperire risorse, che è un problema comune in questa fase a tutti i paesi dell'area dell'Euro.

Per quanto riguarda l'IFTS, questa filiera rappresenta un tema cruciale, perché se guardiamo al rapporto che c'è tra l'utenza che sceglie la formazione universitaria e l'utenza che sceglie la formazione post-obbligo, abbiamo attualmente un rapporto di 13 a 1, mentre da quando è stata introdotta la formazione tecnico superiore

questo rapporto è sceso a 10 a 1, con un miglioramento considerevole. A questo punto è necessario che l'IFTS si strutturi in maniera ancor più netta.

Un ultimo aspetto da considerare è quello dell'apprendistato. Ricollegandomi alla legge Biagi, vorrei sottolineare che l'apprendistato viene ora specializzato come strumento d'inserimento, ma anche come strumento di formazione, perché se la legge Moratti da un lato dice chiaramente nel proprio testo che è possibile conseguire un diploma con l'apprendistato, la legge Biagi dice addirittura che è possibile conseguire perfino una laurea con l'apprendistato.

Tra l'altro ci sono già in Italia due esperienze da questo punto di vista, una è a Trento dove ci si può laureare in informatica, e l'altra a Brescia dove ci si può laureare in economia con l'apprendistato. Queste esperienze, seppure di nicchia, rafforzano il ruolo formativo dell'impresa, anche se è corretto lasciarle alla libera iniziativa delle imprese, e quindi premiare ed assecondare la virtuosità, senza lacci e laccioli.

## V. REGIONI E PROVINCE: LA GOVERNANCE DEL NUOVO SISTEMA



## **V.I CONFERENZA STATO-REGIONI. OBBLIGO FORMATIVO E RIFORMA MORATTI**

**ANTONIO DE MARCO**

*Tecnostruttura delle Regioni*

Come sistema formativo del Paese dobbiamo molto al CIOFS-FP, al CNOS-FAP e a Forma per le continue sollecitazioni che ci arrivano sul problema della formazione di base dell'obbligo formativo. In una fase in cui è oggettivamente maggiore nelle regioni l'attenzione rispetto alle tematiche della strategia europea dell'occupazione, siamo 'costretti' a porre una attenzione forte anche agli strumenti dell'alternanza, alla formazione di base dell'obbligo formativo nel nuovo scenario che si è aperto con la riforma Moratti.

Siamo all'interno di un processo che si è avviato, pur con le sue contraddizioni e i problemi. Sono proprio queste difficoltà che sollecitano tutti i protagonisti, Regioni, Province, MLPS, MIUR, organizzazioni formative a mettere in campo ogni iniziativa culturale, politica, istituzionale, sociale necessaria per sostenere un passaggio davvero epocale nella trasformazione del sistema formativo del Paese.

L'obbligo formativo è oggi il collante dell'integrazione dei sistemi formativi e del riconoscimento della pari dignità dell'istruzione e della formazione professionale, che è al centro della riforma Moratti. Consente inoltre, di mettere insieme tutti quei passaggi fondamentali della riforma, del sistema formativo e del mercato del lavoro (legge 53, completamento della riforma della formazione professionale, legge Biagi di riforma del mercato del lavoro, la riforma dei servizi per l'impiego, la riforma avvenuta con la legge 144/1999 dell'obbligo formativo e dell'apprendistato).

Le variabili complessive del sistema dell'impiego e della formazione del nostro Paese trovano uno snodo fondamentale all'interno della proposta organica che stiamo tentando di definire sull'obbligo formativo, davvero strumento di integrazione dei sistemi. Questo è ancora più forte considerando che l'obbligo formativo è nato prendendo atto delle grandi contraddizioni del sistema formativo ma so-

prattutto del sistema del mercato del lavoro italiano, caratterizzato da una forte contraddizione di una domanda di lavoro che si concentra dove c'è poca offerta e di una grande offerta di lavoro (i giovani disoccupati del mezzogiorno) che si concentra dove non c'è disponibilità delle imprese.

Questa forte contraddizione del mercato del lavoro ha determinato uno scollamento sul piano dei fabbisogni formativi e quindi, dei percorsi formativi dei giovani: al Nord i ragazzi arrivano alla scolarità dell'obbligo perché trovano immediatamente una opportunità di lavoro, mentre nel mezzogiorno i ragazzi continuano normalmente il percorso scolastico, ma spesso con tassi di abbandono alti, dovuti al fatto che non trovano la scuola adeguata ai fabbisogni che i ragazzi esprimono.

L'obbligo formativo in qualche modo è un tentativo di risposta a questa contraddizione del sistema formativo italiano, che è contemporaneamente la contraddizione del mercato del lavoro italiano.

Dire che l'obbligo formativo è lo snodo fondamentale di processi di ammodernamento del Paese significa tentare di dare dei contenuti culturali maggiori ad un livello di dequalificazione scolastica sempre più imperante nel nostro Paese, che ci avvicina ad alcuni standard europei delle aree territoriali più avanzate, tentando di dare un forte contenuto culturale alle esperienze professionalizzanti dei giovani dai 15 ai 18 anni e contemporaneamente di dare un contenuto professionalizzante agli interventi formativi che vengono realizzati all'interno del canale educativo del Paese.

Con l'introduzione del secondo canale di formazione professionale a gestione regionale all'interno della riforma Moratti si apre la prospettiva di un mercato del lavoro nuovo. È evidente che alcuni problemi sono sorti negli anni passati nella fase sperimentale dell'obbligo formativo nei sistemi regionali (l'esperienza della regione Piemonte è solo una dei 21 sistemi regionali di difficoltà registrate). Il dato più problematico riguarda l'incontro tra domanda e offerta di formazione (trovare la proposta giusta per la persona giusta), l'incontro tra i profili professionali, la domanda del giovane che ha lasciato la scuola e vuole entrare in un percorso di formazione professionale e il sistema dell'offerta formativa garantita dalle regioni. Questa è una costante dell'esperienza dei sistemi regionali di obbligo formativo, che oggi potrebbe essere superata sicuramente dalla pari dignità del canale della formazione professionale rispetto al canale liceale, ma che richiede una grande

sfida alle regioni, quella di riuscire a strutturare un'offerta formativa regionale organica adeguata. Siamo in presenza oggi di 21 sistemi formativi in qualche modo differenziati, che spesso costituiscono la grande ricchezza del sistema formativo italiano, anche perché sono legati a situazioni territoriali, alle opportunità e alle vocazioni del territorio, alla capacità di dialogo o meno con i sistemi di alternanza formazione-lavoro e con i sistemi di individuazione dei fabbisogni professionali da parte delle imprese. Ma sono 21 sistemi formativi diversi della formazione professionale.

La grande sfida oggi, alla vigilia dell'avvio della sperimentazione della riforma Moratti, in mancanza dei decreti di attuazione, è di riuscire a strutturare un'offerta formativa regionale organica e stabile sul territorio che consenta l'incontro tra domanda e offerta della formazione dei giovani dai 15 ai 18 anni, che sia preludio in qualche modo ad un incontro domanda e offerta di lavoro.

È evidente che lo snodo fondamentale della scommessa avanzata con l'obbligo formativo è la capacità di integrazione e di dialogo con i sistemi di lettura dei fabbisogni professionali e di lettura dei fabbisogni delle imprese.

Questo può avvenire solamente attraverso un raccordo forte con le amministrazioni provinciali non in quanto soltanto enti delegati in materia di formazione professionale nella fase matura del decentramento amministrativo italiano ma soprattutto per la capacità di integrazione con i centri per l'impiego.

È con i centri per l'impiego che abbiamo individuato come motore di ricerca delle strategie di prevenzione della disoccupazione del nostro Paese, la capacità dell'obbligo formativo di raccordarsi con gli strumenti dell'alternanza formazione-lavoro, ma soprattutto con gli strumenti di presenza sul territorio dei centri per l'impiego. Qui è la vera scommessa della riuscita dell'obbligo formativo.

L'avvio della sperimentazione, individuata secondo l'accordo che abbiamo sottoscritto, l'accordo quadro approvato in Conferenza Stato-Regioni a marzo e poi sottoscritto dalle Regioni, dal MIUR e dal MLPS a giugno del 2003 per l'offerta formativa sperimentale di istruzione e di formazione professionale, doveva avvenire sul 2003-2004. Nei fatti, com'è noto, di sperimentazione della attuazione della riforma Moratti parte l'inglese e l'informatica.

Quindi, il vero dato innovativo sarà la capacità di attivare le risorse dell'ultimo decreto dell'obbligo formativo per cercare di mettere a regime il meccanismo triennale di formazione professionale nell'ambito dell'obbligo formativo 15-18 anni. Dal punto di vista dei costi, se mettiamo in piedi tutte le risorse che sono state

assegnate all'obbligo formativo (nel rapporto ISFOL si può vedere come viene incrociato questo con il dato della domanda formativa, cioè quanti sono i giovani interessati presuntivamente nella fascia dell'obbligo formativo [15-18 anni] che non sono interessati alla percorrenza del sistema liceale), vediamo che 204 milioni di euro sono stati stanziati dal MLPS per l'obbligo formativo, 11 milioni di euro dal MIUR e circa 30 milioni di euro dal FSE (l'obbligo formativo è considerato insieme con l'apprendistato uno dei capisaldi dell'investimento del nuovo Fondo Sociale Europeo come strumento di attuazione della strategia europea per l'occupazione). In totale sono circa 250 milioni di euro di investimento sull'obbligo formativo, che nei fatti è diventato, grazie all'accordo quadro MIUR, MLPS, Regioni che ha già portato alla sottoscrizione di 14 accordi attuativi regionali, l'unico motore finanziario che sostiene le innovazioni e la sperimentazione riforma Moratti.

Il problema di fondo è nel ruolo delle Regioni: di nodo di governo del sistema ma in maniera integrata rispetto al sistema delle autonomie scolastiche, al sistema di governo della riforma e al sistema delle autonomie locali, individuando soprattutto il ruolo delle province e dei centri dell'impiego.

Ciò pone un problema di innovazione del sistema dell'offerta formativa e quindi, anche del ruolo delle agenzie formative e dell'esperienza della formazione di base. Il ruolo di Forma esprime la grande ricchezza delle agenzie formative che vengono fuori da un'esperienza di estrazione cattolica e del movimento associativo del nostro Paese, le due grandi scuole di pensiero che hanno creato i valori della formazione professionale come valori di un sistema educativo integrato.

Cosa è stato fatto in questa prospettiva? Le Regioni hanno lavorato molto sui percorsi integrati, sull'accreditamento (con il 1 luglio è stato concluso il percorso dell'accreditamento in tutti i sistemi regionali), sull'individuazione dei fabbisogni formativi, sulla strumentazione dell'alternanza formazione-lavoro, anche attraverso un tavolo costante di concertazione messo in piedi con le parti sociali e con gli enti bilaterali. Stiamo cercando di lavorare anche su un sistema interregionale di orientamento che possa dare la risposta a quel problema dell'incontro domanda-offerta di formazione che passa necessariamente attraverso un sistema organico e personalizzato di orientamento.

La sperimentazione dell'obbligo formativo, dell'apprendistato e dell'IFTS ha già dato una serie di indicazioni ai sistemi regionali. L'accordo quadro si è già tramutato in 14 accordi integrativi tra Regioni, MIUR e MLPS, con un tentativo di innovazione

che tiene conto anche delle diversità territoriali. Sono state avviate le sperimentazioni sulle competenze professionali.

Quali sono i nodi degli accordi? Sono l'integrazione dei percorsi, gli strumenti di alternanza formazione-lavoro, le passerelle tra i sistemi, i moduli integrati, azioni di sistema, formazione dei formatori, i percorsi triennali obbligatori per l'obbligo formativo (i percorsi triennali sono diventati standardizzati con un elemento confortante dal punto di vista dell'omogeneità del sistema a livello nazionale) e gli standard formativi minimi.

Rimane a latere da approfondire tutto il ragionamento attraverso le sperimentazioni che sono state messe i piedi, riguardo la certificazione dei percorsi e la certificazione delle competenze, che peraltro aiuterà non solo i decreti attuativi della legge 53 ma anche i decreti attuativi del decreto legislativo di attuazione della legge Biagi. All'interno del decreto legislativo in corso di pubblicazione sulla G.U. sono previsti una serie di passaggi che saranno determinanti sulla certificazione delle competenze e sull'istituzione del portfolio di formazione del cittadino, che risultavano applicativi nel vecchio accordo in Conferenza Stato-Regioni di febbraio del 2000.

All'interno degli accordi regionali, è stato anche fatto il tentativo di individuare due nodi fondamentali del processo di innovazione sull'obbligo formativo, uno è sui percorsi di formazione professionale (l'art. 2 degli accordi, quello sulle tipologie) dove alcune regioni si sono concentrate su una valutazione di natura generale, sui percorsi di formazione che terminano con il rilascio di una qualifica professionale che a sua volta comporta crediti formativi per la passerella nei sistemi educativi scolastici.

Qualche altra regione ha tentato di individuare, anche su sollecitazione del MIUR, due percorsi: un percorso integrato di risorse, strutture e professionalità, lavorando sui sistemi in qualche modo, e percorsi formativi integrati di attività didattiche e curricolari, intervenendo nel merito dei percorsi formativi a livello di integrazione di moduli che siano comuni tra canale scolastico-liceale e canale della formazione professionale a livello di formazione di base.

Tutti si sono concentrati sulla necessità di ritrovare momenti comuni sulle figure di sistema, i tutor dell'obbligo formativo, sulle azioni di accompagnamento e sulla formazione dei formatori.

Tutti gli accordi regionali hanno invece, condiviso la necessità di prevedere degli accordi territoriali che siano lo sviluppo sull'anagrafe dell'obbligo formativo, sull'in-

tegrazione dei sistemi, sulle azioni di sistema, l'accompagnamento e la formazione dei formatori.

È chiaro che questo presuppone, alla vigilia dell'adozione dei decreti ministeriali di attuazione sia della legge Biagi sia della legge 53, un'accelerazione del processo, che richiede non solo una capacità delle istituzioni di ragionare in termini di sistema formativo complessivo del Paese, ma soprattutto una grande opera di convincimento culturale, di contaminazione culturale tra i sistemi, perché capiscano che c'è un percorso comune da fare.

Le esperienze del Fondo Sociale hanno aiutato un processo di contaminazione, i percorsi IFTS sono stati determinanti a creare una cultura del lavorare insieme. È determinante l'esperienza di chi lavora concretamente nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale integrata, perché attraverso la testimonianza dell'integrazione sul territorio è possibile tirar fuori un impegno di una sperimentazione sul quale siamo convinti ne vada del sistema dell'ammodernamento del Paese.

## **V.2 REGIONE LAZIO. UN NUOVO IMPEGNO: AVVIARE LA TRASFORMAZIONE DEL SISTEMA FORMATIVO**

**ALFIO D'ONOFRIO**

*Regione Lazio*

Prima di entrare nel merito degli interrogativi posti, ritengo utile sintetizzare l'impianto strutturale che si rileva nella fascia dell'Obbligo Formativo, sotto il profilo economico, finanziario, organizzativo, contenutistico, procedurale, metodologico.

Il sistema della formazione professionale, infatti, si caratterizza per:

- *modalità* di finanziamento, ancorata sempre più a risorse rese disponibili in una logica di mercato (avvisi pubblici) e non quale attività di servizio propria di iniziative che intendono rispondere ad un obbligo sancito per legge dello Stato;
- *metodologia* utilizzata per la determinazione dei finanziamenti, riferita esclusivamente al parametro ore corso per numero allievi ed al tempo di durata dell'attività, con pesanti condizionamenti in ordine alle strutture ed alle risorse che, viceversa, richiedono, continuità e stabilità nel tempo;
- *certificazione* delle competenze in itinere e finali e dei crediti senza alcuna condivisione, quale premessa indispensabile per le passerelle orizzontali e verticali infra e intra sistemi;
- *tradizionale* assenza di figure di sistema e di governo a supporto dell'attività corsuale, quale condizione necessaria e sufficiente per lo sviluppo e la promozione integrale di attività a tutto campo (tutoring, counseling, progettazione, orientamento, analisi dei fabbisogni, valutazione, validazione, e simili);
- *insufficienza* o inesistenza di interrelazioni con il territorio e con gli altri sistemi: istruzione e lavoro;
- *insignificante* partecipazione del mondo accademico alle elaborazioni didattico-pedagogico-metodologico;
- *sostanziale* assenza di procedure standardizzate di selezione e di formazione degli operatori;
- *incoerenza* dell'accREDITAMENTO delle sedi operative che, a fronte di strutture e

risorse stabili richieste per essere accreditati, non prefigura alcuna significativa certezza;

- *autoreferenzialità* che sovente caratterizza talune realtà formative;
- *assenza* di standardizzazione dei percorsi formativi in termini di: *contenuti, denominazione, ruoli e profili professionali, durata*.

L'elenco potrebbe continuare, ma ritengo che sia sufficiente per evidenziare che si è in presenza di un *non sistema* che solo grazie all'impegno ed alla volontà di alcune organizzazioni, quali il CIOFS-FP, ha svolto e continua a svolgere una importante azione sociale in favore dei giovani, specie di coloro per i quali la formazione professionale spesso rappresenta l'unica concreta opportunità.

Se l'elevato grado di destrutturazione ha rappresentato la forza intrinseca in termini di dinamicità del sistema. Ciò se appare condivisibile sul piano etico-morale, alla vigilia dei citati decreti legislativi e in assenza di interventi strutturali, prefigura lo stato di una sostanziale scomparsa della formazione professionale nel sistema dell'istruzione e formazione delineato dalla legge n. 53/2003 (cosiddetta legge Moratti).

Con tale consapevolezza, già con il piano annuale 2002/2003, pur assicurando continuità al modello sperimentale di riforma della formazione professionale (cosiddetto modello Lucisano), è stata promossa la realizzazione di attività caratterizzate da una forte alternanza con il sistema lavoro, convinti che anche dal lavoro sia possibile acquisire le informazioni e le conoscenze teoriche necessarie per una buona preparazione professionale ma, soprattutto, che la formazione professionale deve avere una sua specificità incentrata sul saper fare per apprendere gli elementi caratterizzanti la figura professionale prescelta.

Ma è con le direttive per il triennio 2003/2004, 2004/2005, 2005/2006, approvate dalla Giunta regionale del Lazio in data 1° agosto 2003, che sono state determinate le condizioni per avviare la trasformazione sistemica con l'introduzione del livello minimo di esistenza delle istituzioni formative finalizzato a:

- prefigurare un volume di attività minimo capace di sostenere l'onere delle figure di sistema e di governo, del modello di cfp agenziale e degli operatori amministrativi, valutate rispettivamente intorno al 10%, 10% e 30% dei formatori impegnati in formazione diretta;
- favorire il consolidamento di strutture confrontabili con la istituzione scolastica, così come risulta dal dimensionamento della rete scolastica;

- superare la eccessiva destrutturazione e frammentazione del sistema.

Inoltre viene avviato il finanziamento globale, non più a corso, per un periodo di tre anni.

Delineato il quadro dell'azione regionale, è possibile rispondere agli interrogativi che, nella sostanza, attengono la consistenza della domanda e dell'offerta e la strategia per fornire risposte a giovani che, completato il primo ciclo di istruzione, intendono optare per i percorsi triennali di istruzione e formazione professionale, specie nelle more dell'emanazione dei decreti legislativi attuativi della delega di cui alla legge n. 53/2003.

Anche in questo caso, ritengo necessario focalizzare l'attenzione sulle scelte operate in ordine alla sperimentazione dei percorsi triennali per l'assolvimento dell'obbligo scolastico nella formazione professionale (AF 2002/2003 in base al Protocollo di intesa sottoscritto con il MIUR e con il Ministero del lavoro e delle politiche sociali in data 24 luglio 2002) e di istruzione e formazione professionale (AF 2003/2004 in base all'Accordo quadro approvato dalla Conferenza Unificata Stato – regioni – autonomie locali in data 19 giugno 2003 ed al Protocollo di intesa sottoscritto con il MIUR e con il Ministero del lavoro e delle politiche sociali in data 24 luglio 2003).

La competenza esclusiva in materia di formazione professionale, sancita normativamente da ultimo dalla riforma del Titolo V della Costituzione, avvenuta con la legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, pone le regioni nella condizione di attivare un sistema formativo nella macrotipologia dell'Obbligo Formativo:

- a) riferito esclusivamente al sistema scolastico, scuola-centrico, con il quale governare le attività di integrazione con la formazione professionale, quale struttura di supporto;
- b) incentrato esclusivamente sul sistema formativo, forma-centrico, autoreferenziale e, oggettivamente, circoscritto all'ambito locale, ripetendo in scala ridotta il modello scolastico
- c) aperto alla integrazione, alla transizione, da e per altri sistemi, con pari dignità.

Con le predette sperimentazioni, si è operato affinché trovi concreta realizzazione la terza opzione, con il fine di favorire l'attivazione di percorsi triennali integrati, coprogettati, con standard formativi minimi, a partire da quelli relativi alle competenze di base, che consentano l'acquisizione di una qualifica valida a livello nazionale e corrispondente almeno al secondo livello europeo (decisione del Consiglio

85/368/CEE) e che permettano il reciproco riconoscimento delle competenze, in itinere e finali, dei crediti formativi, delle certificazioni e dei titoli.

La riprogrammazione didattica curricolare, infatti, con l'inserimento delle competenze di base e trasversali, deve necessariamente avvenire in un contesto di interazione e di integrazione con il sistema istruzione, di costante confronto con i fabbisogni emergenti dal mondo del lavoro e deve presentare percorsi formativi e modelli organizzativi volti a consolidare e ad innalzare il livello delle competenze di base, a sostenere i processi di scelta dello studente e la sua conoscenza del mondo del lavoro, a motivare l'apprendimento dello studente attraverso il sapere ed il saper fare.

A tal fine, nell'AF 2002/2003, sono stati programmati n. 34 corsi sperimentali secondo il progetto e la documentazione amministrativo - didattica resa disponibile sul sito internet dedicato <http://sperimentazioni.sirio.regione.lazio.it>, ove è anche disponibile il primo rapporto di monitoraggio promosso dall'Isfol, mentre per l'AF 2003/2004 la determinazione del numero delle iniziative è stata ricondotta alla competenza delle Amministrazioni provinciali. Si prevede, comunque, che saranno attivati circa 50 percorsi triennali sperimentali di istruzione e formazione professionale.

Per quanto attiene la potenziale domanda, va precisato che, secondo i dati forniti dall'Ufficio Scolastico Regionale - USR per il Lazio, essa è costituita da circa 5.000 giovani, su una media di circa 40.000 del primo anno della scuola secondaria di secondo grado, potenzialmente interessati a percorsi triennali nel sistema della formazione professionale. Valore che trova conferma nei dati Istat assunti a base per il riparto dei fondi statali per le iniziative di cui all'articolo 68, comma 1, lettere b) e c), e comma 3, della legge 17 maggio 1999, n. 144.

Se si considera che, allo stato, non è stata predisposta alcuna attività di informazione pianificata, deve ritenersi che la predetta domanda sia definibile di tipo spontaneo, forse dovuta prevalentemente ad iniziative isolate di promozione o al "passa parola".

Non possono sfuggire le implicazioni di ordine più generale, con gli inevitabili riflessi sul sistema scolastico, che potrebbero aversi ove si attivino i necessari processi di diffusione e di validità di un sistema formativo regionale spendibile nel mercato del lavoro e nei percorsi di istruzione scolastica, di IFTS e di istruzione universitaria con un prevedibile aumento della domanda a tutto danno dello stes-

so sistema scolastico.

Le attuali risorse regionali, integrate con i predetti fondi statali, in un sistema come sopra definito, ad oggi, sono in grado di finanziare una offerta formativa per circa 4.800 giovani, mentre sotto il profilo strutturale il sistema, così come risulta dall'accREDITAMENTO al 30 aprile 2003, presenta una capacità formativa per oltre 8.000 giovani (per l'articolazione delle sedi operative accreditate si veda il sito internet dedicato: <http://accREDITAMENTO.siro.regione.lazio.it>).

Sul piano qualitativo, le sperimentazioni in atto sono circoscritte ad alcuni sub comparti economici desunti dalla codifica Isfol – ORFEO, definiti a livello regionale dal tavolo regionale di coordinamento e di indirizzo, e ciò anche in relazione alle tipologie di attività rinvenibili nelle istituzioni scolastiche di riferimento. Il governo delle sperimentazioni, inoltre, assicura le necessarie attività di monitoraggio, valutazione e validazione articolate a livello provinciale e regionale.

L'impegno è diretto a stabilizzare un "Sistema" formativo capace di sviluppare percorsi di istruzione e formazione professionale in un contesto di interazione, di integrazione e di confrontabilità con il sistema scolastico, in grado di consentire le passerelle orizzontali e verticali, di rispondere alla domanda di istruzione e formazione dei giovani da correlare con le opportunità occupazionali presenti nel territorio, aperto alle sfide della flessibilità e della globalizzazione che sempre più incidono sulle dinamiche occupazionali che caratterizzano lo sviluppo articolato e complesso della società post industriale. Sviluppo che incide anche sul lavoro e sulla produzione e pone in discussione tutte le certezze, le convinzioni e le regole che finora hanno governato i processi educativo - formativi e, quale ovvia conseguenza, le competenze, nel senso più ampio del termine, delle persone ma anche delle imprese.

Si consideri l'esigenza connessa con il superamento dei localismi produttivi con la indispensabilità di competenze trasversali, quali le conoscenze linguistiche e informatiche, la cui carenza, oggettivamente, favorisce la collocazione esterna ad ogni contesto. Non da meno, le competenze professionali specifiche che, unitamente ai processi di lavorazione, devono risultare sempre più correlati alla tipologia di prodotti e servizi che, per la competitività imposta dalla citata globalizzazione, sono certamente ad alto valore aggiunto, ad alto contenuto innovativo e, di norma, basati su tecnologie ad elevata specializzazione.

Delineato il contesto di riferimento, resta da evidenziare che la fase di transizione

sarà completata con la revisione dell'attuale disciplina della formazione professionale, dettata dalla LR n. 23 del 1992, per renderla coerente con i dettami della legge n. 53/2003 e con la riforma del mercato del lavoro prevista dalla legge n. 30/2003 (cosiddetta legge Biagi), ma soprattutto con i decreti legislativi attuativi delle deleghe previste dalle medesime leggi.

In tale sede, oltre alla formalizzazione del sistema dei percorsi triennali di istruzione e formazione professionale, in un contesto di risorse finanziarie definito, dovranno trovare risposte anche le questioni inerenti la formazione per le categorie disagiate, la alternanza scuola-lavoro, la formazione per i diversi livelli di apprendistato, la formazione per titolari di impresa: artigiana, commerciale e di servizi, la formazione superiore integrata, la formazione privata non finanziata con la previsione di ambiti di istruzione e formazione professionale paritaria.

Si intende realizzare i percorsi di istruzione e formazione professionale previsti dalla legge n. 53/2003 senza disperdere il patrimonio di know-how e di risorse umane e materiali presenti nella formazione professionale ma, anzi, valorizzandolo e integrandolo con quanto sarà trasferito dallo Stato con i decreti legislativi attuativi della delega prevista dalla predetta legge n. 53/2003.

Valorizzazione e integrazione possibile solamente se, nel periodo di transizione, l'attuale formazione riesce, in concreto, ad assumere i connotati di "Sistema", diversamente si determineranno le condizioni di espulsione dalla fascia del diritto-dovere di istruzione e formazione.

Appare evidente che gli enti storici della formazione professionale, soprattutto quelli operanti a livello nazionale, superando le posizioni isolazionistiche che troppo spesso si manifestano, possono e debbono svolgere un ruolo trainante del processo di riorganizzazione in atto.

L'azione sarà tanto più significativa e di valore, se si ritrova una unità di intenti di ampio respiro e, in concreto, si smetta di inseguire fatti e situazioni particolari.

Purtroppo, i recenti episodi accaduti nel Lazio, anche nell'ambito degli enti associati a "Forma", dimostrano la inesistenza di momenti forti di coordinamento e di unitarietà di intenti, con un sostanziale procedere in ordine sparso diretto ad inseguire aspetti specifici che fanno perdere di vista la posta in gioco.

Non può certo ignorarsi che alcune realtà politico-sociali privilegiano l'esclusività di un sistema di istruzione e formazione professionale esclusivamente pubblico e incardinato nella Pubblica amministrazione senza alcuna presenza di altri organismi,

mentre altre realtà privilegiano il sistema pubblico inteso come servizio attivato sia in strutture pubbliche sia in strutture private che, ovviamente, presentino gli stessi livelli di qualità.

Le scelte operate dalle regioni per attuare la sperimentazione prevista dall'Accordo quadro del 19 giugno 2003, riflettono le linee sopra evidenziate.

Va tenuto presente che, secondo la Commissione Bertagna, si ipotizza che circa il 30% degli istituti secondari non saranno trasformati in licei. Ciò implica che le regioni per la gestione dei predetti percorsi di istruzione e formazione professionale si troveranno a disporre di una rilevante struttura pubblica (nel Lazio si calcola siano circa 200 per una capacità formativa superiore alle 10.000 unità) e risulterà molto difficile far coesistere una realtà, sostanzialmente privata, che non risponda a condizioni di "Sistema" con modelli organizzativi che non consentano la comparabilità, la interazione e l'integrazione.

A mio avviso, preceduta da una attenta lettura della sostenibilità di alcune posizioni interne a "Forma", occorre una forte capacità di mobilitazione per affermare, ai diversi livelli decisionali e presso l'opinione pubblica, il ruolo e la funzione della realtà formativa cosiddetta convenzionata.

Le iniziative di sensibilizzazione assumibili, oltre a seminari e convegni regionali e provinciali, dovrebbero favorire l'elaborazione di documenti unitari da sottoporre all'attenzione delle forze politiche e sociali e sui quali sviluppare ampi dibattiti coinvolgendo i mass media.

## V.3 REGIONE PIEMONTE. LA FORMAZIONE INIZIALE

**PIERO MARTINA**

*Regione Piemonte*

### **Premessa**

Come è noto l'Unione europea al Consiglio di Lisbona ha stabilito nuovi e importanti obiettivi da raggiungere nell'ambito della Strategia europea per l'occupazione, in particolare ha fissato l'obiettivo strategico per cui l'Europa deve diventare entro il 2010 *"l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale"*.

Non è il caso di ripercorrere tutti gli obiettivi prefissati nella SEO perché richiederebbe troppo tempo, anche se tutti gli argomenti sono correlati tra di loro. Gli obiettivi di raggiungere la piena occupazione in tempi ragionevolmente brevi, di aumentare la permanenza sul lavoro dei lavoratori anziani, di realizzare un sistema di formazione lungo tutto l'arco della vita lavorativa, non possono essere avulsi dalle problematiche connesse al successo scolastico e formativo e a quelle relative agli abbandoni scolastici.

Entro il 2010 dimezzare il tasso degli abbandoni scolastici precoci rispetto al tasso registrato nel 2000, richiederà un impegno generale non indifferente.

Nel lungo periodo tali traguardi saranno condizionati da una serie di variabili dipendenti: il successo di uno è strettamente collegato al successo degli altri e viceversa.

La Regione Piemonte vive una situazione socio economica tipica dei paesi del nord Europa ed è sofferente dei mali endemici delle zone che hanno vissuto un forte sviluppo industriale nella seconda metà del secolo scorso.

Il calo demografico e la conseguente carenza di manodopera giovanile, la pressione immigratoria, il relativo basso tasso di scolarità e di professionalità dei lavoratori anziani, la necessità di governare un flusso ordinato di occupazione prevalentemente incentrata su un sistema produttivo industriale verso i servizi, sono solo

alcuni aspetti cui, nel prossimo futuro, l'Amministrazione regionale sarà chiamata a rispondere.

Per questi motivi sono pienamente condivisi dal Piemonte gli obiettivi fissati dalla SEO nell'ambito dei sistemi di Istruzione e di Formazione Professionale:

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

Tali obiettivi, fissati dal Consiglio europeo a Stoccolma nel marzo del 2001, imporranno uno sforzo programmatico e finanziario non indifferente.

Sulla base di questa premessa, si possono focalizzare alcuni aspetti.

Innanzitutto si ritiene indispensabile partire dal passato per non disperdere un patrimonio di esperienza acquisito in tanti anni di lavoro.

La Regione Piemonte non ha mai abbandonato o ridotto la formazione iniziale cosiddetta di primo livello. Anzi si deve riconoscere che con l'introduzione dell'obbligo formativo gli interventi riservati ai giovani 15 – 18enni sono stati rafforzati.

È importante sottolineare che l'offerta formativa è molto diversificata in quanto, oltre ai canonici corsi biennali, vengono realizzati percorsi annuali per giovani che abbandonano precocemente la scuola, offrendo loro un percorso più breve e mirato che tenga in considerazione le conoscenze acquisite con l'esperienza scolastica.

Un altro filone molto importante è rappresentato dai percorsi integrati con la scuola, nell'ambito di quanto previsto all'art. 7 del DPR 257/2000.

Questi interventi, consentono sinergia tra i sistemi e sono finalizzati a:

- orientare professionalmente;
- integrare il curriculum scolastico e professionale, ovvero acquisire contemporaneamente il diploma di scuola media superiore e una qualifica professionale spendibile immediatamente sul mercato del lavoro;
- arricchire professionalmente, ovvero acquisire, in caso di insuccesso scolastico, crediti formativi spendibili sul lavoro o nella formazione professionale.

## **La sperimentazione**

A seguito dell'accordo quadro stipulato con il MIUR e il Ministero del Lavoro, nell'anno formativo 2002/03 la Regione Piemonte ha affidato otto corsi di forma-

I dati della tabella dimostrano l'impegno assunto dalla Regione Piemonte nell'anno 2001/2002

Azione	Corsi annuali				Primi anni di corsi pluriennali					
	n. corsi	spesa pubblica	n. allievi iscritti	di cui		n. corsi	spesa pubblica	n. allievi iscritti	di cui	
Percorsi di formazione iniziale (A)	37	2.592.944	585	148 193 244	15 anni 16 anni >16 anni	179	19.177.212	3.009	1721 832 456	15 anni 16 anni >16 anni
Percorsi di formazione iniziale per disabili (B)	11	273.464	56	0 0	15 anni 16 anni	80	2.104.045	144	18 16 110	15 anni 16 anni >16 anni
<b>Totale A+B</b>	<b>48</b>	<b>2.866.408</b>	<b>641</b>			<b>259</b>	<b>21.281.257</b>	<b>3153</b>		
Percorsi integrati con la scuola secondaria superiore	372	1.916.799	3.330	2360 694 276	15 anni 16 anni >16 anni					
Percorsi di specializzazione post-qualifica	59	4.255.239	761	1 21 739	15 anni 16 anni >16 anni					
<b>Totale generale</b>	<b>479</b>	<b>9.038.446</b>	<b>4.732</b>							

Azione	Secondi anni di corsi pluriennali				
	n. corsi	spesa pubblica	n. allievi iscritti	di cui	
Percorsi di formazione iniziale (A)	178	15.332.899	2639	41 1479 1119	15 anni 16 anni >16 anni
Percorsi di formazione iniziale per disabili (B)	112	2.717.609	331	32 79 220	15 anni 16 anni >16 anni
<b>Totale A+B</b>	<b>290</b>	<b>18.050.508</b>	<b>2970</b>		

Azione	Totale generale realizzato anno formativo 2001-2002		
	n. corsi	spesa pubblica	n. allievi iscritti
Percorsi di formazione iniziale (A)	394	37.103.055	6.233
Percorsi di formazione iniziale per disabili (B)	203	5.095.118	531
<b>Totale A+B</b>	<b>597</b>	<b>42.198.174</b>	<b>6.764</b>
Percorsi integrati con la scuola secondaria superiore	372	1.916.799	3.330
Percorsi di specializzazione post-qualifica	59	4.255.239	762
<b>Totale generale</b>	<b>1.028</b>	<b>48.370.212</b>	<b>10.856</b>

Come si può rilevare la spesa complessiva è superiore ai 48 milioni di euro per una popolazione di 10.800 allievi circa.

Importante rilevare che 42,2 milioni di euro sono dedicati alla prima formazione dei 15-16enni che abbandonano precocemente la scuola.

zione sperimentali di durata triennale, con l'intento di promuovere la progettazione di percorsi formativi adeguati al progetto di riforma della scuola previsto dal disegno di legge di allora trasformato in norma a marzo 2003 (L. 53/03).

Le procedure di affidamento sono state quelle ad evidenza pubblica, ovvero emanazione di un bando in cui sono stati prescritti gli elementi essenziali delle proposte formative. Ha risposto al bando un unico soggetto, composto da una Associazione temporanea di scopo di agenzie formative già operanti sul territorio regionale in ambito di obbligo formativo.

Il progetto ha coinvolto 160 giovani in larga misura 14enni, per un impegno di spesa complessivo pari a 4 milioni di euro circa.

Il percorso è stato piuttosto travagliato in quanto osteggiato da una gran parte dei Collegi docenti delle Istituzioni scolastiche interessate ed ha trovato una forte opposizione politica in seno al Consiglio regionale. Anche sul piano della concertazione sociale le organizzazioni sindacali si sono trovate divise tra favorevoli e contrari ad avviare la sperimentazione. Inoltre ad oggi non sono ancora tutti risolti i problemi emersi in sede di confronto con le Province.

La fattiva collaborazione instaurata con l'Ufficio regionale Istruzione, ha consentito comunque l'avvio del progetto con tre Istituzioni scolastiche pubbliche. Gli altri cinque corsi sono stati realizzati con scuole paritarie.

Il modello proposto nei fondamenti basilari è quello di FORMA con alcune specifiche adottate in seguito alle intese territoriali, con particolare riferimento al livello di interazione con le Istituzioni scolastiche. Particolarmente positiva è stata l'idea di costituire dei Comitati tecnici di coordinamento, composti in forma paritaria tra i CFP e le scuole coinvolte nel progetto, coordinati da funzionari regionali.

La sperimentazione verrà reiterata anche il prossimo anno formativo mediante l'attivazione di 26 corsi per circa 520 allievi per un impegno complessivo di circa 11 milioni di euro. Questa progettazione è stata formulata per competenze.

## **Le proposte per il futuro**

Per sviluppare concretamente il processo di riforma e realizzare pienamente il diritto-dovere alla Istruzione e Formazione, sono indispensabili alcuni presupposti:

sgombrare il campo dai preconcetti, dai meri interessi di parte e condividere gli

- obiettivi generali tracciati dall'Unione europea e dalla normativa di riferimento;
- ❑ avviare un processo di collaborazione istituzionale, con il coinvolgimento attivo delle Autonomie locali, nel caso piemontese le Province in primo luogo;
  - ❑ non sottrarsi al confronto della concertazione sociale, anzi riforme di questo respiro richiedono una partecipazione aperta a tutte le parti interessate attraverso la concertazione a livello locale, così come auspicato dall'Unione europea. Concertare significa concordare sugli obiettivi e quindi bisogna mettere in conto che i mezzi per raggiungerli a volte sono il frutto di compromessi;
  - ❑ non sclerotizzare le proposte su un unico e intoccabile modello. La proposta di FORMA è condivisa dalla Regione Piemonte, ma una serie di motivi, compreso quello economico, impongono una diversificazione dell'offerta. Inoltre occorre tener conto del fatto che gli abbandoni scolastici e formativi precoci ci sono e continueranno ad esserci anche in futuro.

Per questo è necessario dare attuazione ad una priorità dell'Unione europea: formulare *“l'offerta giusta alla persona giusta al momento giusto”*.

Formazione strutturata triennale, percorsi di formazione più brevi svolti in alternanza con il lavoro, percorsi integrati con la scuola, percorsi svolti in alternanza scuola-lavoro, sono alcuni esempi su cui si può concentrare l'offerta formativa.

I passaggi tra i sistemi debbono realizzarsi in forma bi-direzionale e i Larsa devono diventare sistema.

Lo sviluppo del diploma di formazione e della formazione superiore è fortemente condizionato dai decreti legislativi attuativi della L. 53/03.

## I costi

Nota dolente è certamente rappresentata dai costi. È impensabile dare gambe ad una riforma di questa portata a costo zero. Le Regioni devono esercitare una forte azione di pressione nei confronti del Governo affinché siano trasferite risorse aggiuntive adeguate agli obiettivi da raggiungere. Nessuno può illudersi che siano sufficienti le risorse stanziata annualmente per effetto della L. 144/99. Perlomeno per la Regione Piemonte sono largamente insufficienti.

L'accordo in Conferenza Stato – Regioni – Autonomie Locali del 16 giugno 2000,

infatti si limita a riferirsi al finanziamento delle sperimentazioni, ma la messa a regime della riforma richiede ben altro impegno finanziario.

La Regione Piemonte considera altamente prioritari gli investimenti sulla formazione iniziale, perché è convinzione generale che le misure preventive si attuino principalmente attraverso una attenta politica mirata alla lotta alla dispersione scolastica e formativa. È difficile però in questi tempi immaginare un impegno aggiuntivo di fondi regionali.

Infine, è da mettere in conto l'evento determinato dalla ormai prossima scadenza della programmazione dei fondi strutturali 2000/06 che, come è noto, attraverso il FSE rappresentano la maggiore e a volte unica fonte di investimento sulle risorse umane. In proposito le regioni non solo dovranno rinegoziare con l'Unione europea il FSE, ma dovranno pretendere dal Governo il rispetto degli impegni assunti a Lisbona, consistenti nell'ottenere incrementi annui sostanziali degli investimenti pro capite per le risorse umane.

A titolo esemplificativo si sottopongono alcuni dati di analisi e di stima:

Il costo medio annuale per allievo inserito nella formazione iniziale per la Regione Piemonte è di 6.400 euro.

Con le risorse attuali destinate complessivamente ai corsi pluriennali si potrebbero finanziare interventi triennali per circa 2.050 allievi.

Rimarrebbero esclusi ancora 1.100 persone circa, per le quali necessita un impegno di spesa che, nell'ipotesi di formulare per loro una proposta formativa di durata più breve e cioè una parte di percorsi annuali e una parte biennale, richiederebbe una disponibilità aggiuntiva di 11/12 milioni di euro. Ovviamente se questa utenza dovesse orientarsi verso percorsi triennali, tale importo andrebbe proporzionalmente rivisto.

Tutto questo con una popolazione di riferimento invariata e senza considerare i costi dovuti al 4° anno di diploma di formazione e alle specializzazioni corrispondenti al III livello europeo, così come indicato nel modello FORMA.

## **Modalità di affidamento**

Un ulteriore problema è rappresentato dalla modalità di affidamento dei percorsi formativi. Occorre trovare il giusto compromesso tra i fabbisogni di professionalità rilevati sul territorio e le legittime aspettative degli utenti e delle loro famiglie.

Eccessi da una parte o dall'altra possono produrre effetti indesiderati rispetto agli obiettivi prefissati. In questa ottica, l'orientamento assumerà funzione strategica per il governo delle politiche formative.

È convinzione generale che la procedura dei bandi non sia funzionale a queste tipologie corsuali.

L'offerta formativa non può essere condizionata da procedure amministrative che mal si addicono a dare una risposta ai bisogni delle persone. E poi sarebbe difficile motivare l'impossibilità ad esercitare un diritto-dovere per colpa della burocrazia. D'altro canto però, il solo requisito di accreditamento non può ritenersi esaustivo e garante dei principi di legalità e trasparenza. La disciplina attuale non consente alla Pubblica Amministrazione, neanche avvalendosi delle cosiddette "*procedure ristrette*", di procedere con affidamenti diretti.

Questo sarà uno dei temi da affrontare nell'immediato anche attraverso una azione legislativa, cosa che peraltro la Regione Piemonte si sta accingendo a mettere in atto.

## **V.4 REGIONE PUGLIA. SPERIMENTAZIONE E PERSONALIZZAZIONE**

### **GAETANO VOLPE**

*Assessorato alla Formazione Professionale - Politiche dell'Occupazione e del Lavoro -  
Cooperazione Pubblica Istruzione - Diritto allo Studio. Settore Formazione Professionale -  
Regione Puglia*

Ringrazio innanzitutto il CIOFS-FP per l'invito rivolto a me e alla Regione Puglia a partecipare a questo seminario, indubbiamente di straordinario interesse.

La Regione Puglia si sta oggi muovendo sul terreno della formazione professionale in maniera molto innovativa.

Personalmente mi ero già occupato di formazione fino al 1995. Dopo aver ricoperto incarichi diversi nell'ambito della amministrazione regionale, nel 2000 sono ritornato a dirigere l'Assessorato alla Formazione Professionale.

Dopo sei anni ho trovato un sistema, nel suo complesso, estremamente rinnovato, e ne sono rimasto piacevolmente colpito. Ciò mi ha spinto ad impegnare me stesso e tutta la struttura assessorile, con risultati spero buoni.

Oggi la Regione Puglia, dopo aver abrogato tutti i vecchi testi normativi, circa una trentina, ha una nuova legge per la formazione professionale, approvata circa un anno fa, pienamente rispondente a tutte le novità che sono state introdotte nel sistema.

Ci siamo cimentati sul terreno della sperimentazione e della integrazione istruzione-formazione. Il primo programma in tal senso risale ad un anno e mezzo fa, forse con dei limiti, ma eravamo all'inizio dei nostri rapporti con la Pubblica Istruzione. È in atto ora una seconda sperimentazione, per la quale abbiamo sottoscritto apposite intese, assieme ad altre quattro regioni. A giorni sarà pubblicato il bando per la terza sperimentazione, quella triennale.

Dicevo che il seminario di oggi ha fornito indubbiamente molti stimoli, tutti interessanti.

Dario Nicoli ad esempio parlava di "personalizzazione" del percorso formativo:

cioè, secondo il mio pensiero, una sorta di fascia di contrattazione dell'itinerario formativo, che non nasce rigidamente dal bando o dall'avviso pubblico, ma da accordi successivi, proprio per rispondere a queste esigenze di personalizzazione. Interessante è anche il riferimento a quella che io chiamo la "navigazione attraverso itinerari formativi", personalizzati sì, ma scelti e non ritualizzati, che possano portare ad un tipo di percorso legato alla persona, comunque coerente con le esigenze del mercato del lavoro.

Certo, esistono dei vincoli. Credo che in tutte le Regioni il problema sia un intelligente costruzione amministrativa e di programmazione, tale da consentire a tutti di fare, con ragionevolezza, i propri programmi.

La Regione deve garantire il governo del sistema. È una grossa responsabilità politica e burocratica.

Credo che gli Assessori regionali oggi stiano orientando bene le strutture assessorili, che si stanno avviando rapidamente nella direzione del nuovo, in positivo.

Da parte di tutti i funzionari, l'impegno è forte, concreto, costruttivo.

## **V.5 REGIONE CAMPANIA. ASPETTANDO I DECRETI ATTUATIVI: LE SPERIMENTAZIONI COME RISPOSTA AL NUOVO OBBLIGO FORMATIVO**

### **ADRIANA BUFFARDI**

*Assessorato alla Istruzione e Formazione, Lavoro e Politiche Sociali, Politiche Giovanili,  
Problemi dell'Immigrazione - Regione Campania*

Ho ascoltato con molta attenzione le relazioni sui lavori di gruppo che costituivano delle sintesi dalle quali tuttavia, traspariva la ricchezza degli interventi, che andava al di là dell'abilità di chi rappresentava la sintesi stessa.

Ritengo molto importante un confronto, in questa fase di transizione così delicata per la scuola dal punto di vista istituzionale e mi riferisco alla legge 53 e al passaggio di competenze dallo Stato alle Regioni e agli Enti locali.

È opportuno avviare dibattiti che portino al confronto di posizioni, anche diverse, per poi giungere alle sintesi che costruiscono mediazioni.

L'altro motivo per cui sono contenta di essere qui è che la scuola e il sistema della Formazione Professionale, luoghi della formazione istituzionale, rischiano di perdere valore in una società sempre più complessa.

In passato il ragazzo era formato dalla scuola e dalla famiglia, oggi sappiamo che i ragazzi hanno una serie di input da Agenzie Formative diverse: i mass-media e le varie associazioni. I ragazzi sono formati non più soltanto dalla scuola, col supporto della famiglia, ma da una serie di elementi: moltissimi sono i fattori che influiscono sulle scelte personali del ragazzo.

La scuola, tuttavia, conserva la sua caratteristica centrale, perché è il luogo in cui fare sintesi e, pertanto, deve essere garantita dalle Istituzioni, in quanto luogo della cittadinanza.

Sono stata presentata come assessore della Campania e coordinatrice delle Regioni. Non rappresento tuttavia, le Regioni in quanto esse hanno più voci e specificità territoriali diverse a cui ispirano anche modelli di scuola.

A riprova di queste diversità territoriali, ricordo che nel dibattito sulla riforma

Moratti, nel momento in cui si è arrivati alla votazione delle proposte nella Conferenza dei Presidenti, alcune Regioni hanno dato parere favorevole e altre negativo. Non è un elemento di poco conto questa diversità. Infatti, i Presidenti si sono pronunciati, assumendosene la responsabilità politica.

La scuola, come è stato sintetizzato molto bene dal gruppo di lavoro, non è più compito solo dello Stato centrale. C'è una governance generale in cui parte essenziale sono le Regioni, le Province, gli Enti locali; c'è un ruolo specifico della scuola dell'autonomia, dei CFP, delle Associazioni.

Le Regioni hanno potere di legislazione concorrente sulla scuola. Purtroppo non sono state ascoltate, ma soprattutto non hanno partecipato all'elaborazione della riforma Moratti, rapporto Bertagna compreso.

Un elemento importante di unitarietà che accomuna tutte le Regioni è stata l'assunzione di responsabilità rispetto ad un vuoto che la riforma Moratti ha determinato, abolendo la legge 9.

È stato ridotto di un anno l'obbligo scolastico senza attuare quel decreto di diritto-dovere preannunciato dalla legge 53/03. I ragazzi a 13 anni e mezzo o 14, alla fine dell'obbligo scolastico, non sanno dove andare perché il 2° canale non c'è, anzi, non si sa che cosa sia. In molte regioni, salvo qualche eccezione, la formazione professionale iniziale, cioè per i 14enni, non c'è.

Quindi sono state le Regioni unitariamente che hanno fatto una proposta al Ministro e non di anticipazione della riforma, ma di una sperimentazione nelle more dell'attuazione della legge Moratti. Se fosse stata una anticipazione avremmo dovuto sapere come sarebbe andato a finire il 2° canale. Poiché nessuno lo sa, in quanto il Ministero non ha ancora detto che cosa sia il 2° canale, abbiamo dovuto scegliere la strada della sperimentazione.

All'interno della stessa maggioranza di governo, ci sono due ipotesi diverse. Una, che sostiene che il 2° canale, sarà l'unificazione dell'istruzione tecnica o dell'istruzione professionale più la formazione professionale, e un'altra che vorrebbe che l'istruzione tecnica diventi liceo tecnico e anzi addirittura, una parte dell'istruzione professionale diventi liceo tecnico professionale, quello riconosciuto dalle qualifiche a livello europeo.

È un dibattito molto importante. Entrambe le ipotesi prefigurano delle proposte. Tutte le Regioni sono preoccupate degli effetti dell'inserimento della FP, spesso considerata residuale, all'interno della scuola. Ciò mantiene aperto il dibattito sul

2° canale.

Aggiungo una mia ipotesi: forse non dovremmo parlare di 2° canale, ma di subsistema. Se veramente noi vogliamo un sistema integrato di istruzione e formazione professionale non possiamo pensare a due canali, affinché si possa invocare la pari dignità.

Separare l'leFP con una canalizzazione precoce per i ragazzi, ma con una struttura che parte a 14 anni, già di per sé è una gerarchia, significa aver costruito una scuola di élite da una parte e una scuola per chi va verso la formazione professionale dall'altra.

Ritengo erroneo pensare al secondo canale come risposta alla dispersione scolastica, come afferma l'on. Aprea. Io credo che la dispersione scolastica sia il vero problema della scuola nel suo insieme. Questo vuol dire che questo sottosistema di istruzione e formazione professionale è già fatto per i meno capaci, per chi è destinato alla dispersione. C'è una rinuncia della scuola, in quanto tale, a recuperare i ragazzi.

Utilizzare altre metodologie non vuol dire risolvere il problema. Anche io farò una sperimentazione in Campania in cui cercherò, con metodologie diverse, il saper fare, il sapere insegnare a fare e il partire dalla concretezza per recuperare i ragazzi. Ma questo vuol dire investire l'intero complesso della scuola.

Così per l'alternanza. Ho ascoltato un'interessante sintesi del lavoro di gruppo sull'alternanza. Essa non può diventare il 4° o 5° canale. Avremo il liceo, l'leFP, l'apprendistato e poi l'alternanza per i drop-out o, come è stato detto, per i più eccellenti.

La scuola, l'alternanza e la cultura del lavoro hanno senso se investono il complesso della scuola. Voi in quanto operatori della FP dovrete essere d'accordo.

L'esperienza di lavoro concreto, di stage, di alternanza devono investire il percorso formativo di tutti i ragazzi e non di quelli la cui uscita è a breve sul lavoro, ma è chiaro che ci saranno uscite diverse. C'è chi farà il liceo, chi proseguirà per l'università e chi farà addirittura il master, chi si fermerà al primo livello universitario, chi uscirà dopo il diploma e farà gli IFTS, che ritengo essere l'esempio di cosa significhi il sistema integrato di formazione e di istruzione, al di là delle debolezze qui elencate che condivido.

Tra l'altro è stata più forte la richiesta dell'utenza rispetto all'impostazione iniziale, che voleva che il sistema degli IFTS si indirizzasse soltanto a coloro che uscivano

dalla FP. Gli IFTS sono stati frequentati anche da coloro che provenivano dal liceo, in Campania anche da coloro che erano in possesso delle lauree brevi o deboli sul mercato del lavoro.

Un'altra questione è quella della gestione delle risorse. L'on. Aprea ha riferito sull'approvazione di un provvedimento di sostegno finanziario alla riforma, della durata, credo, di 5 anni. Il problema è la disponibilità finanziaria, che si rivela insufficiente.

La formazione professionale in quanto parte del percorso formativo per tutti deve essere finanziata dallo Stato. L'Italia è una delle nazioni europee in cui il rapporto delle spese per l'istruzione, come per la ricerca, rispetto al PIL è tra i più bassi.

Le Regioni si interrogano e vorrebbero al più presto che il Ministero elabori una proposta su che cosa si intende per i due sottosistemi o i due canali.

La Conferenza dei Presidenti delle Regioni ha approvato una sperimentazione nelle more dell'attuazione della Riforma Moratti.

Ci sono più modelli di sperimentazione. Il modello Campania, che ha l'ambizione di essere una conferma del sistema integrato, attuerà la sperimentazione nell'istituto professionale e in qualche istituto tecnico.

Non ritengo che questo costituisca la 'svalorizzazione' della formazione professionale. In Emilia Romagna, infatti, l'istituto professionale e tecnico deve presentare una coprogettazione con un centro di formazione professionale accreditato.

Inoltre, l'intervento affidato alla formazione professionale riguarderà non solo le macro aree professionali, orientative ecc. ma anche la co-docenza per una serie di discipline.

Questo primo anno di sperimentazione in Campania darà luogo a tre possibili uscite; qui si colloca la scelta delle utenze e delle loro famiglie.

Questo consentirà al ragazzo di ritornare, se vuole, nell'istituto professionale o nell'istituto tecnico, potrà anche andare nella FP. L'atto che l'istituto professionale, la scuola e l'ente di formazione presenteranno alla Regione, garantisce rispetto al programma tutte le uscite. Questa sperimentazione triennale potrà continuare, augurandoci che nel frattempo il tavolo con il MLPS e con il MIUR ci dia chiarimenti precisi, non solo dal punto di vista regionale, ma anche, in modo omogeneo, sul territorio nazionale, sugli standard formativi minimi, sulla certificazione e sul riconoscimento dei crediti formativi nonché sul sistema delle qualifiche riconosciute. Nei prossimi mesi ci troveremo davanti alla necessità di una verifica delle

sperimentazioni in atto, che rende indispensabile il confronto delle pratiche oltre che delle idee. Questo potrà dare dei suggerimenti utili per la stesura del decreto attuativo del diritto-dovere e per la individuazione del secondo sottosistema.

In rapporto al diritto-dovere, vorrei aggiungere a sostegno di quanto detto una considerazione sull'obbligo scolastico/obbligo formativo.

Purtroppo la riforma Moratti ha abolito l'obbligo formativo che sarà ridefinito nell'ambito del diritto-dovere. Mi auguro e mi batterò sia come Regione Campania che come parte delle Regioni affinché il diritto-dovere comporti l'obbligo delle Istituzioni di garantire la scuola o la FP fino a 18 anni. Il diritto-dovere non può essere lasciato all'utenza. Il problema è del rapporto fra domanda e offerta formativa. Nel corso del Seminario, è stata approfondita la dinamica della domanda formativa. Sicuramente ad essa concorrono più fattori: la disponibilità del ragazzo, le scelte della famiglia, il mercato del lavoro, la società in genere. L'offerta formativa va garantita rispetto all'insieme di queste esigenze. La scuola rimane uno degli elementi base della società e quindi non può essere condizionata dalla sola domanda formativa.

Se in una regione le famiglie non vogliono mandare a scuola i ragazzi e le aziende non hanno bisogno di formazione perché assumono a livello più basso, viene a determinarsi un'insufficiente partecipazione ed uno scarso protagonismo sociale per gli studenti, per le famiglie e per i cittadini. Ciò nonostante c'è un obbligo da parte delle Istituzioni di garantire un'offerta formativa che promuova la stessa domanda. Ovvero una offerta formativa ricca che non dia solo risposte alle domande che le famiglie fanno, ma che promuova e solleciti anche domande di arricchimento.

La stessa cosa vale anche per il mercato del lavoro. In Campania, moltissime aziende chiedono formazione ad alti livelli, ma poi i dati sul reclutamento sono al livello più basso di scolarità. La formazione non può essere condizionata dall'offerta ma deve essere un elemento di promozione della stessa domanda. Più le persone sono formate, più viene favorito il possesso di strumenti critici, per una maggiore partecipazione e controllo sociale.

Considero fondamentale la programmazione dell'offerta formativa, che deve essere fatta dalle Regioni.

Ritengo, come diceva Giuseppe Richiedei, che esiste realmente una difficoltà nei rapporti fra Istituzioni e famiglie. Molte volte le associazioni sono povere, inesistenti

o poco rappresentative sul territorio.

So bene che ci sono problemi di rappresentanza e di rappresentatività all'interno degli organi collegiali.

Come assessore mi sono impegnata dall'inizio dell'anno scolastico a fare una consulta delle famiglie, partendo da chi ha un ruolo di rappresentanza e cioè dai genitori che sono presidenti dei consigli di istituto.

Un'ultima considerazione desidero riservarla alla pratica partecipativa di chi opera nella scuola e nella FP. Sarebbe opportuno verificare le esperienze significative e portarle ad un confronto.

Come vedete ho dato poche certezze, sono quelle di cui mi posso assumere la responsabilità: dove va la sperimentazione in Campania, la consulta che farò, ciò che chiederemo al governo. Interrogarsi in una fase che cambia è fondamentale: sono ottimista. Le risposte le troveremo insieme.

## VI. ESPERIENZE A CONFRONTO



## VI.1 CONFRONTO TRA ESPERIENZE ITALIANE ED EUROPEE

**OLGA TURRINI**

*Area Interventi Comunitari - ISFOL*

Non poteva mancare, in un seminario “europeo”, un momento di confronto con le realtà e le esperienze di altri paesi. Conoscere le modalità con le quali si sono affrontati e risolti (o anche non risolti) problemi analoghi a quelli che noi stiamo affrontando può fornire un utile contributo alle nostre riflessioni. Certamente occorre sempre aver presenti le grandi diversità di contesto: sistemi istituzionali e organizzativi con le loro specificità, che non si tratta quindi di esaminare per riproporre tout court, ma per cogliere singoli elementi ai quali attingere per costruire le nostre specificità.

Nell'introdurre i lavori di questa tavola rotonda, vorrei ricordare alcuni importanti elementi di contesto che ci accomunano agli altri Paesi.

Il quadro in cui si muove in questa fase a livello europeo è del tutto nuovo, sia quanto a contenuti, sia soprattutto per il metodo adottato. Ci si muove nel quadro del processo avviato dal Consiglio europeo di Lisbona nel marzo 2000, che ha fissato un grande obiettivo strategico per l'Europa: divenire “l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggior coesione sociale”.

A seguito degli obiettivi strategici delineati a Lisbona, ha preso avvio un processo, il cosiddetto processo di Bruges-Copenaghen, nel corso del quale si sono definiti, attraverso una serie di documenti, (frutto anche del lavoro di numerosi gruppi e tavoli istituiti a livello europeo e nei quali sono presenti rappresentanti dei diversi Stati membri) gli obiettivi specifici per i sistemi di istruzione e formazione e le tappe attraverso le quali essi dovranno essere raggiunti. Viene proposto un approccio europeo coerente sulle politiche dell'istruzione e della formazione. Vengono identificati tre grandi obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in un'ottica di lifelong learning: il miglioramento della qualità e dell'efficacia dei sistemi di istru-

zione e formazione europei, la facilitazione dell'accesso a tali sistemi, l'apertura dei sistemi al resto del mondo.

Nel luglio 2001 viene approvata una Risoluzione del Consiglio sul ruolo dell'istruzione e della formazione nelle politiche connesse all'occupazione. Nel marzo 2002 il Consiglio di Barcellona approva un programma di lavoro dettagliato sul follow up degli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione, esortando a fare dell'istruzione e della formazione in Europa un punto di riferimento di qualità a livello mondiale entro il 2010. Il programma di lavoro declina i tre obiettivi strategici in 13 obiettivi operativi, secondo lo schema seguente:

*miglioramento della qualità e dell'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione europei*

1. miglioramento dell'istruzione e della formazione per gli insegnanti e i formatori
2. sviluppo di skills per la società della conoscenza
3. assicurazione dell'accesso alle ICT per tutti
4. aumento del reclutamento per gli studi scientifici e tecnici
5. miglior uso delle risorse

*facilitazione dell'accesso ai sistemi di istruzione e formazione*

1. contesto aperto per l'apprendimento
2. rendere l'apprendimento più attraente
3. assistere la cittadinanza attiva, le pari opportunità e la coesione sociale

*apertura dei sistemi al resto del mondo*

1. rafforzamento dei legami con la vita lavorativa, la ricerca e la società civile
2. sviluppo dell'imprenditorialità
3. miglioramento dell'apprendimento delle lingue straniere
4. aumento della mobilità e degli scambi
5. rafforzamento della cooperazione europea

Nel giugno 2002 viene approvata una Risoluzione del Consiglio sull'apprendimento permanente che ne ribadisce la centralità come principio guida per l'istruzione e formazione e identifica alcune priorità, correlate con la strategia europea per l'occupazione. Nel novembre 2002 una Comunicazione della Commissione fissa una serie di parametri di riferimento europei per l'istruzione e formazione, che

riguardano: gli investimenti in istruzione e formazione, l'abbandono scolastico, i laureati in matematica, scienze e tecnologia, gli studenti che portano a termine l'istruzione secondaria superiore, le competenze fondamentali, la partecipazione all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Ma la decisione più significativa è, come dicevo, quella di metodo, ossia la scelta politica di estendere al tema delle politiche di istruzione e formazione il metodo della cooperazione rafforzata. La Dichiarazione di Copenhagen del novembre 2002 e la Risoluzione del Consiglio del dicembre 2002 promuovono una cooperazione rafforzata in materia di istruzione e formazione professionale, volta a garantire il raggiungimento degli obiettivi fissati per il 2010, con le seguenti priorità: dimensione europea, trasparenza, informazione e orientamento, riconoscimento delle competenze e delle qualifiche, garanzia della qualità.

Conseguenza della cooperazione rafforzata è l'adozione di una serie di parametri ed indicatori comuni ai diversi paesi, per verificare e valutare i progressi compiuti da ciascuno nell'avvicinarsi agli obiettivi prefissati.

Nel corso del 2003 viene anche ridefinita la Strategia Europea per l'occupazione. Essa è ora più coerente con gli obiettivi di Lisbona e fa propri gli obiettivi del processo di Copenhagen.

I nuovi orientamenti per le politiche a favore dell'occupazione definiscono tre obiettivi generali correlati tra loro: la piena occupazione, il miglioramento della qualità e produttività sul posto di lavoro, il rafforzamento della coesione e dell'integrazione sociale. L'obiettivo della piena occupazione riprende i target di Lisbona e Stoccolma:

- un tasso di occupazione complessivo del 67% nel 2005 e del 70% nel 2010;
- un tasso di occupazione per le donne del 57% nel 2005 e del 60 % nel 2010;
- un tasso di occupazione per i lavoratori anziani tra i 55 e i 64 anni del 50% nel 2010.

Il raggiungimento di questi tre obiettivi generali verrà perseguito nel quadro di una gestione coerente che farà riferimento a 10 priorità, una delle quali riguarda la promozione dello sviluppo del capitale umano e dell'apprendimento lungo l'arco della vita.

Gli orientamenti specifici si caratterizzano quindi per il forte intreccio con le politiche della formazione, che non è riconducibile al solo orientamento specifico dedicato, ma che si pone come pervasivo. Il riferimento alla formazione è presente in

sette orientamenti su 10.

Il quadro sinteticamente descritto aiuta a comprendere l'importanza della nuova SEO come riferimento obbligato per i prossimi anni nella definizione delle politiche nazionali. Esso guiderà anche la riprogrammazione 2004-2006 del Fondo Sociale Europeo e l'elaborazione del NAP, che riguarderà il prossimo triennio. Anche le politiche formative trovano dunque ora nel quadro europeo un riferimento molto più cogente, che giunge tra l'altro per noi in una fase di riforme nazionali che potrà, o meglio dovrà tenerne conto.

Siamo, infatti, a livello nazionale, in una fase "fondativa", che vede l'impegno per l'attuazione della riforma del sistema di istruzione e formazione, alla luce del nuovo quadro di competenze definito dalla riforma costituzionale. Il metodo adottato attraverso l'accordo Stato-Regioni ha certo il merito di affrontare la difficile fase di transizione e i connessi vuoti normativi. Esso presenta tuttavia anche dei rischi, perchè di fatto affida alle sperimentazioni l'onere di farsi carico di questa fase fondativa rispetto alla quale i vincoli dati e i requisiti definiti sono assai limitati. La sfida vera sarà quella di confrontare i risultati delle sperimentazioni, riuscendo a enucleare quegli elementi che possano essere utili anche per la costruzione del quadro di riferimento nazionale, evitando che ognuno difenda a oltranza il proprio modello o le proprie elaborazioni. La fase fondativa riguarda anche la costruzione della nuova modalità dell'alternanza. Essa forse non dovrebbe limitarsi ad una banale riproposizione dello stage, né è identificabile con l'apprendistato, che è un vero rapporto di lavoro. Anche su questo aspetto specifico possiamo ascoltare le esperienze che verranno presentate nella tavola rotonda.

## VI.2 LA SPERIMENTAZIONE CIOFS-FP E CNOS-FAP

**ANGELA ELICIO**

*CIOFS-FP Nazionale*

### Introduzione

La Formazione Professionale viene spesso definita un “cantiere aperto” per la presenza di esperienze composite per oggetto e soggetti coinvolti: mio compito è quello di presentare l’esperienza realizzata, e, in parte, ancora in fase di realizzazione, da parte del CIOFS-FP e del CNOS-FAP.

Ha avuto inizio sulla base dell’art. 68 della legge n. 144 del 17 maggio 1999 e dell’Accordo Stato Regioni del 2 marzo 2000 come avvio di un processo in grado di garantire il successo dell’obbligo formativo – diritto formativo fino al 18esimo anno d’età o il conseguimento della qualifica - per gli adolescenti delle diverse Regioni del territorio nazionale.

Elementi di sviluppo e articolazione sono stati:

1. la elaborazione di un progetto di Formazione Professionale Iniziale;
2. l’avvio di una ricerca-azione mirata a raccogliere dati sulla effettiva realizzazione di quanto previsto;
3. la costituzione di laboratori di formatori e di esperti per la elaborazione di strumenti metodologici per l’attuazione del progetto;
4. la costituzione di un gruppo di riflessione sulla Riforma in atto per l’approfondimento delle istanze e l’organizzazione di risposte rispettose dello statuto peculiare della Formazione Professionale.

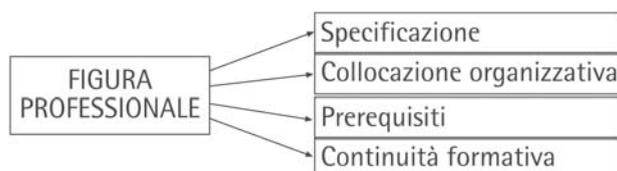
### 1. Il Progetto di Formazione Professionale iniziale

Il progetto elaborato come modello di riferimento a livello nazionale è stato realizzato sulla base di linee guida che hanno definito:

- standard professionali e formativi
- modello formativo
- sviluppo del percorso

### ***1.1. Standard professionali e formativi***

Il progetto ha previsto, per ogni figura professionale, la seguente impostazione circa gli standard professionali e formativi:



Si è sviluppato e articolato un repertorio degli standard professionali e formativi per le Comunità/Figure.

Con l'espressione "*comunità professionale*" si è inteso un aggregato - coincidente volta per volta con il settore (es.: meccanico) o il processo (es.: aziendale e amministrativa) – di più figure, ruoli o denominazioni che hanno in comune una cultura distintiva composta di valori e di saperi peculiari, la collocazione organizzativa, i percorsi professionali, le competenze chiave.

Ciò significa che le ulteriori articolazioni in figure professionali sono state definite all'interno di tali aggregazioni più ampie, mantenendo la dimensione di "cultura professionale" comune.

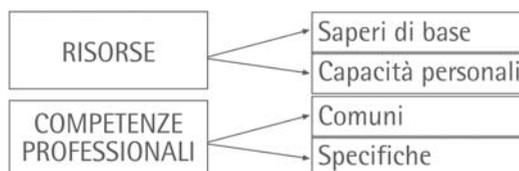
## 1.2. Mappa delle comunità / figure professionali ipotizzate

	COMUNITÀ PROFESSIONALI	FIGURE PROFESSIONALI
1.	AGRICOLA E AMBIENTALE	<b>1.0 Operatore agricolo ed ambientale</b>
		1.1 Addetto al giardinaggio 1.2 Addetto ai servizi agricoli e forestali 1.3 Addetto ai servizi ecologici ambientali 1.4 Addetto all'agricoltura biologica 1.5 Addetto all'allevamento
2.	ALIMENTAZIONE	<b>2.0 Operatore dell'alimentazione</b>
		2.1 Addetto alla trasformazione degli alimenti 2.2 Addetto alla panificazione e pasticceria
3.	ARTIGIANATO ARTISTICO	<b>3.0 Operatore dell'artigianato artistico</b>
		3.1 Ceramista 3.2 Orafo argentiere 3.3 Lavorazione del vetro 3.4 Tappezziere 3.5 Lavorazione del marmo e dei metalli 3.6 Addetto al restauro
4.	AZIENDALE E AMMINISTRATIVA	<b>4.0 Operatore dei servizi di impresa</b>
		4.1 Segreteria 4.2 Contabilità
5.	CHIMICA E BIOLOGICA	<b>5.0 Operatore chimico e biologico</b>
		5.1 Addetto agli impianti chimici 5.2 Lavorazione di materie plastiche
6.	COMMERCIALE E DELLE VENDITE	<b>6.0 Operatore commerciale</b>
		6.1 Addetto alle vendite 6.2 Addetto alla ricezione e spedizione merci
7.	EDILE	<b>7.0 Operatore edile</b>
		7.1 Muratore 7.2 Cementista carpentiere 7.3 Stuccatore intonacatore decoratore 7.4 Piastrellista mosaicista
8.	ELETTRICA E ELETTRONICA	<b>8.0 Operatore elettrico ed elettronico</b>
		8.1 Installatore/manutentore impianti civili e industriali 8.2 Installatore/manutentore impianti di automazione industriale 8.3 Montatore e manutentore di sistemi elettronici 8.4 Installatore e manutentore di reti locali e internet

	COMUNITÀ PROFESSIONALI	FIGURE PROFESSIONALI
9.	ESTETICA	<b>9.0 Operatore per le cure estetiche</b>
		9.1 Acconciatore 9.2 Estetista
10.	GRAFICA E MULTIMEDIALE	<b>10.0 Operatore grafico</b>
		10.1 Addetto alla progettazione 10.2 Prestampatore 10.3 Addetto ai pre-media 10.4 Stampatore offset 10.5 Legatore
11.	LEGNO E ARREDAMENTO	<b>11.0 Operatore del legno e dell'arredamento</b>
		11.1 Falegname 11.2 Intagliatore e scultore in legno
12.	MECCANICA	<b>12.0 Operatore meccanico</b>
		12.1 Costruttore alle macchine utensili 12.2 Montatore-manutentore 12.3 Saldocarpentiere 12.4 Termoidraulico 12.5 Meccanico d'auto
13.	SANITARIA	<b>13.0 Operatore sanitario</b>
		13.1 Ausiliario dei servizi sanitari 13.2 Addetto alle cure termali
14.	SOCIALE	<b>14.0 Operatore sociale</b>
		14.1 Ausiliario dei servizi sociali 14.2 Assistente per lo sport e tempo libero
15.	SPETTACOLO	<b>15.0 Operatore dello spettacolo</b>
		15.1 Addetto audio/video
16.	TESSILE E MODA	<b>16.0 Operatore dell'abbigliamento</b>
		16.1 Confezionista modellista su CAD 16.2 Sarta su misura con supporto CAD 16.3 Addetto alle confezioni industriali
17.	TURISTICA E ALBERGHIERA	<b>17.0 Operatore turistico e alberghiero</b>
		17.1 Addetto ai servizi turistici 17.2 Commis di sala e bar 17.3 Commis di cucina

### 1.3. Gli standard formativi

Le *acquisizioni* sono state distinte in due categorie, così specificate per componenti:



I *saperi* definiti come un insieme di nozioni strutturate in una materia/disciplina o area culturale, possono riguardare teorie, modelli, sistemi di azione. Ogni ambito di sapere comprende nozioni, concetti, nessi, regole. I saperi sono – al pari delle abilità e delle capacità - cognizioni che occorre acquisire per porre in atto una competenza (di cui sono uno degli ingredienti).

La *competenza* non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità...) da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa di queste risorse. Qualunque competenza è finalizzata (o funzionale) e contestualizzata: essa non può dunque essere separata dalle proprie condizioni di 'messa in opera'. "La competenza è un *saper agire* (o *reagire*) riconosciuto. Qualunque competenza, per esistere, necessita del giudizio altrui" (G. Le Boterf).

La competenza, quindi, è caratteristica della persona, mediante la quale essa è in grado di affrontare efficacemente un'area di problemi connessi ad un particolare ruolo o funzione.

Le *capacità personali* rappresentano l'insieme delle caratteristiche (tratti, disposizioni, vocazione, attitudini...) che l'individuo pone in atto in differenti situazioni sia professionali sia di vita quotidiana e che ne connotano la personalità. Esse riflettono i valori ed i contenuti propri dell'educazione che la persona vive specie nell'età evolutiva; si riferiscono quindi alla famiglia di appartenenza, alle agenzie educative e formative ma anche ai legami significativi individuali e di gruppo. In un percorso formativo, le capacità riflettono la proposta, i valori e la testimonianza della comunità degli educatori-formatori; esse rappresentano quindi l'asse del percorso formativo lungo il quale l'allievo progredisce e matura in quanto persona.

Il percorso per le acquisizioni ha previsto l'organizzazione di Unità Formative, specificate per cicli formativi e composte in piani formativi organizzati a partire dal compito/competenza.

Le figure professionali previste per la formazione iniziale sono state collocate nel passaggio dal livello 2 al livello 3 della classificazione UE delle attività professionali. Gli standard formativi proposti di seguito, come esempio, si riferiscono alla figura professionale “Addetto ai servizi di impresa – indirizzo segreteria”.

A) SAPERI DI BASE	Area linguistica	◆ Lingua italiana	
		◆ Lingua inglese	
	Area delle Scienze Umane e dell'ETICA	◆ Cultura storico sociale	
		◆ Diritto del lavoro	
		◆ Organizzazione aziendale	
		◆ Economia di base	
		◆ Etica della persona e del lavoro	
	Area scientifica, tecnologica e di supporto	◆ Logico-matematica	
		◆ Scienze della materia	
		◆ Scienze della natura	
B) COMPETENZE PROFESSIONALI	Comuni	◆ Elaborare un budget e gestire gli atti amministrativi fondamentali	
		◆ Conoscere, rispettare ed applicare le norme di sicurezza	
		◆ Conoscere, rispettare ed applicare le procedure relative alla qualità	
	Specifiche	◆ Comprendere, interpretare, selezionare, documentare, inviare ed archiviare informazioni	
		◆ Gestire le relazioni con referenti interni ed esterni	
		◆ Gestire rapporti con Enti istituzionali e non	
		◆ Aggiornare le scritture contabili e non a livello sezionale ed elementare	
		◆ Controllare e rettificare documenti, atti e relazioni	
		C) CAPACITA' PERSONALI	◆ Diagnosticare e promuovere la propria realtà personale
			◆ Comunicare e gestire relazioni
◆ Apprendere ad apprendere			
◆ Organizzare il lavoro e risolvere problemi			
◆ Lavorare in modo cooperativo			
◆ Progettare il proprio percorso di vita / di lavoro			

#### **1.4. Modello formativo**

I percorsi sono stati articolati in *cicli formativi* secondo la vigente legislazione, ovvero quattro cicli di non più di 600 ore ciascuno. Di conseguenza tali percorsi hanno avuto la durata massima di 2.400 ore.

Nella pianificazione delle attività formative è stato previsto fino al 15% di ore per attività finalizzate alla *personalizzazione* del percorso, ovvero per:

- moduli integrativi
- recuperi
- approfondimenti
- accompagnamenti.

All'inizio di ogni percorso ed in ogni momento in cui si prevedano passerelle in entrata, si è proposto un *modulo di orientamento ed accoglienza* comprensivo di un servizio per l'accertamento di conoscenze, capacità e competenze acquisite e per il riconoscimento di eventuali crediti formativi.

Il modello formativo adottato ha previsto un'*impostazione modulare* organizzata su compiti reali.

L'impostazione formativa ha tenuto conto essenzialmente di quanto previsto dal quadro di acquisizioni per cicli formativi: il criterio fondamentale di riferimento è stato rappresentato dal percorso del destinatario.

A conclusione di ciascun ciclo è stata prevista la certificazione delle *acquisizioni* dei destinatari con valore di titolo di accesso ai cicli successivi e credito per il passaggio a cicli diversi o per la transizione nel sistema di istruzione o nell'esercizio dell'apprendistato.

A tal fine gli organismi formativi hanno svolto verifiche in itinere e finali per l'accertamento di tali acquisizioni.

#### **1.5. Sviluppo del percorso**

Il percorso previsto, in coerenza con l'approccio peculiare della formazione professionale, è stato articolato secondo i seguenti elementi:

- a) Riferimento alla persona del destinatario nella sua globalità ed originalità, con un percorso amichevole, personalizzato e fondato su una forte relazione didattico-formativa

- b) Competenze professionali come requisiti di performance sulla base dei quali si sviluppa il patto formativo con i destinatari e si disegna il percorso di formazione
- c) Metodologia prevalentemente di tipo induttivo che valorizza l'esperienza come entità centrale del processo di apprendimento
- d) Sviluppo intorno a "nuclei di apprendimento" composti da un'area omogenea di competenze, conoscenze e capacità personali
- e) Pedagogia del successo che mira a stimolare in ogni persona l'espressione delle proprie potenzialità

## **2. La Ricerca-Azione: dati quantitativi sulla sperimentazione**

La metodologia adottata per il monitoraggio della sperimentazione è stata quella della *ricerca-azione*; in tal modo, si è voluto accompagnare tutto il percorso di attuazione delle sperimentazioni, cercando di valorizzare massimamente il materiale prodotto dalle *équipe* dei formatori e intervenendo in una prospettiva di "secondo livello" che consentisse il raggiungimento di alcuni obiettivi:

- la conoscenza e la comparabilità delle esperienze alla luce di categorie comuni;
- la rilevazione delle tappe del percorso e dei relativi esiti;
- l'efficacia e l'efficienza del processo;
- l'individuazione delle aree di criticità e delle soluzioni adottate;
- la sostenibilità del modello e le condizioni di riproducibilità.

Tutti coloro che hanno dato vita alle sperimentazioni secondo il modello del CNOS-FAP e del CIOFS-FP potevano candidarsi per il monitoraggio sulla base della metodologia standard e della disponibilità di un coordinatore del monitoraggio.

Al termine della sperimentazione è stata anche prevista la presentazione di un *rapporto finale* con indicazioni circa gli esiti, la validazione del modello e la sua assunzione come riferimento standard.

Il rapporto finale (giugno 2000) è articolato sulla lettura dei dati quantitativi e il rapporto sulle buone prassi. Riporto, citandole, alcune osservazioni conclusive.

### **2.1. Centri, destinatari, formatori**

Una prima osservazione riguarda gli aspetti strettamente *quantitativi*: da questo punto di vista la ricerca ha raggiunto un numero ragguardevole di strutture e di soggetti.

In particolare, i Centri coinvolti sono 73 nel I anno della sperimentazione (2000-01) e, anche quando nel 2 (2001-02) sono venuti meno i dati degli Enti della Lombardia, diversi dal CIOFS-FP e CNOS-FAP<sup>1</sup>, i CFP oggetto della ricerca sono rimasti 70.

Per quanto riguarda gli allievi del CIOFS-FP e del CNOS-FAP, gli iscritti al I anno sono aumentati tra il 2000-01 e il 2001-02 dell'8%, salendo da 2.915 a 3.149. Anche il numero dei formatori è stato consistente e proporzionato, 553 nel 2001-02. Pertanto, nonostante le variazioni registrate nel biennio, le cifre sono tali da offrire una base quantitativa adeguata ai risultati della indagine.

Se si prendono in considerazione le *percezioni degli interessati* circa l'andamento della sperimentazione, emerge un trend comune. Il gradimento degli allievi, la soddisfazione dei formatori, i giudizi in itinere e finali dei referenti della FPI si collocano complessivamente sull'"abbastanza" e, in un certo numero di casi, si sono avvicinati al "molto" senza però mai coincidervi.

## **2.2. Il parere dei responsabili delle sperimentazioni attuate**

Al termine del biennio di sperimentazione, ai referenti per l'obbligo formativo è stato chiesto di esprimere un parere su: standard di qualifica, qualità della progettazione, conseguimento degli obiettivi, dispositivo di certificazione, socializzazione delle attività realizzate.

### *a) Valutazione sugli standard di qualifica*

Sulla base dei giudizi che i referenti della FPI hanno dato al termine dei due anni di sperimentazione, va evidenziato che in genere gli standard di qualifica sono risultati dappertutto "abbastanza" rispondenti alla progettazione formativa e che il 60-80% dei Centri ha potuto documentare tale conformità attraverso appositi strumenti di rilevamento.

### *b) Valutazione sulla qualità della progettazione*

La qualità della progettazione ha ricevuto un giudizio più uniforme. Infatti, nel complesso ha ottenuto una valutazione almeno di "abbastanza" in relazione a

<sup>1</sup> cfr. AA.VV., *Il progetto di ricerca e la sperimentazione del I anno*, in MALIZIA G., NICOLI D., PIERONI V. (Edd.), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP*, Roma, giugno 2002.

tutti i criteri previsti, ossia: la concretezza degli obiettivi, la loro traducibilità in operazioni pratiche, la corrispondenza dell'impianto didattico con le caratteristiche del contesto, l'adeguatezza delle metodologie rispetto agli esiti formativi e professionali e ai bisogni individuali e quella delle risorse.

c) *Valutazione sul conseguimento degli obiettivi*

Circa un terzo dei CFP coinvolti nella sperimentazione ha pienamente conseguito gli obiettivi previsti dal progetto formativo e gli altri due terzi si ritengono abbastanza soddisfatti degli esiti conseguiti. Tale successo viene in parte confermato dalle scarse segnalazioni in merito alla necessità di apportare modifiche al progetto, ma soprattutto dal gradimento degli utenti, dei committenti e dei partners.

### **2.3. I dati relativi all'analisi delle prassi**

La parte di rapporto relativa all'analisi delle prassi è stata fondata su informazioni ottenute attraverso tre strumenti:

- scheda sintetica del progetto formativo;
- dossier delle procedure e degli strumenti;
- scheda di interazione/integrazione con le Scuole nell'obbligo di istruzione.

Va precisato che il concetto di "buone prassi" è stato utilizzato in senso generico. Ciò significa che non si tratta di prassi rispetto alle quali sia stato attivato un processo di valutazione comparativa (nel qual caso saremmo di fronte a "migliori prassi" o eccellenza), bensì di metodologie che si sono dimostrate capaci di rispondere agli obiettivi per cui sono state elaborate, oltre che coerenti con l'impostazione progettuale di fondo.

Si ritrovano diverse prassi utili per la creazione di ulteriori metodologie di supporto (si veda ad esempio il tema della valutazione e la proposta del centro risorse didattiche).

Il materiale raccolto è presentato sotto forma di schede che strutturano la documentazione ricevuta e tracciano alcune note essenziali per la sua comprensione e collocazione nel contesto del monitoraggio.

Il mondo della formazione professionale appare molto ricco di varietà e di capacità di adattamento ai contesti ed ai soggetti; tale elemento che pure rappresenta un pregio, può anche portare alla estrema frammentazione degli approcci, oltre che alla difficoltà di delineare un quadro comparativo di insieme.

Per ovviare a ciò si è cercato di delineare, attraverso gruppi di lavoro nazionali, un approccio omogeneo almeno dal punto di vista dell'impostazione generale.

### 3. La elaborazione di strumenti metodologici

I laboratori di ricerca metodologica operativa, tra formatori ed esperti, sono divenuti luogo di formazione dei formatori e sono stati articolati ai diversi livelli: nazionale, regionale, di centro.

Cito di seguito alcuni dei risultati raggiunti.

#### 3.1. Il "Prototipo di prova finale riferito alla figura di addetto ai servizi di impresa"<sup>2</sup>

La valutazione verte su "ciò che uno studente sa fare con ciò che sa", riferendosi ad una performance analoga al mondo reale. Gli utenti infatti imparano, comprendono e possono essere meglio valutati quando si trovano di fronte a situazioni vere.

Il modello teorico denominato valutazione autentica è stato assunto come riferimento e utilizzato per la ricerca di criteri di prestazione per la costruzione delle rubriche di riferimento.

Il processo valutativo attivato dal prototipo coinvolge i due livelli fondamentali della attività umana:

- il livello della "persona" per cui la valutazione è intesa come metodologia in vista di obiettivi formativi personali che rendono più complessa l'operazione valutativa;
- il livello della competenza e abilità conseguita la cui *performance* è di più agevole verifica e valutazione: gli standard di riferimento presentano caratteristiche più agevolmente derubricabili e misurabili.

Il prototipo richiede ai destinatari una prestazione in grado di soddisfare i requisiti professionali attinenti al ruolo e alle mansioni previste dalla qualifica. Fa riferimento ad un processo che prevede la sequenza classica dell'*analisi dei dati*, dell'*elaborazione del compito*, del *controllo* e del *recupero delle anomalie* secondo criteri di *autonomia*, *efficacia*, *efficienza* e *durata* (tempo utilizzato).

<sup>2</sup> CIOFS-FP, *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa*, Roma, maggio 2003

Valorizza la dimensione dell'autovalutazione sia nei confronti degli allievi sia dei docenti.

### **3.2. Gli Strumenti didattici**

Sono state elaborate diverse unità didattiche per gli allievi, costruite secondo uno schema essenziale e comunicativo.

Una formazione basata sull'attenzione educativa rappresenta la chiave di riferimento dei materiali. Vi è un notevole intreccio di opportunità e di relazioni da un lato con il mondo degli adolescenti, dall'altro con l'ambito dei saperi, infine con il mondo del lavoro. Gli strumenti proposti sono stati costruiti per consentire allo staff formativo di creare armonia tra questi aspetti.

Si tratta di una buona base per realizzare – su alcuni di questi ambiti (cultura storico-sociale, *budget*, lingua italiana, amministrazione, chimica, sicurezza, diritto del lavoro, organizzazione aziendale, economia di base, comunicazione aziendale) - unità formative attive.

Gli strumenti sono impostati in forma amichevole, interattiva, con una struttura semplice preceduta e accompagnata da una spiegazione e basata su esercitazioni concrete. Alcuni di questi materiali sono reperibili sulla rete internet.

## **4. Il gruppo di riflessione sulla riforma in atto**

Il passaggio dal percorso biennale dell'obbligo formativo alle esperienze sperimentali volte a definire nuovi modelli formativi coerenti con la normativa in evoluzione, è risultato una conseguenza logica del processo avviato. La costituzione di un gruppo di riflessione e lavoro per l'approfondimento delle istanze e l'organizzazione di risposte rispettose dello statuto peculiare della Formazione Professionale è stata una istanza a cui abbiamo dato risposta immediata e costituisce un punto di riferimento per il prosieguo del lavoro.

Il Progetto predisposto, arricchito con gli elementi raccolti attraverso l'azione di monitoraggio, è stato articolato su standard formativi distribuiti su un percorso triennale, costituendo modello di riferimento per alcune sperimentazioni scaturite dai protocolli di intesa tra MIUR – Regioni ed è attualmente alla base del nuovo modello proposto in riferimento alla legge 53/03.

#### **4.1. I percorsi di Istruzione e Formazione Professionale**

Il sistema di offerta delineato propone un *percorso formativo progressivo*, che consenta alla persona di avanzare nel proprio cammino, procedendo per livelli successivi di intervento / comprensione della realtà, secondo il principio del successo formativo, seguendo tre tappe tipiche, corrispondenti ad altrettanti titoli: qualifica, diploma di formazione, diploma di formazione superiore. In tale disegno si innesta la specializzazione, conseguente ai tre titoli indicati.

Si prevedono percorsi personalizzati entro una prospettiva prevalentemente corsuale, a tempo pieno o in alternanza, e percorsi individualizzati destrutturati, a seconda delle necessità del giovane.

Il quadro dell'offerta formativa è quello proposto nelle linee per una Carta dell'IeFP e condiviso dalla proposta FORMA<sup>3</sup>.

#### **4.2. Il modello proposto**

La proposta sostiene la necessità di delineare un modello di gestione degli standard formativi e professionali basandoli su tre elementi:

- Profilo educativo culturale e professionale
- Obiettivi specifici di apprendimento (per ogni comunità professionale)
- Referenziali professionali (per ogni titolo rilasciato).

Il modello è centrato sulla comunità professionale, così come definito precedentemente al *punto 1.1* della presente relazione, quindi sulle competenze comuni tra le diverse figure professionali possibili.

Per quanto concerne la comunità professionale, essa prevede le seguenti voci:

- Denominazione iniziale del percorso di qualificazione*
- Competenze e compiti caratteristici della comunità professionale (livello di qualificazione)*
- Figure professionali previste*
- Continuità (diploma di formazione)*

<sup>3</sup> cfr. FORMA, *DOSSIER per la realizzazione del nuovo percorso dell'IeFP*, 29 maggio 2003 - Ver. 05. L'Associazione Italiana degli Enti di Formazione Professionale - FORMA è nata all'inizio del 1999. Ad essa aderiscono: ENAIP (Acli), IAL (Cisl), CIF, CONFAP, EFAL (MCL), ELABORA (Confocooperative), INIPA (Col diretti).

Per quanto concerne le figure professionali, si prevedono le seguenti voci:

- Denominazione*
- Denominazioni equivalenti*
- Note*
- Competenze e Compiti specifici*
- Collocazione organizzativa*

A tale scopo, nel *punto 1.2* della presente relazione sono state indicate le denominazioni iniziali delle azioni formative previste. È lavoro già in parte realizzato la successiva denominazioni delle figure professionali su cui tale comunità professionale può articolarsi.

In allegato riportiamo lo sviluppo della Comunità Aziendale Amministrativa.

## **Conclusioni**

### *Dare consistenza sperimentale alla riforma*

L'aspetto più rilevante dell'esperienza consiste nell'avvio di un processo che, a partire dai Centri, dai Formatori, dal know-how maturato nel variegato mondo della formazione professionale, ha attivato interazioni diverse, facendo leva su un patrimonio consolidato nell'attenzione al territorio e al lavoro in rete, orientandolo a dare consistenza sperimentale alla riforma del sistema educativo di istruzione e formazione.

### *Rendere leggibile la peculiarità pedagogica leFP*

La sperimentazione ha permesso di maturare ulteriormente la coscienza e la riflessione su una sua identità, da rendere leggibile e trasferibile al sistema di leFP con una peculiare cultura pedagogica attenta alla domanda dei destinatari, che attribuisce importanza agli stili di apprendimento, al tipo di intelligenza e all'approccio cognitivo di gruppi diversi di persone.

Nei Centri si sono sviluppate, intorno al progetto, una serie di iniziative metodologiche interessanti mirate al coinvolgimento attivo dei giovani nei processi di apprendimento: azioni che ne hanno favorito la partecipazione consapevole alle attività e all'acquisizione di conoscenze anche partendo dalla loro stessa esperienza.

*Delineare una gestione degli standard formativi completa e articolata*

Il progetto può costituire un utile riferimento per delineare una gestione degli standard formativi che, in coerenza con il carattere educativo generale del disegno di riforma, rispetti il ruolo particolare delle Regioni e degli Enti locali per la rivalutazione della dimensione culturale locale, con l'autonomia degli Istituti (Centri, Agenzie formative, Scuole) e con i soggetti della rete locale, le imprese in particolare.

L'ottica che ha guidato questo impegno è quella di:

- offrire un nostro modesto contributo al processo di rinnovamento dell'Istruzione e Formazione;
- giungere all'attuazione della riforma il più possibile preparati e supportati da dati ed esperienze riflesse.

## **VI.3 NUOVI PERCORSI PER LE QUALIFICHE D'ISTRUZIONE IN IRLANDA**

**PHILIP O'CONNOR**

*Dublin Employment Pact*

Ho ascoltato con interesse le presentazioni di questa mattina e gran parte delle cose che avevo intenzione di dire sono state già trattate nel discorso sulla politica europea. Olga Turrini ci ha delineato il contesto nel quale noi tutti lavoriamo, che è quello della Strategia Europea per l'Occupazione (SEO). In tutti i Paesi europei si sta tentando di riformare i nostri sistemi di formazione e istruzione, per renderli maggiormente compatibili con un mercato del lavoro dinamico e flessibile. La Dott.ssa Beatriz Zafra ha descritto come il sistema spagnolo sia stato oggetto di una recente riforma, che presenta forti somiglianze con i percorsi che abbiamo intrapreso in Irlanda. Alberto Morlacchi ha altresì descritto i recenti esperimenti compiuti in materia di formazione modulare in Lombardia.

A mio avviso, comunque, il dato più interessante è che tutti noi ci troviamo di fronte a problemi ben specifici. Pertanto mi concentrerò nel mio discorso sui nuovi percorsi per giungere ad un'istruzione e formazione di qualità, percorsi che stiamo sperimentando in Irlanda.

Molto brevemente, c'è da dire che il sistema dell'istruzione in Irlanda è molto simile a quello descritto dalla collega spagnola, quindi non occorre a mio avviso soffermarvisi ulteriormente. Abbiamo un sistema d'istruzione primaria che dura fino all'età di 12 anni e un sistema d'istruzione secondaria per studenti fino ai 18 anni d'età. Come già precisato, non entrerò nel dettaglio del nostro sistema scolastico. Molti istituti scolastici - circa il 65% degli istituti d'istruzione secondaria - da noi sono gestiti da organizzazioni volontarie o da enti e ordini religiosi. In secondo luogo, vanno considerati i nostri istituti tecnico-professionali, orientati al conferimento di competenze tecniche spendibili sul mercato del lavoro. Infine, il terzo gruppo, che è il più piccolo, è rappresentato da un 10% di "scuole comunitarie". Si tratta di un esperimento interessante che racchiude in un unico sistema i vecchi istituti gestiti da

opere o enti di volontariato e i vecchi istituti tecnico-professionali. Va detto che tale sistema ha riscosso un grosso successo per la maggior parte degli studenti. Il curriculum è costantemente aggiornato, per introdurre elementi finalizzati sempre più all'acquisizione di competenze tecniche e alla valorizzazione delle esperienze lavorative. La stragrande maggioranza degli studenti completa il suo percorso scolastico fino all'età di 18 anni, l'85% dei giovani completa il percorso d'istruzione secondaria. E di nuovo, l'85% di coloro che completano la scuola secondaria superiore prosegue col terzo livello, l'educazione terziaria (università o scuole di specializzazione professionale).

Noi abbiamo altresì un sistema molto ben sviluppato di formazione tecnica post-secondaria e tirocinio aziendale. Per ora mi sto soffermando sugli aspetti positivi del nostro sistema, per giungere successivamente a quelli che sono gli aspetti negativi del sistema in questione. Per quanto attiene al sistema in generale, l'OCSE ha condotto uno studio, noto col nome *Indagine PISA*, secondo il quale gli allievi delle scuole irlandesi sono tra i migliori in Europa. Anche l'Università di Oxford, in Gran Bretagna, ha recentemente espresso grande apprezzamento per le qualifiche conferite dal sistema scolastico irlandese.

A mio avviso, vi è un elemento interessante da prendere in considerazione: ritengo che i Paesi con una lunga tradizione industriale stiano assistendo ad una crisi dei loro sistemi di istruzione, ma ritornerò su questo punto in seguito.

Quali sono i punti deboli del sistema di istruzione irlandese? Il 16% dei giovani, provenienti principalmente da famiglie povere, non riesce a portare a compimento il percorso di istruzione secondaria, ma abbandona prima. Inoltre, il 15% di coloro che completano l'istruzione secondaria non prosegue con nessun percorso di educazione terziaria. A conferma del grosso divario sociale, solo il 6% degli studenti di terzo livello proviene da famiglie operaie. E poiché l'istruzione fino alla maggiore età è gratuita solo dal 1970, vi sono molti lavoratori anziani con livelli molto bassi di istruzione e competenze professionali. Un altro studio condotto dall'OCSE ha evidenziato che il 20% della popolazione adulta dell'Irlanda, se non è analfabeta, ha problemi a leggere e a scrivere. Sto semplicemente fornendo qui alcune informazioni specifiche relative a Dublino, non entrerà nel dettaglio, ma è solo per segnalare che a Dublino si pone un problema di disparità sociali e di povertà che si concentra in determinate sacche, le quali rappresentano anche le aree in cui i risultati del sistema dell'istruzione sono i più modesti.

Per riassumere brevemente quelli che sono i successi del sistema di istruzione irlandese, come ho già detto vanno tenuti presente i tassi di completamento degli studi da parte degli studenti, i quali sembrano essere molto buoni, il che si è tradotto in molti investimenti da parte degli Americani in Irlanda, in particolare nell'industria del software, grazie certamente agli elevati standard di preparazione e competenza delle risorse umane.

La filosofia soggiacente al nostro sistema di istruzione consiste nel dispensare ai giovani un'istruzione di carattere generale, unitamente ad una qualche specializzazione tecnica. Questo connubio si è dimostrato particolarmente vincente nell'odierna economia della conoscenza. È infatti, proprio questo il problema cui accennavo poc'anzi: paesi come la Germania o la Gran Bretagna si trovano a dover affrontare notevoli problemi in termini di forza lavoro. In Germania, ad esempio, il "sistema duale", che era considerato l'optimum tra i sistemi di formazione professionale a livello mondiale fino ad una decina di anni fa, si trova ora in seria difficoltà, giacché è troppo specializzato e pienamente rispondente ad un'economia industriale di tipo tradizionale, ma non è adatto per l'economia della conoscenza dinamica e flessibile del futuro. I lavoratori che entrano nel mercato del lavoro in Inghilterra e in Germania hanno delle competenze troppo settoriali e, all'interno delle strutture europee, vediamo che soprattutto per quanto attiene alla Germania, si sta cercando il modo di rendere il sistema duale più aperto, modulare e flessibile. Il principale punto di debolezza del sistema irlandese è rappresentato dal fatto che coloro che non rispondono ai criteri di questa economia della conoscenza finiscono per abbandonare la scuola e rimanere con bassi profili di competenze, e sappiamo bene che senza competenze non c'è futuro nell'economia della conoscenza. Pertanto, se la Germania ha bisogno di offrire ai propri studenti competenze più generali, l'Irlanda ha necessità di migliorare più gli aspetti tecnici e professionalizzanti del proprio sistema di istruzione. Pertanto, analogamente all'Italia, come è stato ribadito stamane, l'obiettivo primario della politica dell'istruzione in Irlanda è di raggiungere un tasso di scolarizzazione del 90%. Esistono molte iniziative a livello locale in fatto di formazione e istruzione organizzate localmente e via discorrendo. Vi è una campagna condotta a livello nazionale per contrastare il fenomeno dell'analfabetismo e per promuovere le competenze informatiche. Vi è un'azione di ampio respiro rivolta alle fasce più disagiate della popolazione e tesa a coinvolgerle nelle iniziative di formazione di terzo livello. Infine, ed è questo l'aspetto che vorrei

trattare più nel dettaglio, vi sono una serie di iniziative tese ad avvicinare maggiormente la scuola al lavoro. Ho cercato di estrapolare alcune delle più significative tra le molteplici iniziative esistenti in quest'ambito. Non avrò il tempo per soffermarmi su ciascuna di esse, ne prenderò solo una o due per descriverle in maggior dettaglio.

Ritornando alle iniziative in campo educativo, si tratta di offrire preparazione e formazione a determinate competenze in maniera modulare all'interno della comunità attraverso il lavoro e di promuovere una formazione continua e permanente, sia nelle competenze più generali che in quelle più specifiche. L'obiettivo è di stilare questo come programma generale per tutta la società e perseguirlo entro il 2006 per ventimila persone. L'Irlanda è un piccolo Paese.

Un'altra iniziativa che mi è stato chiesto di presentare in questo contesto è l'anno di transizione e l'esperienza lavorativa maturata nelle scuole. Quello che noi chiamiamo l'anno di transizione è un anno in più previsto per passare dal Junior Cert. al Senior Cert. Stiamo parlando di studenti di 16 anni. Si tratta di un programma molto ampio, teso a sviluppare l'autonomia e l'indipendenza dell'adolescente, in maniera da incoraggiarlo a fare scelte autonome per ulteriori percorsi formativi o la carriera lavorativa da intraprendere. Si basa sull'impostazione della teoria dell'intelligenza multipla: ovvero le competenze sociali, tecniche e accademiche sono considerate tutte in maniera paritaria. La filosofia di base è che si tratta di un educare alla maturità, tramite esperienze sociali e lavorative e attraverso la promozione di abilità generali ma anche tecniche.

Circa l'80% degli studenti della scuola secondaria superiore partecipano attualmente a questo programma dell'anno di transizione. In quest'anno non seguono le normali attività curricolari, ma apprendono tutta una serie di competenze diverse, da quelle tecniche a quelle mediche, a quelle oratorie, ecc. Mia figlia, ad esempio, durante quest'anno di transizione ha seguito un corso sui rudimenti della lingua italiana. Ogni istituto scolastico organizzerà il proprio anno di transizione di concerto con i genitori, con il corpo docente e con gli enti locali. Nella valutazione dell'anno di transizione, si è deciso che l'esperienza lavorativa debba rappresentare l'elemento decisivo per valutare positivamente l'anno. Un anno di transizione ben riuscito è quello in cui l'esperienza lavorativa sia stata organizzata bene. Questo si è evidenziato come il problema principale dell'anno di transizione. Non è facile trovare datori di lavoro disposti a prendere giovani per brevi esperienze

lavorative strutturate. Quando i giovani provengono da un buon ambiente sociale ed hanno conoscenze, riescono a trovare ottime esperienze lavorative. Nelle aree più povere non esistono queste possibilità e molti studenti finiscono per lavorare come commessi nei negozi, da McDonald's, ecc. E, ovviamente, il valore dell'esperienza lavorativa in questi casi è opinabile. Pertanto, nel nostro sistema di istruzione si assiste ora ad una tendenza volta a cercare di introdurre nelle scuole un sistema per la valutazione delle esperienze lavorative. Comunque, nel complesso, l'anno di transizione è stato visto con grande favore, perché riesce a formare giovani molto indipendenti e decisi. Esiste poi un altro programma, ma non ho il tempo di parlarvene.

Adesso vorrei concentrarmi sul Consiglio per l'accreditamento dell'istruzione e della formazione superiore post-secondaria. In sigla, lo chiamiamo FETAC (Further Education and Training Awards Council). La filosofia di base è la stessa del sistema IFP esistente in Italia. La missione è quella di formare degli standard di riferimento nazionali per il sistema educativo e formativo e di individuare un sistema di accreditamento. In sostanza, così come è stato descritto nel caso della Lombardia, è un sistema che decollerà dalle qualifiche formali ed introdurrà l'accreditamento modulare delle competenze e che consentirà l'apprendimento permanente nel contesto lavorativo, in quello scolastico, al di fuori del sistema scolastico. In qualunque contesto, si accumuleranno crediti per tutto l'arco vitale. Queste competenze rappresenteranno standard riconosciuti a livello nazionale e permetteranno di accedere ad una formazione più tecnica ed anche al mercato del lavoro. È importante sottolineare che stiamo cercando di mettere a punto questo sistema, poiché previsto dalla politica europea e anche sotto l'egida delle Nazioni Unite è stato introdotto un sistema di qualifiche standard. È un sistema che si fonda su una pluralità di soggetti eroganti, non solo il sistema scolastico tradizionale, ma tutta una serie di centri di formazione pubblici, privati e volontari. Sono previsti sei livelli di qualifiche riconosciute sul piano nazionale, si parte da un livello di base fino ad arrivare a competenze molto tecniche. Tutti i programmi, che siano erogati da istituti privati o pubblici, sono soggetti ad un sistema di garanzia di qualità e devono essere validati dal Consiglio, ovvero dall'autorità nazionale. E, in ragione di questo controllo di qualità, questi crediti sono riconosciuti dai datori di lavoro, nonché dal sistema più tradizionale di educazione terziaria. Nella comunità locale, il tipo di competenze da formare è stabilito in programmi messi a punto in partenariato dagli enti erogatori

e dai datori di lavoro. Pertanto, questi moduli formativi sono offerti sia a livello di comunità locale che sul posto di lavoro. E, come ho già detto, sono offerti anche percorsi di accesso ad istituti formativi di terzo livello. Molti sistemi formativi già esistenti, come ad esempio nel settore turistico, dell'assistenza all'infanzia, dell'agricoltura e orticoltura, dello sport, del settore artistico, delle competenze tecnico-industriali, rientrano nel sesto livello del sistema FETAC. Tutti questi sistemi distinti e separati di formazione professionale saranno riportati all'interno di questo sistema unico di crediti formativi standard. Già sono stati concessi 200mila crediti formativi in due anni nell'ambito del sistema FETAC. E' un sistema che si sta diffondendo moltissimo soprattutto tra le fasce della popolazione con livelli formativi più modesti ed il sistema ha aperto proprio a queste fasce maggiori possibilità educativo-formative.

Stiamo cercando di rafforzare quelli che sono i punti più deboli del nostro sistema, e uno dei punti deboli è l'accreditamento dei programmi di formazione-lavoro. Per questa ragione, attraverso il Patto di Dublino per il lavoro, abbiamo sviluppato tre progetti pilota nelle aree più disagiate. L'obiettivo principale è di rivolgersi a giovani lavoratori non qualificati che lavorano a tempo pieno, senza però aver completato il loro percorso formativo. Alla base di questi programmi vi è un contratto firmato tra il lavoratore, l'istituto di formazione e il datore di lavoro. I programmi sono stati attuati grazie ad un accordo di partenariato tra lo Stato, gli enti locali, gli istituti scolastici e i datori di lavoro a livello locale. I datori di lavoro si sono dimostrati disposti a partecipare all'aggiornamento delle competenze dei loro giovani lavoratori ed in cambio i giovani lavoratori hanno accettato di rinunciare a parte del loro tempo libero per dedicarlo al programma di formazione. È molto importante in questo sistema mettere a punto percorsi formativi personalizzati per ciascun individuo. Il percorso personalizzato è deciso congiuntamente tra il lavoratore, il datore di lavoro e gli organismi erogatori. Questo è un aspetto molto importante, poiché il datore di lavoro ha tendenza a richiedere competenze molto specifiche da parte del lavoratore, mentre il lavoratore ha interesse ad acquisire competenze più ampie. Un altro aspetto interessante di questa esperienza è che tutti quelli coinvolti in questi programmi formativi FETAC hanno voluto essere integrati in questo sistema modulare di accreditamento delle competenze, in quanto l'accREDITAMENTO avrebbe aperto loro prospettive formative e occupazionali interessanti in futuro.

Un altro aspetto, cui faceva riferimento Morlacchi prima, è che gli insegnanti devono modificare il loro approccio e la loro filosofia di base per arrivare all'apprendimento e alla formazione permanente. E agli istituti scolastici devono essere erogate le risorse necessarie perché possano trasformarsi in luoghi di formazione elastici e flessibili. Quanto sta avvenendo nel nostro Paese è simile a quanto si assiste in Italia, tenendo conto comunque dei nostri problemi specifici locali. L'obiettivo è quello di arrivare ad un sistema di standard riconosciuti e di una formazione accreditata che possa essere sviluppata durante tutto l'arco vitale.

A guisa di conclusione, direi che il sistema dell'istruzione nel suo insieme in Irlanda, con l'aggiunta di talune specializzazioni tecniche, è adatto a soddisfare la maggior parte delle situazioni individuali dei cittadini, ma per un gruppo sempre più numeroso di popolazione è essenziale un sistema che sia in grado di conciliare in maniera efficace il lavoro e l'istruzione. E, in realtà, è proprio questo sistema del FETAC che si è dimostrato quello più efficace a realizzare il connubio istruzione/lavoro. La sfida che abbiamo di fronte è ora quella di realizzare una connessione più stretta tra il FETAC e le opzioni disponibili in ambito lavorativo.

Con questo concludo e vi ringrazio dell'attenzione.

## **VI.4 IL PROGETTO SPERIMENTALE DELLA LOMBARDIA**

### **ANTONIO SASSI - ALBERTO MORLACCHI**

*Gruppo Tecnico di Progettazione dell'ATS Triennale Lombarda*

L'articolo presenta sinteticamente la Sperimentazione che in Lombardia dà prima attuazione al Protocollo d'intesa tra Regione, MIUR e Ministero del Lavoro, finalizzato alla realizzazione, attraverso accordi cooperativi tra sistema della formazione professionale e sistema scolastico, di un percorso formativo triennale in grado di garantire l'assolvimento dell'obbligo formativo e scolastico. Se ne approfondiscono gli elementi di inquadramento generale (modello gestionale, organizzativo, progettuale, metodologico).

### **I. Inquadramento tecnico, organizzativo e istituzionale del progetto sperimentale**

#### ***I.1. Premessa: iter procedurale***

Il progetto nasce a seguito del Protocollo d'intesa fra Regione Lombardia, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali per la sperimentazione di nuovi modelli nel sistema di istruzione e di formazione.

La Regione Lombardia ha inteso dare una prima attuazione a quanto in esso previsto promuovendo, con apposito bando emesso a metà del mese di giugno 2002, percorsi sperimentali di durata triennale per il conseguimento della qualifica professionale, per giovani che abbiano compiuto i 14 anni di età.

Il dispositivo regionale richiedeva ai partecipanti al bando la capacità di assicurare:

- una adeguata copertura su tutto il territorio regionale;
- una adeguata differenziazione tra comparti e settori merceologici per le qualifiche in uscita al termine del triennio;
- una maggioranza di destinatari quattordicenni all'avvio del percorso pluriennale;

- una serie dettagliata di caratteristiche progettuali di tipo tecnico, metodologico; e didattico (impostazione della proposta formativa, strumentazione da assicurare, standard di durata, tipologie di percorso - di gruppo e individuale - requisiti del personale coinvolto, azioni di supporto e controllo da garantire).

Sulla base dell'esperienza pluriennale maturata nella formazione iniziale e nell'obbligo formativo,

oltre che in altre filiere formative (formazione superiore per diplomati o laureati, formazione per adulti occupati e non) e sulla base delle collaborazioni già attivate su altre iniziative sperimentali, un gruppo di Enti di formazione professionale e di Centri accreditati dalla Regione Lombardia, costituitisi in una Associazione Temporanea di Scopo, ha elaborato una proposta e ha presentato la propria candidatura nelle modalità e nei tempi previsti dal bando regionale aggiudicandosi la realizzazione della Sperimentazione.

### **1.2. Soggetti attuatori**

Il Dispositivo regionale prevedeva la partecipazione di Associazioni temporanee di scopo di operatori titolari di sedi operative accreditate per l'obbligo formativo ai sensi del DGR 6251/01 "Accreditamento dei soggetti che erogano attività di formazione e di orientamento". La titolarità del Progetto è ascrivita ad una Associazione Temporanea di Scopo avente come capofila AFGP - Associazione Formazione Giovanni Piamarta - costituita da 29 Enti di formazione, 7 CFP provinciali, 1 CFP di capoluogo di provincia e 1 CFP regionale territorialmente così distribuiti:

<b>Province</b>	<b>n. corsi</b>	<b>Membri ATS / localizzazione</b>
Bergamo	4	CFP Ass.ne Suore Passioniste- Calcio CFP Patronato S.Vincenzo- Clusone CFP Provincia di Bergamo- Bergamo CFP Scuola d'arte Fantoni- Bergamo
Brescia	7	CFP alberghiero e della montagna - Pontedilegno CFP Centro Artigianelli - Brescia CFP Chiari - Chiari CFP Cooperativa S. Giuseppe - Roè Volciano CFP Provincia di Brescia - Brescia CFP Rodolfo Vantini - Rezzato CFP Scuola Edile Bresciana - Mompiano

<b>Province</b>	<b>n. corsi</b>	<b>Membri ATS / localizzazione</b>
Como	4	CFP ASFAP - Como Albate CFP ENFAPI Briantea - Erba CFP Provincia di Como - Como CFP Scuola Castellini - Como
Cremona	0	
Lecco	2	CFP Aldo Moro - Valmadrera CFP ENAIP- Lecco
Lodi	0	
Mantova	0	
Milano	10	CFP CAPAC - Milano CFP CNOS/FAP - Arese CFP Cooperativa Galdus - Milano CFP CSL - Milano CFP ECFOP - Monza CFP ENAC - Cuggiono CFP Fondazione Clerici - Brugherio CFP Istituto d'arte Rizzoli - Milano CFP Mazzini - Cinisello Balsamo CFP Provincia di Milano - Seregno
Pavia	3	CFP CIOFS - Pavia CFP Comune di Pavia - Pavia CFP ODPF Santachiara - Stradella
Sondrio	0	
Varese	5	CFP ASLAM - S. Macario Samarate CFP Ass.ne La Nostra Famiglia - Castiglione Olona CFP IAL Lombardia - Saronno CFP Padre Monti- Saronno CFP Provincia di Varese - Tradate
<b>Totale</b>	<b>35</b>	

In alcuni territori si sarebbero potuti avviare anche più percorsi, ma non è stato possibile poiché il bando regionale prevedeva un massimo di 35 corsi.

### **1.3. Modello organizzativo del progetto**

La sperimentazione a livello regionale è gestita nei suoi vari aspetti da:

- ❑ un Comitato paritetico di coordinamento, composto da 6 membri dei quali 2 nominati dalla Regione, 2 nominati dal MIUR tramite l'Ufficio scolastico regionale della Lombardia, e 2 dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, ai sensi di quanto previsto dall'art. 7 del Protocollo d'Intesa;
- ❑ un Gruppo di governo composto dal capofila dell'ATS e dai rappresentanti degli Enti attuatori, con funzioni di:
  - rappresentanza nei confronti di Regione, Amministrazioni provinciali, Istituzioni scolastiche, parti sociali ecc.;
  - coordinamento organizzativo, gestionale ed amministrativo tra i membri dell'ATS;
  - validazione e supervisione sull'impostazione progettuale, metodologica e formativa sviluppata dal progetto;
- ❑ un Gruppo Tecnico di Progettazione, composto da progettisti, responsabile delle seguenti attività:
  - elaborazione degli standard;
  - impostazione metodologica;
  - coordinamento delle azioni attraverso un'organizzazione settoriale;
  - azioni di sistema (supporto al monitoraggio, alla formazione degli operatori ed alla valutazione);
- ❑ un Gruppo di Coordinamento-Monitoraggio, composto da tutor-coordinatori referenti delle attività corsuali attivate nel progetto per le seguenti azioni:
  - concorso alla progettazione (attraverso coordinamenti settoriali);
  - elaborazione del Piano formativo operativo;
  - coordinamento degli interventi formativi e miglioramento continuo degli stessi.

Tale modello consente di garantire la gestione della dinamica sperimentale in cui le indicazioni emergenti dall'operatività dei corsi nei vari CFP e quelle elaborate a livello regionale dialogano e si arricchiscono reciprocamente.

## **2. Relazioni con il sistema scolastico**

### **2.1. Istituzioni scolastiche coinvolte**

La fase di predisposizione del Bando e della strumentazione collegata ha visto la

fattiva partecipazione, al fianco della Regione Lombardia, della Direzione Regionale per l'Istruzione (Uff.IV) e dell'IRRE. Tale collaborazione prosegue anche nell'attività di governo delle fasi di realizzazione e valutazione.

La fase operativa di avvio delle attività sul territorio, ha visto invece, il coinvolgimento diretto

degli Istituti scolastici superiori, sia statali che paritari, in cui i giovani, soggetti ad obbligo scolastico, risultavano iscritti all'avvio della sperimentazione attraverso la sottoscrizione della Convenzione e la costituzione della Commissione Tecnico-Scientifica paritetico.

Nei territori interessati dalla sperimentazione si è registrato il coinvolgimento di 58 istituti (in rappresentanza di tutte le scuole attive), in particolare:

	<b>Statali</b>	<b>Paritari</b>
<b>Istituti Tecnici</b>	23	4
<b>Licei</b>	1	2
<b>Istituti Professionali</b>	28	/
<b>Totali</b>	52	6

## **2.2. Il rapporto tra Istituti scolastici e Centri di Formazione Professionale**

Uno degli aspetti che la sperimentazione ha maggiormente curato è quello dell'interazione e collaborazione con il sistema scolastico.

In tal senso si sono attivati due livelli:

- un presidio di livello regionale gestito dal Comitato di Pilotaggio con la Direzione Regionale per l'Istruzione che agisce sulla base delle linee guida definite in accordo con il Comitato paritetico di coordinamento,
- un presidio territoriale attraverso:
  - la sottoscrizione di una Convenzione tra l'Istituto scolastico, in cui il giovane era iscritto, e il CFP titolare della sperimentazione
  - la costituzione di una Commissione Tecnico-Scientifica tra la direzione del Centro di formazione e il dirigente scolastico dell'Istituto individuato come rappresentante sul territorio di tutte le strutture scolastiche coinvolte nella

sperimentazione (Scuola Pilota) sulla base degli orientamenti e delle linee guida definite a livello regionale.

La *Commissione tecnico-scientifica*, costituita localmente per ognuno dei corsi attivati, è composta almeno da 4 membri (2 della scuola e 2 della formazione professionale) che intervengono nel rispetto della Convenzione concordata che prevede che:

- l'Istituto scolastico sia titolare dell'assolvimento/proscioglimento dell'obbligo scolastico e della relativa certificazione;
- la Commissione tecnico-scientifica assuma e adotti gli obiettivi formativi intermedi e finali;  
contenuti nel progetto sperimentale e le modalità di svolgimento delle attività per i singoli destinatari;
- l'Ente di formazione (presso cui si svolgono le attività) sia responsabile della sicurezza, delle attrezzature e degli ambienti, secondo quanto previsto dalla legge 626/94 e normativa collegata;
- il direttore dell'Ente di formazione sia responsabile della vigilanza sui minori coinvolti nel percorso formativo di cui alla presente Convenzione, ai sensi dell'art. 2048 c.c.;
- al termine dell'attività formativa, svolta presso il Centro di formazione professionale, la valutazione e il riconoscimento dei crediti formativi da far valere nella formazione professionale vengano gestiti secondo i criteri stabiliti dalla Formazione Professionale;
- la valutazione dei crediti ed il relativo riconoscimento da far valere nelle Istituzioni scolastiche avvenga, secondo le modalità previste dall'art.4, comma 6, del D.P.R.275/99, a cura della direzione scolastica.

### **3. Specifiche progettuali della sperimentazione**

#### **3.1. Caratteristiche dei destinatari**

Il Progetto presentato prevedeva un numero minimo complessivo di destinatari pari a 525 allievi (di cui almeno il 51% composto da quattordicenni).

In data 10/02/03, dopo l'avvio dei 35 corsi, il numero degli allievi effettivamente iscritti e frequentanti ammonta complessivamente a **620**, di cui **420** quattordicenni (pari al 67.7 %), **200** quindicenni (pari al 32.3 %). Questi ultimi provengono quasi

totalmente dalle scuole medie inferiori e non dai primi anni degli istituti superiori (se non per un ristretto numero di allievi che si è iscritta in itinere).

I maschi sono **477**, pari al 77 %. Le femmine sono **143**, pari al 23%.

Gli allievi portatori di handicap sono **21**, pari al 3.4 %, quelli di origine straniera invece sono **27**, pari al 4,4%.

Le richieste di nuove iscrizioni in itinere, a percorso già avviato, da parte di giovani segnalati dalla Scuole Medie Superiori sono state nell'ordine del 10-20% degli attuali iscritti. Le segnalazioni sono aumentate al termine del 1° quadrimestre scolastico (gennaio-febbraio).

### ***3.2. Articolazione del percorso formativo triennale***

Il percorso formativo proposto dal Progetto sperimentale ha una durata triennale per un monte ore totale di formazione di 3.150 ore, per ognuno dei 35 corsi attivati.

Il monte ore di formazione per ogni annualità ammonta a 1.050 ore, distinte tra 900 ore di percorso comune al gruppo classe e 150 ore di interventi personalizzati. L'articolazione di dettaglio della pianificazione e programmazione didattica rappresenta uno dei principali oggetti della Sperimentazione. Le esperienze pregresse realizzate nell'ambito dell'obbligo formativo (come ad esempio la Sperimentazione condotta da CNOS-FAP e CIOFS-FP, i modelli di progettazione sviluppati in alcuni sistemi provinciali di formazione professionale o da parte di Enti o singoli CFP) costituiscono l'ineludibile punto di partenza, ma sia il gruppo di progettazione centrale sia ogni singola equipe di formatori dei centri dell'ATS, stanno di fatto procedendo a riprogettare e documentare, strada facendo, il percorso formativo sperimentale, tenendo conto sia degli sviluppi operativi dei corsi sia delle nuove indicazioni emergenti.

La macro-articolazione del percorso è il seguente:

	1° anno	2° anno	3° anno	Totale
Area Culturale	40%	26%	21%	29%
Area Professionale	45%	39%	31%	38,3%
Area Personalizzazione	15%	15%	15%	15%
Stage	-	20%	33%	17,7%
Totale	100%	100%	100%	100%

Come previsto nel Protocollo d'intesa citato in premessa, all'interno del percorso formativo triennale, saranno sviluppati crediti formativi corrispondenti a quelli previsti per l'assolvimento dell'obbligo scolastico.

### **3.3. Figure/profili professionali di riferimento**

Le Famiglie di figure professionali previste all'interno del Progetto sperimentale sono le seguenti:

Famiglia professionale	N° corsi attivi
1. Addetto alle vendite	1
2. Operatore elettrico-elettronico	4
3. Operatore meccanico	11
4. Operatore alberghiero e dell'alimentazione	5
5. Operatore dell'abbigliamento	1
6. Addetto ai servizi d'impresa	3
7. Operatore poligrafico	4
8. Operatore edile	2
9. Addetto alla cura estetica	3
10. Addetto alle lavorazioni artigianali	1

Nella maggior parte dei settori, ogni famiglia professionale può prevedere, a partire dal secondo anno, uno sviluppo operativo della formazione in indirizzi specifici mirati a singole figure professionali

#### **4. La costruzione del modello: principali linee guida**

Uno dei focus fondamentali della Sperimentazione è centrato sull'ingegnerizzazione del processo formativo nelle sue diverse fasi (analisi dei fabbisogni, progettazione, erogazione, monitoraggio e valutazione): tale attenzione costituisce un elemento fondamentale per la definizione di un modello formativo coerente ai bisogni educativi e formativi espressi dall'utenza ed aggiornato rispetto alle metodologie formative ed alle tecniche didattiche utilizzate.

Per concretizzare e documentare la costruzione di un modello formativo sono previste specifiche attività di ricerca, progettazione, produzione di materiale didattico, formazione degli operatori, monitoraggio e valutazione, gestite attraverso varie forme di coordinamento a livello regionale e locale ed il contributo di esperti, ricercatori universitari ecc. ...

L'impostazione definita per le attività è basata su alcuni "fondamenti" descritti nei successivi paragrafi.

##### **4.1. Il principio del successo formativo**

La Sperimentazione è incentrata sul principio educativo del successo formativo: ossia sull'obiettivo di assicurare ai giovani una proposta formativa dal carattere educativo, culturale e professionale, che preveda risposte molteplici e diversificate in funzione delle loro esigenze, in modo che ogni persona possa comunque ottenere un risultato soddisfacente in termini o di conseguimento di una qualifica professionale o di garanzia di un supporto all'inserimento lavorativo o di possibilità di un'eventuale prosecuzione della formazione nell'ambito dell'Istruzione e/o della formazione professionale anche superiore.

##### **4.2. Il criterio della personalizzazione**

L'asse portante dell'intero progetto è dato dal criterio di personalizzazione dei percorsi formativi. Da un lato la "centratura sulla persona" non resta una mera affermazione di principio, ma diventa operativa, in forza del principio secondo cui

gli allievi comprendono ed assimilano in misura maggiore quando hanno a che fare con situazioni reali rispetto a quando devono apprendere in situazioni decontestualizzate. Ciò pone le basi per un confronto più stretto con il mondo adulto, preparando così il giovane ad un inserimento di successo nella vita reale, e stimolando una sua maggiore preparazione culturale attraverso modalità induttive, che procedono dalla pratica al concetto e non viceversa. L'apprendimento non si dimostra infatti con l'accumulo di nozioni, ma con la capacità di trasferire e utilizzare la conoscenza acquisita a contesti reali.

Dall'altro con una declinazione del percorso formativo che prevede non solo soluzioni di personalizzazione riferite all'intera articolazione del corso, ma anche risorse a disposizione delle équipes di formatori per gestire strategie di personalizzazione anche a livello individuale.

Questa linea di innovazione della metodologia didattica è attiva da diverso tempo nell'ambito della formazione professionale. Si pensi, ad esempio, alla pratica del tutor, alla metodologia dell'accoglienza e del patto formativo, dell'orientamento e dell'accompagnamento trasversali a tutto il percorso, ai laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti. Su questi temi, come su altri, la Sperimentazione fa tesoro del patrimonio di esperienza ed elaborazione maturato dal sistema di FP e prosegue il lavoro di raccolta, progettazione e sperimentazione necessario. In tal senso la tematica evidenzia forti collegamenti al tema della valutazione e all'adozione del Portfolio individuale.

### **4.3. L'approccio metodologico**

Una delle specificità principali della Sperimentazione sta nell'approccio metodologico utilizzato, che si basa su una didattica attiva, di tipo induttivo, attenta alle dimensioni orientative ed educative, che valorizza l'apprendere attraverso l'esperienza, la presenza di momenti di personalizzazione finalizzati alla costruzione di un progetto professionale personale attraverso la costruzione di una propria identità culturale, sociale e professionale.

Questo approccio metodologico rappresenta il know-how specifico sviluppato dal sistema lombardo della formazione professionale, in particolare per quanto concerne le attività di formazione rivolte all'utenza adolescenziale e giovanile attuate negli ultimi decenni.

Infatti, una delle specificità che la formazione professionale ha sviluppato è rappre-

sentata dall'approccio metodologico centrato sull' "apprendimento attraverso il fare", cioè su un processo che, attraverso una rielaborazione critica dell'esperienza, porta allo sviluppo di autonomia e consapevolezza personale oltre che allo sviluppo di capacità operative e ricollega i concetti teorici e astratti all'esperienza effettuate, favorendone così l'acquisizione.

L'approccio descritto (definibile "pedagogia del compito") si realizza sia attraverso una progettazione integrata del percorso formativo che attraverso la modalità dell'alternanza formativa (stage, tirocini in azienda integrati nel percorso formativo). Tale metodologia, di tipo induttivo, è inoltre particolarmente rispondente alle esigenze formative e agli stili di apprendimento di molti allievi iscritti: una delle chiavi del successo del percorso formativo dal punto di vista metodologico è data dalla ricchezza della strumentazione didattica messa in campo dai formatori e dalla capacità professionale di utilizzare al meglio le diversificate tecnologie formative. In questo senso il Progetto sostiene l'adozione di didattiche attive (casi, simulazioni, esercitazioni guidate, giochi didattici ecc.) supportate da tecniche di animazione e conduzione di gruppi in apprendimento. Come pure promuove l'utilizzo di approcci come la metodologia dei "centri di interesse" (personale, sociale, lavorativo) o del "lavoro cooperativo", che puntano ad un metodo di apprendimento partecipato e non "esclusivamente deduttivo", con un approccio amichevole che valorizza l'esperienza dei giovani e conduce in modo induttivo verso traguardi di sapere soddisfacenti orientati a compiti concreti, valutati sulla base di specifiche performance. Coerentemente si sta definendo e sperimentando la conseguente metodologia valutativa.

#### **4.4. Le risorse umane: diversificazione delle funzioni e sviluppo professionale**

La Sperimentazione prevede l'impiego di risorse umane in grado di gestire il processo formativo e di apprendimento in modo coerente con l'approccio metodologico adottato. In particolare le strutture formative coinvolte nella progetto si avvalgono di una equipe di formatori di Centro in grado di ricoprire le seguenti funzioni: coordinamento, tutoring, orientamento, formazione/docenza. All'interno della Sperimentazione sono inoltre previste attività di screening e sviluppo delle risorse umane impiegate, con l'obiettivo di formalizzare e valorizzare le competenze possedute e incrementare e aggiornare quelle ritenute peculiari per la gestione dell'approccio formativo proposto.

Le strutture formative impegnate nel Progetto sperimentale si avvalgono di personale, assunto a tempo indeterminato o a collaborazione professionale, in possesso delle competenze richieste per gestire l'intervento.

Le principali funzioni ricoperte dal personale formativo sono le seguenti.

- ❑ *Coordinatore* - Figura che ha il compito di guidare l'équipe dei formatori coinvolti nella gestione progettuale, organizzativa ed amministrativa dell'intervento interfacciandosi con la Direzione ed il Responsabile amministrativo e con il Gruppo di progettazione a livello di settore, in particolare presiede alle fasi di progettazione e programmazione didattica (piano formativo), coordinamento degli interventi dei singoli formatori.
- ❑ *Tutor* - Figura che svolge funzioni didattiche connesse alla facilitazione dell'apprendimento all'interno del gruppo classe, alla gestione delle dinamiche dei gruppi in apprendimento, al supporto individualizzato all'allievo in termini organizzativi e motivazionali, alla progettazione ed organizzazione della parte personalizzata del percorso formativo, alla progettazione e realizzazione dello stage.
- ❑ *Orientatore* - Figura che presidia in stretto raccordo con le altre figure dell'équipe di Centro, le fasi di accoglienza, orientamento ed accompagnamento, curando in particolare, con un'attenzione specifica rivolta alla persona, il positivo inserimento del giovane nel gruppo-classe, la costruzione e la verifica in itinere di un progetto professionale personalizzato e la fase di accompagnamento al lavoro.
- ❑ *Formatore/docente* - Figura esperta di contenuti formativi e di gestione dei processi di insegnamento-apprendimento che opera in coerenza con il progetto ed in stretta collaborazione con i colleghi dell'équipe di Centro.

## **5. I punti qualificanti del modello formativo**

Dall'avanzamento della Sperimentazione emergono alcuni ulteriori elementi caratterizzanti il modello formativo.

### **5.1. Apprendimento non (solo) disciplinare ma integrato sulle competenze**

Il concetto di competenza, intesa come piena padronanza della persona rispetto alle conoscenze, alle tecnologie ed ai processi dell'ambito lavorativo e sociale di

riferimento costituisce uno degli assi portanti del percorso formativo. Ciò che si persegue non è infatti l'abilità fine a se stessa, quanto la maturazione nell'allievo di una cultura professionale e sociale che assuma il lavoro entro un quadro di riferimenti valoriali culturali, sociali, etici e non meramente strumentali o funzionali. Intorno alle competenze si realizzano nuclei (Unità) di apprendimento che prevedono una forte e sostanziale circolarità di capacità personali, conoscenze, abilità. Ogni attività operativa si coniuga sempre con un'attività di riflessione sui significati dell'agire, mentre ogni sapere teorico trova continuo collegamento ed applicazione in azioni concrete. Ciò in una prospettiva di formazione integrale ed unitaria della persona, comprese quindi le abilità personali quali la consapevolezza di sé, la comunicazione e relazione con gli altri, la disposizione all'autonomia, alla responsabilità ed alla soluzione dei problemi, il rispetto delle regole organizzative, la capacità di apprendere dall'esperienza.

### **5.2. L'orientamento e l'accompagnamento al lavoro come servizi di supporto al percorso formativo**

Il percorso formativo presenta una valenza orientativa di accompagnamento in itinere del giovane nella costruzione di un proprio progetto professionale e personale attorno ad una identità culturale, sociale e professionale. A partire dalla fase di accoglienza/primo contatto, per proseguire con i colloqui iniziali di orientamento per giungere all'attività di bilancio delle esperienze e delle competenze sino al possibile riconoscimento/certificazione dei crediti formativi.

L'attività di orientamento peraltro viene svolta non in una specifica fase, ma lungo tutto l'iter formativo dando luogo sia a momenti informativi riguardanti il lavoro (mercato del lavoro locale, settore/ruolo professionale, diritti/doveri del lavoratore, diverse caratteristiche dei contratti di lavoro, ecc.) e la formazione (opportunità per proseguire la preparazione culturale, professionale, servizi di consulenza a disposizione, ecc.) che a momenti di verifica e confronto nella costruzione del progetto professionale personale gestito attraverso colloqui mirati da parte dell'orientatore.

Il progetto prevede inoltre la costituzione di un servizio di accompagnamento al lavoro che inizia con l'attività di stage (secondo e terzo anno) e prosegue con l'acquisizione delle tecniche fondamentali di ricerca del lavoro (costruzione del curriculum, gestione di colloqui di selezione, strategie e modalità di contatto e

ricerca delle informazioni ecc.), il supporto nella fase di ricerca del lavoro e/o di inserimento lavorativo e la possibilità di raccordo con altri percorsi di istruzione o formazione professionale.

### **5.3. Riconoscimento dei crediti scolastici e formativi**

La Sperimentazione garantisce l'acquisizione, nel corso del programma formativo triennale, di crediti formativi corrispondenti a quelli previsti per l'assolvimento dell'obbligo scolastico, certificabili attraverso le modalità definite all'art. 3 della Convenzione tra Istituti scolastici e Centri. Nessun percorso vede preclusa la possibilità di un passaggio ad altri, sia all'interno del sistema di FP che dal o verso il sistema scolastico. Tali passaggi verranno gestiti attraverso l'implementazione di laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti e l'attivazione di misure di personalizzazione.

Il passaggio da un indirizzo di studi all'altro è favorito da un'intesa non automatica ma consensuale tra organismo inviante ed organismo ricevente che preveda anche moduli integrativi più o meno intensi, a seconda della maggiore o minore vicinanza degli indirizzi.

### **5.4. Misure di personalizzazione: flessibilizzazione del percorso formativo**

Un aspetto qualificante del Progetto è dato dall'adozione di misure di personalizzazione atte a rendere più flessibile il percorso formativo e consentire attenzioni educative e formative alle caratteristiche ed ai bisogni specifici di ogni singolo allievo: ai diversi stili di apprendimento e metodi di studio, alle necessità di approfondimento e/o di recupero, alle "soluzioni diversificate" che occorre mettere in campo nella gestione di "casi personali", che richiedono un surplus di risorse e progettualità.

La personalizzazione avviene comunque in un contesto-classe, dove il gruppo costituisce una delle leve dell'apprendimento. Ciò vale anche nel caso in cui si debbano delineare sottogruppi differenti, che non costituiscono una sorta di corsi a sé stanti, ma rappresentano articolazioni dei gruppi-classe originari per la gestione di attività: recupero e/o di approfondimento.

## **6. Conclusioni: linee di sviluppo e approfondimento**

Il presente articolo non aveva l'obiettivo di presentare nei dettagli il progetto sperimentale che l'ATS lombarda sta realizzando ma solo quello di consentirne una prima conoscenza generale. Rimandiamo quindi a più ampio articolo l'approfondimento delle diverse tematiche correlate, in particolare:

- i primi esiti operativi del percorso (positivi i primi riscontri in termini di tenuta e di frequenza alle attività);
- alcune linee di lavoro e sviluppo particolarmente interessanti (progettazione, valutazione, portfolio, alternanza formativa);
- prospettive future.

## VI.5 UN MODULO DI FORMAZIONE INTERAZIENDALE

### BEATRIZ ZAFRA

*Camaras - Spagna*

Vorrei innanzi tutto ringraziare il CIOFS-FP per avermi dato l'opportunità di raccontare quale è stata l'esperienza in Spagna, per quanto concerne il legame scuola-impresa.

Sicuramente non riuscirò a descrivere nel dettaglio ed in modo esaustivo tutta la nostra esperienza, tuttavia durante la sessione dedicata al dibattito avremo modo di approfondire l'argomento; inoltre, nell'ultima diapositiva che vi mostrerò, ho indicato il mio indirizzo di posta elettronica per permettervi di comunicarmi qualsiasi cosa desideriate approfondire.

Inizio quindi col dirvi che nel 1990 in Spagna fu approvata una Legge definita comunemente LOGSE ossia Legge di Ordinamento Generale del Sistema Educativo. Si tratta di una Legge di riforma del sistema educativo dai tre anni di età all'università.

Essa si riferisce tuttavia in modo particolare alla formazione professionale, principalmente nei legami che essa ha con il sistema educativo, con l'istruzione obbligatoria, l'istruzione secondaria e soprattutto, cosa che più ci riguarda in questo momento, il suo legame con il sistema produttivo.

Il sistema delineato dalla LOGSE è stato recentemente perfezionato da una Legge approvata nel 2002, la Legge Organica di Qualificazione e Formazione Professionale.

Tutto ciò dimostra che in Spagna si stanno applicando le raccomandazioni dell'Unione Europea delle quali ci ha già parlato Olga Turrini. Infatti, ciò che tenta di fare questa nuova legge è mettere in relazione la formazione professionale "accademica" con la formazione necessaria ai lavoratori per accedere al mondo del lavoro, ciò che in Spagna definiamo *qualificazione*.

In questa diapositiva potete vedere il sistema formativo spagnolo che, da quanto ho potuto ascoltare oggi, non si differenzia poi molto da quello italiano; ho indicato

solo il sistema a partire dai 13 anni, perché quello che precede quest'età fa parte dell'istruzione infantile. Vorrei però attirare la vostra attenzione sul fatto che la formazione professionale, che si trova nella parte centrale dello schema e precisamente nei tre schemi centrali, rappresenta tre livelli molto diversi.

La formazione professionale come tale, in Spagna, è divisa in due cicli. Cicli di grado medio, rappresentati dal riquadro a metà dello schema, e cicli di grado superiore, rappresentati nei riquadri nella parte superiore della dispositiva.

I programmi di garanzia sociale, rappresentati nel riquadro inferiore, sono disponibili per gli alunni che, per necessità educative o per insuccesso scolastico, non sono in grado di ottenere il titolo di istruzione secondaria obbligatoria.

È importante sottolineare che questo sistema creato attraverso la LOGSE fa sì che tutte le scelte di formazione professionale abbiano come obiettivo l'immediato inserimento lavorativo.

Dunque, a partire dall'anno 1993 le Camere di Commercio hanno iniziato a collaborare con le amministrazioni dell'istruzione affinché potesse essere raggiunta questa unione del mondo del lavoro con il mondo dell'impresa.

La nostra missione è soprattutto quella di sostenere l'impresa nella sua opera di formazione, che ora andiamo ad esaminare. L'azione formativa dell'impresa si svolge attraverso la creazione del materiale pedagogico di cui ho portato un esempio. Questa è, infatti, una guida pratica destinata ai tutors delle aziende che sono a contatto con gli alunni, costituita da due cd-rom nei quali è contenuta tutta la formazione professionale in Spagna, tutta la forza formativa ecc.

Infine l'ultimo esempio che vi mostro è il nostro ultimo manuale.

Questa diapositiva mi serviva solo per comunicarvi che in Spagna ci sono 22 famiglie professionali, mi sembra di aver letto in una delle pubblicazioni che mi sono state consegnate che in Italia ne esistono 17. In Spagna esistono appunto 22 famiglie e attualmente 141 cicli, poiché nell'ultimo mese ne sono stati approvati tre nuovi. Divisi come ho detto precedentemente in cicli di grado medio e cicli di grado superiore.

La cosa importate di questa riforma, e soprattutto la più importante ai fini del tema che stiamo trattando, è che nella progettazione di ciascuno di questi cicli formativi si è avuta la presenza attiva di tutti i relativi settori produttivi.

Tutta la riforma è stata attuata con équipes miste provenienti dal mondo dell'istruzione e dal mondo imprenditoriale, come si può vedere in questa diapositiva. Il

settore produttivo comunicava le sue necessità per permettere al settore formativo di tradurre le esigenze dell'impresa in un programma formativo. Quindi il coinvolgimento dell'impresa in questa fase del progetto fornisce una garanzia di coerenza con la domanda che il sistema produttivo si aspetta.

I cicli formativi hanno una struttura modulare, sono cioè composti da moduli, come si può vedere nel lato destro, e che si possono distinguere in tre tipi di moduli.

- 1 I moduli che sono eminentemente professionali sono associati alle cosiddette unità di competenza.
- 2 I moduli trasversali sono associati a varie unità di competenza.
- 3 I moduli individuali, all'interno dei quali troviamo il modulo di Formazione in Centri di Lavoro, che andrò di seguito ad approfondire.

Ne deriva che all'interno dei Moduli di Formazione in Centri di Lavoro intervengono agenti che fanno parte del gruppo docente e di quello imprenditoriale e tutti devono muoversi all'interno di uno stesso schema di funzionamento e soprattutto devono avere gli stessi obiettivi.

Entriamo nel dettaglio dell'analisi del Modulo di Formazione in Centri di Lavoro, ossia l'esperienza spagnola, e successivamente vi racconterò un po' quali sono stati i risultati dell'anno 1990, anno in cui è stata ratificata la Legge, ad oggi, tenendo presente che dal momento dell'approvazione al momento dell'effettiva applicazione della Legge sono trascorsi degli anni, quindi possiamo affermare che l'esperienza spagnola è relativamente giovane.

La cosa principale per quanto riguarda questo modulo è che si tratta di un modulo obbligatorio, necessario al fine di ottenere il titolo di formazione professionale.

Per poterlo seguire, al contrario degli altri moduli, è però necessario aver superato tutti i moduli precedenti. Gli alunni che realizzano questo modulo hanno fra i 17 ed i 18 anni per quanto concerne il ciclo medio e 20 anni per il grado superiore. Dico ciò perché dall'età degli alunni si può capire se hanno la capacità e la maturità per accedere al mondo produttivo. Normalmente la pratica si realizza in un periodo lavorativo, mai durante le vacanze. Il periodo di realizzazione dipende da ciascun ciclo, cioè da ciascuno dei 141 cicli dei quali ho parlato in precedenza, generalmente si tratta di un periodo compreso tra settembre e dicembre, se si tratta di cicli corti, e tra gennaio e giugno se si tratta di cicli lunghi.

Il modulo professionale di Formazione in Centri di Lavoro è quindi, come detto, un

blocco di formazione specifica che si sviluppa all'interno dell'azienda ed è obbligatorio per ottenere il titolo.

Si concretizza nella realizzazione di pratiche precedentemente programmate.

La caratteristica più rilevante della formazione è quindi il fatto che si sviluppa all'interno di un ambito produttivo reale, infatti, gli alunni si spostano nel sistema produttivo reale e non il contrario. È importante segnalare che una delle sue caratteristiche è che gli alunni sono sempre guidati ed orientati da due persone, un tutor del centro educativo ed un tutor dell'impresa.

Questo modulo formativo, detto comunemente CFT, sicuramente ha fomentato in Spagna un decisivo salto qualitativo per quanto concerne la formazione professionale.

Cerchiamo di analizzare il programma formativo. Prima della riforma in Spagna, quando terminava la formazione professionale si poteva effettuare un praticantato presso le aziende, ma si trattava di un praticantato volontario. Ciò che accadeva normalmente era che agli alunni che avevano già terminato, cioè erano già in possesso del titolo, e si rivolgevano alle aziende erano dati incarichi marginali, gli veniva quasi chiesto di fare le pulizie.

Proprio per questa ragione il programma formativo, oggi obbligatorio, è molto importante per la realizzazione del praticantato. Si tratta di un programma formativo che è pianificato, organizzato, sequenziale. È un programma formativo che si applica attraverso un metodo che oltre alla guida del tutor e del professore dell'azienda è, cosa ancor più importante per gli imprenditori, un programma valutato attraverso metodi predeterminati.

Il programma formativo ha tre gruppi di elementi: il primo è appunto il fatto che si tratta di attività programmate, attività concrete che hanno una dimensione spazio-temporale concreta, che l'alunno deve sviluppare. Lo sviluppo di queste attività è principalmente formativo, esse, infatti, completano la competenza professionale che l'alunno ha appreso nel sistema formativo. In secondo luogo esso ha dei processi di realizzazione che si adattano alle caratteristiche concrete di ciascuna azienda e di ciascun alunno. È molto importante sottolineare che, nonostante possa sembrare un sistema rigido, esso è un sistema programmato fatto su misura per ciascun alunno secondo la sua situazione e la situazione dell'azienda presso la quale egli svolge il Modulo di Formazione in Centri di Lavoro.

Possiamo notare qui i fattori derivanti dal titolo professionale, dall'organizzazione

di ciascuna azienda, le caratteristiche del centro educativo e le caratteristiche di ciascun alunno. Affinché l'intero processo sia utile è necessario effettuare, come detto all'inizio, una valutazione.

La valutazione può essere di due tipi:

- valutazione individuale
- valutazione globale dell'intero processo.

L'impresa centra la sua funzione valutatrice nei singoli aspetti e più concretamente in tre aspetti: nelle conoscenze tecniche che l'alunno acquisisce nell'azienda, nella realizzazione dei compiti a lui assegnati, cioè quelli definiti attitudini e abilità per il lavoro e infine l'inserimento professionale che l'alunno può ottenere una volta terminato il periodo di formazione.

La valutazione globale viene svolta dall'amministrazione, poiché si dedica principalmente a verificare se il sistema funziona, se le aziende fanno ciò che dovrebbero fare ecc. praticamente tutto ciò che è una valutazione globale del sistema.

Questo è ciò che valutano le aziende.

Una volta analizzato il Modulo di Formazione nei Centri di Lavoro, vediamo quali sono i benefici che questo legame tra scuola ed impresa suppone.

Abbiamo visto in primo luogo che le risorse utilizzate parlando di lavoratori dell'impresa, di alunni e professori, sono state motivate vedendosi a confronto con schemi di lavoro o di apprendistato diversi da quelli ai quali erano stati abituati nel corso della loro vita. Inoltre, uno dei vantaggi che più sono emersi da tutti gli agenti formativi è la possibilità di negoziati occupazionali con maggiori garanzie.

Secondo l'ultimo studio eseguito dalle Camere di Commercio, il 60% degli alunni rimane nelle aziende dove ha svolto il praticantato. Infatti, egli così è già in possesso di un contratto. Tutto il periodo nel quale l'alunno svolge il praticantato presso l'azienda non rappresenta mai un costo per l'azienda stessa.

In Spagna, infatti, è stato notato che solo attraverso la collaborazione con l'impresa è possibile fare dei progressi verso un modello efficace, che possa oltretutto garantire agli alunni una competenza professionale.

Questo processo tuttavia ha dei costi, ma l'investimento supera sempre il costo che l'attuazione del programma potrebbe creare ai diversi agenti.

Vedo che ormai non mi rimane più molto tempo. Tralascierò il resto della mia presentazione, che descrive le responsabilità che ciascuno degli agenti ha, che avete nella documentazione ricevuta.

Termino qui per lasciare quindi spazio ai miei colleghi.

Vorrei solo aggiungere che l'esperienza vissuta in Spagna con la creazione di questo Modulo di Formazione Professionale è stata senz'altro molto positiva. Certamente ci sono state delle difficoltà, perché non è giusto come spesso accade in certi forum dire che tutto è stato positivo e perfetto, perché non è così. Però i dati che abbiamo in quanto ad inserimento occupazionale degli alunni provenienti dalla formazione professionale ci incoraggiano a seguire questo cammino.

Il 60% di loro trova lavoro nelle aziende presso le quali ha realizzato il praticantato, mentre quasi l'80% trova un lavoro prima che siano trascorsi tre mesi.

Inoltre per la prima volta, mi verrebbe da dire quasi, nella storia della Spagna è aumentato il numero degli iscritti alla formazione professionale e diminuisce il numero di immatricolati presso le università.

Credo che sia tutto. Non voglio annoiarvi oltre, vorrei solo ringraziarvi per avermi ascoltata e per avermi permesso di presentare questa esperienza.

### Modulo di formazione interaziendale (ICTM)

#### Quadro legislativo di riferimento

- Education Act 1990 (LOGSE), art. 34. 2
  - Natura obbligatoria del modulo di formazione interaziendale
- Legge 676/1993, del 7 Maggio 1993
  - Direttive generali sui contenuti base dei cicli formativi
- Leggi che stabiliscono i gradi della formazione (attualmente in corso 139)
  - Capacità e criteri di valutazione
- Legge base 3/1993 della Camera di Commercio e dell'Industria (CCI), art. 2.1
  - Accordo di collaborazione con l'amministrazione pubblica
- Accordo di collaborazione tra il Ministero dell'Educazione ed il Consiglio delle Camere, del 15-2-93, aggiornato al 10-6-99
  - Stanilisce il quadro di collaborazione delle Camere di Commercio
- Legge 5/2002 sulle Qualifiche e sulla FP

### Modulo di formazione interaziendale (ICTM)

#### Agenti o attori coinvolti

- Scuola
  - Pubblica Amministrazione
  - Scuole
- Agenti diretti delle Aziende
  - Aziende
  - Altre corporazioni
- Agenti intermediari delle Aziende
  - Camere di Commercio
  - Organizzazioni Sindacali

Accordi di collaborazione

### Modulo di formazione interaziendale (ICTM)

#### Ammissione al modulo

- È necessario superare tutti i moduli del ciclo
  - Vengono concesse delle autorizzazioni speciali agli allievi per un solo modulo
- Ammissione :
  - Minimo 17 anni per i cicli di livello intermedio
  - Tra i 19 ed i 20 per i cicli superiori

### Modulo di formazione interaziendale (ICTM)

#### Periodi di realizzazione (1/2)

Primo Periodo ( Accademico)			Secondo Periodo
1 Trimestre	2 Trimestre	3 Trimestre	Modulo formazione interaziendale
Ottobre-Dicembre	Gennaio-Marzo	Aprile-Giugno	Settembre-Dicembre
900/1000 ore			350/400 ore
Scuola			Azienda

### Modulo di formazione interaziendale (ICTM)

#### Periodi di realizzazione(2/2)

Primo Periodo			Secondo periodo		Terzo periodo
1 Trimestre	2 Trimestre	3 Trimestre	4 Trimestre	5 Trimestre	ICTM (6Trim.)
Ottobre-Dicembre	Gennaio- Marzo	Aprile-Giugno	Ottobre-Dicembre	Gennaio- Marzo	Aprile-Giugno
A) 1500/1600 ore					350/400 ore
1 Trimestre	2 Trimestre	3 Trimestre	4 Trimestre	ICTM (5 & 6Trim.)	
Ottobre-Dicembre	Gennaio- Marzo	Aprile-Giugno	Ottobre-Dicembre	Gennaio- Giugno	
B) 1100/1300 ore				700 ore	
SCUOLA				AZIENDA	

### Modulo di formazione interaziendale (ICTM)

#### Caratteristiche principali

- È obbligatorio
- Si svolge nelle aziende
- Viene programmato
- Implica attività produttive in contesto reale
- Gli allievi vengono seguiti da due tutor, uno della scuola, l'altro dell'azienda
- Rappresenta un salto qualitativo nella formazione professionale
- È elemento determinante della qualità della formazione

### Il Programma Formativo

#### Un processo dinamico

**Valutato**  
Secondo criteri e procedure predeterminate

**Monitorato**  
Da due tutors

**Eseguito**  
Con metodo

**Pianificato**  
Organizzato in ordine sequenziale

... sviluppato di concerto tra il tutor scolastico e quello aziendale

### Il Programma Formativo

#### Attività

- Attività formative: apprendere abilità professionali
- Valutazione attività: valutare le abilità professionali

## Il Programma Formativo

### Procedure

- Programma formativo generale
- Confrontato con l'azienda
- Programma formativo specifico per gli allievi dell'azienda



## Il Programma Formativo

### Fattori determinanti

- Essere interessati all'attività dell'azienda
- Stessi standard dei lavoratori
- Rispettare gli accordi sindacali
- Seguire la normativa sulla sicurezza e sulla salute
- Da concordare con il tutor d'azienda



## Monitoraggio e Valutazione

### Chi valuta?

Tutti gli agenti coinvolti...:

- Enti di istruzione
- Scuole
- Aziende
- Organizzazioni intermedie

... hanno diversi livelli di responsabilità nel processo di valutazione, che possono essere:

- Individuali
- Globali

## Monitoraggio e Valutazione

Valutazione individuale di carattere tecnico  
Valutazione (Evaluation coverage)

La valutazione viene fatta sulle attività precedentemente stabilite

ma è importante sapere che...

- La valutazione viene fatta non solo su quello che si è appreso in azienda
- Non tutte le cose imparate vengono valutate

## Benefici vicendevoli

### Azienda

- Arricchisce il lavoro e la formazione dei lavoratori
- Sviluppa abilità pedagogiche e formative
- Influenza lo sviluppo del programma di studio
- Facilita la selezione dei lavoratori
- Progetti R&D sviluppati di concerto

### Scuola

- Arricchisce il lavoro e la formazione degli insegnanti
- Sviluppa abilità manageriali
- Facilita la comprensione del mondo del lavoro
- Accesso a nuovi modelli di funzionamento
- Accesso a competenze manageriali

## Costi and Benefici della formazione condivisa

I costi di questa collaborazione ricadono sulle imprese, sul sistema dell'istruzione, sui tirocinanti, sui mediatori ...

MA...

I risultati sono sempre maggiori degli investimenti

## Gestione del modulo ICTM

### Profilo delle aziende collaboratrici

Vengono coinvolte più di 60.000 aziende

- } Elementi di base adeguati (grandezza, attività, mercato)
- } Informazioni specifiche (persone da contattare, numero di posti disponibili, distanza dalle scuole)
- } Altri elementi utili (dipartimento di formazione, etc)
- } Risultati di esperienze precedenti

## Gestione del modulo ICTM

### Compensazione delle spese (SistemaStandard)



### Gestione del modulo ICTM

#### Funzioni dei Servizi Centrali (Ministero dell'Educazione o enti regionali)

- Stabiliscono le condizioni generali dell'accompagnamento
- Preparano le guide & i materiali pedagogici
- Incoraggiano la partecipazione delle aziende
- Effettuano una valutazione permanente

### Gestione del modulo ICTM

#### Funzioni degli enti regionali o locali

CON IL SUPPORTO DELLE:  
Camere di Commercio  
Associazioni di categoria

- \ Elaborano un data base delle aziende
- \ Informano le aziende sui corsi di istruzione e formazione professionale
- \ Formano tutor di aziende e scolastici
- \ Assegnano ad ogni scuola una zona d'affari
- \ Forniscono consigli e supporti alle scuole
- \ Distribuiscono il budget tra le scuole
- \ Redigono una relazione per la Commissione Territoriale di Formazione e Servizi Nazionale/Regionale sulla gestione e l'attuazione dei VET

### Gestione del modulo ICTM

#### Funzioni della Scuola

- \* Stipula gli accordi specifici di collaborazione
- \* Relazione ai genitori e ai consigli di Istituto in merito alle:
  - Aziende collaboratrici
  - Programmi di formazione
  - Numero degli allievi
  - Risultati della valutazione
- \* Accredita l'esistenza di accordi e pre-accordi
- \* Attribuisce gli incarichi ai Formatori -Tutors
- \* Distribuisce le risorse finanziarie a :
  - Allievi, Formatori-Tutors, Aziende

### Gestione del modulo ICTM

#### Funzioni delle Camere di Commercio e di altre organizzazioni di categoria

- \* Elaborare un catalogo delle potenziali aziende collaboratrici
- \* Illustrare alle aziende i corsi di formazione e istruzione
- \* Professionale ed i requisiti di partecipazione
- \* Verificare i requisiti delle aziende secondo i criteri di qualità della formazione
- \* Elaborare il catalogo delle aziende collaboratrici includendo
  - Settore, numero di posti, localizzazione geografica, etc.
- \* Facilitare la stipula di accordi specifici
- \* Consigliare le aziende circa:
  - Domande di carattere tecnico ed organizzativo
  - Quadro legislativo
  - Profilo dei tutor
  - Programmazione e valutazione

## **VI.6 PROGETTO SPERIMENTALE DI ORIENTAMENTO ALL'OBBLIGO FORMATIVO**

### **ROCCO GIUSEPPE MAGGIO**

*APOF - Agenzia Provinciale Orientamento e Formazione Professionale*

Una delle innovazioni più importanti introdotte negli ultimi decenni nel sistema formativo italiano é rappresentata dall'obbligo formativo fino al diciottesimo anno di età, istituito con la legge 144 del 1999.

Questa legge rappresenta per il nostro Paese un importante passo avanti verso l'obiettivo strategico dell'innalzamento del livello di qualificazione della popolazione, finalizzato al mantenimento della competitività del sistema in grado di fronteggiare le continue sfide dell'economia globale.

Sviluppando ed ampliando l'offerta di istruzione e di formazione, la legge sull'obbligo formativo individua la strada per contenere gli elevati tassi di insuccesso che hanno da sempre caratterizzato il nostro sistema scolastico e si propone altresì, come finalità primaria, di dotare i giovani di competenze di base e specialistiche, in maniera tale da consentire agli stessi di potersi misurare positivamente con il mercato del lavoro, attraverso il superamento di quella condizione di debolezza derivante dall'essere privi di un titolo di studio o di una qualifica.

La suddetta legge viene così a valorizzare la componente formativa quale strumento centrale, teso a facilitare e supportare l'inserimento dei giovani nella vita attiva, oltre che a sostenerli nella transizione scuola-lavoro.

In tal modo, questa riforma contribuisce a rimotivare gli studenti riducendo i tassi di abbandono, attraverso il diritto di esercitare consapevolmente la scelta di un percorso il più aderente possibile alle proprie esigenze di apprendimento ed attitudini.

Pertanto, un ragazzo di 15 anni ha la possibilità di scegliere di proseguire: nella scuola superiore per conseguire un titolo di studio; nella formazione professionale per conseguire una qualifica; direttamente in azienda attraverso l'apprendistato.

## **VITO SANTARSIERO**

*APOF - Agenzia Provinciale Orientamento e Formazione Professionale*

Il progetto sperimentale di Orientamento all'Obbligo Formativo, definito e portato avanti congiuntamente dall'APOF e dai Centri per l'impiego della Provincia di Potenza, si è messo in questa direzione perseguendo l'obiettivo di produrre cambiamenti significativi nel governo delle dinamiche del mercato del lavoro, rendendo più fluidi i meccanismi di incontro tra domanda ed offerta di lavoro.

Questa sperimentazione, che ha reso un gruppo di adolescenti maggiormente consapevoli della propria esistenza e capaci di muoversi responsabilmente e creativamente di fronte alla nuova realtà sociale e culturale, ha altresì recuperato esperienze positive, maturate dai diversi attori attraverso l'offerta dei servizi orientativi di qualità omogenei per tutto il territorio ed integrati con gli altri soggetti istituzionali impegnati (scuola, università, enti locali, organizzazioni aziendali).

Nell'ambito di questo progetto sono stati coinvolti 118 ragazzi, di cui il 55% maschi e il 45% femmine.

Le aree territoriali prese in considerazione sono state cinque, coincidenti con le sedi dei Centri per l'Impiego della provincia: il potentino, il lagonegrese, il vulture melfese, il senese e la Val D'Agri.

La sperimentazione del percorso di orientamento, della durata di 100 ore, ha previsto 10 ore di accoglienza/informazione e 90 ore di formazione orientativa, complessivamente articolata in 6 fasi: l'accoglienza/informazione, l'esplorazione, l'analisi delle risorse, la conoscenza e l'interazione con l'ambiente, progetto personale e piano di azione, valutazione.

La seconda parte ha visto i ragazzi protagonisti nell'esplorazione diretta del mondo del lavoro attraverso visite in aziende e sperimentazioni in laboratori. In tal modo essi hanno avuto la possibilità di confrontarsi nelle diverse situazioni di apprendimento. L'obiettivo è stato anche quello di conoscere le opportunità formative presenti sul territorio, cercando di individuare e selezionare aree professionali possibili.

Successivamente in aula si è passati alla rielaborazione individuale e di gruppo di quanto vissuto all'esterno, al fine di analizzare, verificare e confrontare attitudini/aspettative degli allievi, con la complessità del contesto formativo e lavorativo a

livello territoriale.

La fase “progetto personale e piano di azione” ha rappresentato il punto di arrivo di tutto il processo/percorso di orientamento perché ogni ragazzo, supportato dall'équipe di orientamento, ha formalizzato la propria scelta professionale con la costruzione di un piano di azione.

Ogni scelta ha fatto riferimento ai tre possibili percorsi da intraprendere: il rientro a scuola, l'avvio di un percorso all'interno della formazione professionale, l'attivazione di un contratto di apprendistato.

La fase finale, la valutazione del percorso orientativo, ha coinvolto sia gli utenti che le loro famiglie nella rilevazione del grado di soddisfazione dell'intera esperienza. L'approccio orientativo di tipo psico sociale ha individuato nella flessibilità l'elemento in grado di individuare adeguate risposte alla complessità dell'ambiente circostante.

L'intero progetto, di carattere sperimentale, si è caratterizzato soprattutto nell'azione sinergica di soggetti istituzionali e non, risorse anche professionali, strumenti e spazi coinvolti.

Diversi gli elementi di forza che ne hanno qualificato l'azione tra cui, a livello didattico, l'utilizzo di metodologie attive, le attività di laboratorio, le uscite didattiche presso aziende presenti sul territorio, l'elaborazione del progetto personale, gli incontri con i testimoni privilegiati, la stipula del contratto formativo sottoscritto dagli operatori, dagli utenti e dalle famiglie, i percorsi individualizzati, i mini seminari informativi rivolti anche alle famiglie.

A livello organizzativo invece, sono da evidenziare: gli incontri periodici di équipe tra le diverse strutture, a livello locale e di area, il coinvolgimento delle famiglie nei diversi momenti, la rete istituzionale a livello territoriale, la documentazione dell'intera esperienza.

Questo progetto ha presentato anche alcuni elementi di criticità come la numerosità dei gruppi d'aula, le difficoltà legate ai trasporti, l'individuazione e l'organizzazione degli spazi, gli stereotipi culturali nei confronti del momento educativo e del lavoro, il sistema valoriale, la stessa rete istituzionale che ancora ha necessità di ridefinirsi o di definire le modalità di ricorso e di transizione dei giovani da un sistema all'altro. Chiaramente la complessità e la ricchezza della proposta elaborata ha presupposto un continuo riformulare le azioni per determinare un cambiamento a cerchi concentrici: persona, ambiente formativo, ambiente sociale circostante.

Attualmente è in corso il primo anno di formazione, all'interno del quale continua l'approccio sperimentale con la costituzione di gruppi classe con sbocchi professionali diversificati; le attività di laboratorio svolte direttamente in aziende; l'attivazione di laboratorio espressivi; l'attività di ricerca sul territorio; il coinvolgimento di soggetti esterni, istituzionali e non; il counselling individuale e di gruppo.

Un percorso suggestivo e responsabile quindi, che individua nel passaggio dagli effettivi bisogni degli individui all'esplicita domanda di apprendimento l'elemento caratterizzante. Non si possono però non sottolineare le continue difficoltà di raccordo tra le strategie individuate e le concrete scelte quotidiane da effettuare. Resta però fondamentale la visione globale del processo formativo che vede coinvolti più protagonisti impegnati attivamente e responsabilmente per rispondere alle sfide che la stessa legge pone di fronte, al fine di migliorare l'occupabilità e la maggiore partecipazione dei nostri giovani alla vita sociale.



## VII.1 INTRODUZIONE

### EMILIO GANDINI

*FORMA Nazionale*

Il plus valore del seminario ritengo stia proprio nei lavori di gruppo che hanno coinvolto tutti i partecipanti. I temi affrontati, come abbiamo avuto modo di sentire, ci presentano uno scenario compiuto della riforma, almeno per la parte che ci tocca da vicino. Abbiamo avuto modo di ascoltare i risultati di questi lavori, diretti da testimoni che lavorano in prima linea per perseguire obiettivi che caratterizzano la nostra specificità, attraverso metodologie che valorizzano il nostro patrimonio culturale, educativo, professionale e che, soprattutto, mettono il giovane e la persona al centro di ogni attenzione e di ogni azione in campo formativo, in campo sociale e lavorativo.

I risultati dei lavori di gruppo, credo di interpretare anche i cinque coordinatori, non vogliono rappresentare la soluzione ai problemi, (saremmo presuntuosi e autoreferenziali, formacentrici, se solo lo pensassimo); vogliono essere un contributo, perché questo è lo spirito che caratterizza il seminario, da condividere con quanti hanno responsabilità politiche, sociali, educative; vogliono essere patrimonio per tutti noi: dirigenti, formatori, genitori, educatori che ci impegniamo nel campo della formazione per concretizzare le azioni più opportune ed efficaci.

Il metodo è pertanto quello del dialogo, un dialogo aperto e sincero, come lo è stato finora, che porta ad integrare i sistemi, perché mette attorno allo stesso tavolo i soggetti che contribuiscono a fare sistema.

Questo spiega la presenza oggi, a conclusione del nostro seminario, del Ministero dell'Istruzione, attraverso la videoconferenza con il Sottosegretario Valentina Aprea, l'invito a partecipare del Sottosegretario al Ministero del Lavoro in delega alla Formazione, Pasquale Viespoli, la presenza dell'Assessore Buffardi per la Regione Campania, che ha il coordinamento delle Regioni nel campo dell'Istruzione, e Gaetano Volpe che per la Regione Puglia partecipa ai lavori del coordinamento delle Regioni in tema di formazione professionale.

È prioritario per noi sentire la loro voce, il loro punto di vista, non solo sull'accordo che hanno sottoscritto a giugno per l'avvio della sperimentazione in attesa dei decreti attuativi, ma soprattutto per quanto hanno potuto ascoltare dai lavori di gruppo.

In questo contesto la presenza dei genitori, come ben diceva Irene Gatti, è importante; portavoce dei genitori in questo seminario è Giuseppe Richiedei dell'AGe.

## VII.2 IL METODO E I PERCORSI DELL'OBBLIGO FORMATIVO NEL SISTEMA DELLA IEFP

**DARIO NICOLI**

*Università Cattolica di Milano*

### Aspetti generali

Il sistema disegnato dalla legge 53/2003 prevede una chiara ispirazione educativa e personalistica che mira a *“favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori”* (art. 1) ed a promuovere *“l'apprendimento in tutto l'arco della vita e assicurare a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea”* (art. 2).

Esso prevede inoltre:

- una struttura a due percorsi (o canali) con il riconoscimento della pari dignità tra istruzione e formazione professionale;
- la garanzia della autonomia degli organismi formativi, non più vincolati da standard rigidi e regole che condizionano la didattica, ma liberi di sviluppare piani formativi personalizzati in coerenza con il profilo educativo, culturale e professionale e tenendo conto delle indicazioni regionali;
- la possibilità di una pluralità di offerte formative, coerentemente con il Profilo educativo, culturale e professionale e con le Indicazioni regionali, prevedendo in particolare percorsi destrutturati, fortemente personalizzati, svolti tramite Laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti sia interni sia esterni al Centro.

I percorsi formativi che si intendono realizzare risponderanno ai seguenti principi:

- a) Si ispirano al criterio metodologico fondamentale della *centralità dell'allievo* e del suo *successo formativo*.
- b) Si fondano sul *profilo educativo, culturale e professionale* comune al secondo ciclo del sistema educativo in relazione alla comunità professionale di riferimento. Essi enfatizzano pertanto le *competenze* che identificano la disposizione particolare del soggetto ad essere protagonista della cultura del lavoro come partecipazione responsabile e dotata di senso.
- c) Forniscono una formazione più ampia e più ricca della qualifica o del lavoro scelto, superando la prospettiva specialistica per quella più ampia e aggregata della *comunità professionale*, in riferimento ad uno scenario professionale fortemente dinamico. Il disegno formativo proposto prevede la continuità da un lato con la formazione in servizio, e dall'altro con le ulteriori formazioni di diploma e di diploma superiore.
- d) Richiedono nei formatori l'atteggiamento professionale predominante della progettazione, della creatività e dell'autonomia. Ciò significa mirare l'azione educativa ad *obiettivi formativi* significativi e motivanti per gli allievi, nella forma dei *Piani Personalizzati degli Studi* che ogni gruppo docente è chiamato a realizzare strutturandoli in *Unità di Apprendimento*.
- e) Prevedono una metodologia formativa basata sulla *didattica attiva* e sull'*apprendimento dall'esperienza*, ovvero su compiti reali.
- f) Richiedono l'adozione di una *valutazione "autentica"* che miri a verificare non solo ciò che un allievo sa, ma ciò che "sa fare con ciò che sa" fondato su una *prestazione reale e adeguata* dell'apprendimento che risulta così significativo.
- g) Prevedono l'utilizzo nell'attività formativa di *personale* che presenti requisiti di motivazione, preparazione ed esperienza coerenti con le necessità richieste dalla modalità formativa individuata.
- h) Richiedono *un'azione di rete* condivisa fra più organismi che operano in rapporto alla stessa utenza nel contesto territoriale di riferimento, al fine di qualificare la proposta formativa.

## Metodologie

Le previste privilegiano la didattica attiva e l'apprendimento dall'esperienza, centrata sulle competenze e sul profilo educativo, culturale e professionale del destinatario.

Ciò significa realizzare il più possibile *Laboratori di apprendimento* (personali, sociali, professionali) specificati in compiti che richiedono una integrazione delle diverse discipline o aree formative coinvolte. Questo al fine di realizzare un approccio amichevole che valorizza l'esperienza dei giovani e conduce in modo induttivo verso traguardi di sapere soddisfacenti orientati a compiti concreti, valutati sulla base di specifiche performance.

Inoltre, si valorizzano differenti modalità formative:

- la *Simulazione di impresa*, da adottare in situazioni specifiche (es.: servizi all'impresa) che consentano di organizzare il percorso di apprendimento in forma appunto simulata ma secondo modalità assolutamente uguali a quelle adottate nella concreta attività economica;
- la *Scuola bottega*, che risulta utile specie nell'ambito artigianale e nei contesti piccoli e con esigenze tali da non giustificare la realizzazione di corsi interi per qualifiche omogenee.

Si sollecita pure l'adozione della la strategia della *Alternanza formativa*. Essa rappresenta una strategia metodologica che consente - in riferimento al singolo allievo - di realizzare un percorso formativo coerente e compiuto nel quale si integrano reciprocamente attività formative di aula, di laboratorio ed esperienze svolte nella concreta realtà dell'organizzazione di lavoro e di impresa. L'alternanza formativa è autentica quando le diverse modalità formative che "si alternano" vengono a comporre un percorso unico e continuo avente al centro la persona in formazione in riferimento al profilo educativo, culturale e professionale ed in stretta relazione con il contesto in cui opera la figura professionale di riferimento. Tale percorso è basato su un apporto reciproco di attenzioni, sensibilità, contenuti e metodologie; esso trae inizio da un progetto formativo definito congiuntamente dai due attori in gioco (la scuola/l'organismo di formazione e l'impresa) e si sviluppa attraverso una cura continua che prevede monitoraggio, verifica ed eventualmente correzione e miglioramento lungo tutto il cammino formativo.

La strategia metodologica individuata richiede l'adozione della "*valutazione autentica*" ovvero l'approccio tipico di un apprendimento significativo che riflette le esperienze di apprendimento reale. L'enfasi va quindi posta sulla riflessione, sulla comprensione e sulla crescita piuttosto che sulle risposte fondate solo sul ricordo di fatti isolati. L'intento della valutazione autentica è quello di coinvolgere gli studenti

in compiti che richiedono di applicare le conoscenze nelle esperienze del mondo reale.

L'attività di valutazione prevede in particolare due prodotti:

- una *scheda valutativa sintetica*, sommativa, riferita alle aree formative previste, sulla base di un criterio metodologico comune, ed inoltre comprendente un profilo finale dell'allievo;
- il *portfolio delle competenze individuali* che viene rilasciato nella sua parte essenziale all'allievo, al fine di documentare le competenze acquisite con specificazione sia delle attività svolte sia dei livelli di padronanza raggiunti.

Il portfolio rappresenta *una raccolta significativa dei lavori dell'allievo che racconta la storia del suo impegno, del suo progresso o del suo rendimento*: si tratta pertanto di materiali che documentano ad altri una serie di prestazioni eseguite nel tempo e di cui l'allievo è orgoglioso.

Tramite questo documento, è possibile capire la storia della crescita e dello sviluppo di una persona corredandola con materiali che permettono di comprendere "che cosa è avvenuto" dal momento della presa in carico della persona (che richiede un'attenta osservazione delle sue capacità e acquisizioni previe) fino al momento della partenza, passando per le varie fasi di cui si compone il percorso formativo.

Tramite il portfolio si intende:

- dimostrare lo sviluppo di una competenza, ovvero un cambiamento progressivo nel tempo da parte dell'allievo, a partire dal suo profilo iniziale e considerando la padronanza delle conoscenze e delle abilità che ha saputo valorizzare nello svolgimento dei compiti/prodotti (*dimostrazione*);
- rendere possibile un'osservazione delle capacità e delle conoscenze/abilità possedute dall'allievo nel suo percorso formativo, in relazione al progetto che egli si è posto (*orientamento*);
- indicare i punti forti/punti deboli e le attenzioni del piano formativo personalizzato (*formazione personalizzata*);
- esprimere un giudizio individualizzato e "autentico" - ovvero elaborato in considerazione dei diversi fattori in gioco - sul lavoro che ha svolto e sulle sue effettive acquisizioni (*valutazione*).

Il *portfolio delle competenze individuali* è compilato ed aggiornato dal *coordinatore-*

*tutor*, in collaborazione con tutti i formatori che si fanno carico dell'educazione e degli apprendimenti di ciascun allievo. Per la parte relativa alla raccolta ed alla "etichettatura" dei materiali prodotti, esso è compilato ed aggiornato da ciascun allievo chiamato ad essere sempre protagonista consapevole della propria crescita. Le due dimensioni previste, orientamento e valutazione, si intrecciano in continuazione perché l'unica valutazione positiva per l'allievo è quella che contribuisce a conoscere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, attraverso questa conoscenza progressiva e sistematica, a fargli scoprire ed apprezzare sempre meglio le capacità potenziali personali, non pienamente mobilitate, ma indispensabili per avvalorare e decidere un proprio progetto di vita.

## **Indicazioni**

La tipologia di utenza che prevale nell'ambito dell'attuale formazione professionale è caratterizzata da persone che hanno avuto un'esperienza scolastica insoddisfacente. Ma si tratta verosimilmente di una caratteristica comune anche agli studenti dell'istruzione professionale ed in parte dell'istruzione tecnica. Ciò esige quindi un approccio che eviti di riproporre un metodo scolastico, per uno stile formativo, centrato sulla persona, con una didattica attiva e coinvolgente.

Ne consegue un approccio metodologico fondato sulle seguenti opzioni:

- Collocare la persona nel contesto lavorativo, allontanandola dalla impostazione didattica, sviluppando un apprendimento per competenze.
- Passare dalla fase tradizionale - dove non erano contemplate alcune discipline, perlomeno non esplicitamente) ad una fase nuova centrata sulla personalizzazione e l'acquisizione di competenze che garantisca un bagaglio culturale più elevato. La maggiore difficoltà relativa a tale passaggio consiste nel correggere il disciplinarismo e lavorare per compiti ed unità di apprendimento.
- Distinguere tra obiettivi per i formatori ed obiettivi per gli allievi. Ciò porta a costruire un percorso di apprendimento che trasformi le capacità della persona in competenze, basato su compiti reali, con forte personalizzazione sia per chi presenta deficit culturali sia per chi desidera approfondimenti.
- Scelta della metodologia dei laboratori.

Nell'ambito di un necessario approfondimento metodologico che viene sollecitato

dalla totalità dei partecipanti, si indicano le seguenti questioni.

- 1) *Unità di apprendimento*: si tratta di dar vita ad un approccio che escluda piani di dettaglio ma che punti ad piano formativo che si crea strada facendo.
- 2) *Profilo dell'allievo*: elaborazione di una metodologia di osservazione e di bilancio che consenta di mettere in luce le capacità e le risorse (conoscenze, abilità e competenze) di cui il soggetto è in possesso all'ingresso nel percorso formativo.
- 3) *Interdisciplinarietà*: elaborazione di materiali e raccolta di esperienze che favoriscono - in riferimento a specifiche comunità professionali - la gestione di piani formativi personalizzati basati su una lista di Unità di apprendimento considerate indispensabili e da adeguare alle caratteristiche contestuali.
- 4) *Personale*: attività di sensibilizzazione e di formazione che consenta la migliore valorizzazione professionale basata su una consapevole opzione metodologica, chiedendo a ciascuno ciò che sa fare meglio piuttosto che obbligare a stili educativi e formativi omologanti.
- 5) *Amministrazione*: ricerca della massima flessibilità dell'apparato amministrativo (orari, incarichi, registrazione), evitando che il processo di apprendimento sia condizionato da vincoli di altra natura, compresi quelli relativi al sistema di "garanzia" della qualità che in taluni casi manifestano una caratterizzazione amministrativa poco giustificabile rispetto al loro scopo originario.

## VII.3 LE PROSPETTIVE DELL'ISTRUZIONE E FORMAZIONE TECNICA SUPERIORE

**ANNA D'ARCANGELO**

*Area Sistemi Formativi - ISFOL*

Ad oltre cinque anni dal suo avvio la filiera dell'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) ha triplicato l'offerta corsuale, che è passata dai circa 200 corsi della prima annualità di sperimentazione del 1998/99 ai 700 corsi relativi all'annualità di programmazione 2001-2002, con circa 10mila corsisti coinvolti.

Questa nuova offerta va ad arricchire il sistema di opportunità formative di tipo post-secondario, fino ad ora costituito in misura consistente dal solo sistema dell'istruzione universitaria e, per la parte non accademica, dai corsi di formazione professionale regionale di secondo livello, sviluppatasi a partire dalla seconda metà degli anni ottanta, anche sull'abbrivio delle linee di finanziamento comunitario in favore dell'inserimento lavorativo dei giovani diplomati.

L'IFTS è una proposta di recente istituzione,<sup>1</sup> nata per rispondere all'esigenza di formare figure professionali con percorsi formativi basati sull'apprendimento di consistenti contenuti tecnico-scientifici, ma molto orientati alla applicazione di tali contenuti nei contesti di lavoro, in grado di inserirsi nei processi produttivi caratterizzati da innovazione tecnologica o di operare in ambiti e settori lavorativi connotati dall'utilizzo di livelli medio-alti di conoscenze e competenze.

L'istituzione di questa tipologia di offerta formativa presenta un impianto organizzativo del tutto particolare: sono infatti quattro i soggetti formativi (scuole secondarie superiori, centri di formazione professionale, università ed imprese), obbligatoriamente consociati in forme consortili e rappresentate da un Comitato tecnico scientifico, coinvolti nella progettazione e realizzazione degli interventi, in base ad una

---

<sup>1</sup> L'articolo 69 della legge 144/99 ed il relativo decreto 430 dell'ottobre 2000 sanciscono l'istituzione ufficiale della filiera, il cui finanziamento è previsto dalla legge 440 e dai fondi Cipe, nonché dai fondi regionali e comunitari.

programmazione annuale stabilita e messa a bando dalle Regioni. Il carattere dell'architettura progettuale, afferente all'offerta formativa integrata, ha richiesto la costituzione di un Comitato nazionale, preposto alla condivisione delle linee d'indirizzo della filiera da parte degli attori istituzionali e sociali coinvolti, tra cui il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, le Regioni, le Autonomie locali, le Parti sociali.

L'impostazione metodologica degli interventi formativi prevede un monte ore variabile tra le 1.200 e le 2.400 e risente dell'influenza delle migliori pratiche di formazione postdiploma integrate con la formazione professionale e con il sistema impresa. Infatti, i parametri di qualità cui le iniziative formative devono necessariamente conformarsi comportano uno stage di durata pari al 30% del percorso e la presenza di docenti almeno per il 50% provenienti dal mondo del lavoro e delle professioni, a garanzia della forte permeabilità tra le conoscenze derivate dai contenuti teorici appresi e l'applicazione degli stessi ai contesti lavorativi.

Fondante è anche l'approccio al tema dell'individuazione delle figure professionali, indicate dalla programmazione regionale e legate all'analisi dei fabbisogni per lo sviluppo locale, e tuttavia strutturate secondo una più ampia ottica di spendibilità delle competenze.

L'IFTS si rivolge ad una differenziata gamma di destinatari, giovani e adulti diplomati o non diplomati, purché in possesso di esperienze formative e lavorative valutabili ai fini dell'accesso ai percorsi formativi per "tecnico superiore". Al termine del percorso si consegue il "Certificato di specializzazione tecnica superiore", valevole su territorio nazionale e pensato in modo da certificare competenze leggibili anche nel contesto europeo e riferibili ad una formazione equivalente al IV livello europeo. È anche possibile il riconoscimento di crediti formativi per coloro che intendono farne richiesta per la prosecuzione dell'iter formativo in ambito universitario, in base ad accordi definiti tra le università e i Comitati tecnici scientifici di ciascun percorso formativo. È inoltre prevista, per quanti non completino il percorso, una "Dichiarazione intermedia delle competenze", certificazione che attesta il tipo di competenze effettivamente conseguite e che rende possibile la loro spendibilità nella formazione ulteriore e/o nel mondo del lavoro.

L'IFTS rappresenta in concreto "un laboratorio" di innovazione formativa, non già e non solo per l'originalità dell'impianto appena descritto (partenariato tra soggetti formativi, sistema di accesso aperto al riconoscimento di crediti anche di esperien-

ze lavorative e formative pregresse non formali, ecc.), ma anche per aver affrontato e messo a punto alcuni snodi di primaria importanza relativi alla messa a sistema della filiera.

Uno di essi è senza dubbio il tema della sperimentazione degli standard minimi delle competenze di base e trasversali e tecnico professionali, per assicurare conoscenze e competenze culturali e scientifiche comuni e per consentirne la certificazione riconoscibile sul territorio nazionale e comunitario, sulla base dell'individuazione di competenze comuni da possedere in esito ad un percorso, ascrivibili ad una figura professionale.

Un lungo processo di approfondimento e condivisione sui presupposti teorici e sulle metodologie di lavoro ha coinvolto tutti gli attori istituzionali e sociali rappresentati nel Comitato nazionale e ha infine condotto l'individuazione degli standard minimi delle competenze, sia per il gruppo delle competenze di base e trasversali, sia per le tecnico professionali.

Allo stato attuale i corsi programmati nel 2002-03 stanno sperimentando gli standard minimi delle competenze di base e trasversali, mentre gli standard minimi tecnico professionali, frutto di un'attività svolta dalle istituzioni, dalle parti sociali e dagli esperti di settore all'interno dei Comitati di Settore, sono in corso di approvazione da parte della Conferenza Stato Regioni.

Lo sviluppo e la progressiva messa a sistema della filiera sono stati accompagnati da una costante azione di monitoraggio e valutazione, condotta dall'ISFOL, su incarico del Comitato nazionale, che ha permesso di costruire una base di dati sui corsi realizzati, ricca di informazioni quali-quantitative. Per ottenere il quadro complessivo delle attività il monitoraggio - che raggiunge l'universo dei corsi programmati con un elevato tasso di copertura (sono stati monitorati in media oltre il 97% dei corsi programmati per ciascuna annualità) - si somministrano questionari postali, accompagnati da assistenza alla compilazione, a tutti i responsabili dei corsi, ai docenti e tutor e agli allievi, durante le attività corsuali. Successivamente vengono selezionati campioni di docenti e di allievi per interviste telefoniche su aspetti valutativi, quasi al termine delle attività formative. Inoltre, vengono ascoltati i giudizi sulle attività svolte da parte dei responsabili e dei coordinatori dei corsi e vengono effettuati studi di caso per approfondimenti ed analisi valutativa.

A completamento dell'attività di monitoraggio e valutazione, un campione di ex corsisti viene intervistato un anno dopo il termine del corso per conoscere gli

esiti formativi e l'impatto occupazionale.

Il carattere ricorrente del monitoraggio e della valutazione, realizzato all'interno delle azioni di sistema del Programma Operativo Nazionale a titolarità del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, rende possibile l'analisi diacronica dello sviluppo della filiera e contribuisce al supporto delle decisioni in merito ai riorientamenti o miglioramenti da apportare.

I risultati di tali attività mostrano, accanto ad un diffuso rispetto dei parametri basilari dell'impianto formativo ed organizzativo, gli elementi centrali da tener presente per la successiva implementazione.

Una prima considerazione riguarda il monte ore prescelto dalla maggioranza dei progetti formativi, che si concentra sulle 1200 ore complessive di formazione, tendenza che sembra sempre più affermarsi e che riguarda il 70% dei percorsi avviati nel 2000-2001.

Alcuni indicatori mostrano con chiarezza come il partenariato, in particolare sul versante della collaborazione con il mondo del lavoro, sia efficace strumento di arricchimento della proposta formativa. All'interno del percorso, infatti, lo stage riveste un ruolo rilevante: la maggioranza dei corsisti ritiene che sia di particolare interesse e suggerisce una eventuale ampliamento di tale modalità di apprendimento. Gli utenti danno un giudizio positivo anche sulla spendibilità dei profili dei corsi, ritenuti dai tre quarti di essi piuttosto aderenti alle esigenze del mercato del lavoro.

Si evolvono anche altri aspetti collegati al partenariato: risulta che il Comitato tecnico scientifico (CTS) si riunisca con cadenza ricorrente (in media sette incontri per anno formativo), soprattutto in vista di decisioni rilevanti per l'attività corsuale. I profili professionali oggetto della progettazione formativa fanno riferimento allo stato attuale a 37 figure individuate sulla base di un processo di analisi bottom-up, afferenti ai vari settori di produzione e servizi. Le figure, il cui elenco è corredato dalla descrizione delle rispettive attività principali, è stato approvato in sede di Conferenza Unificata Stato-Regioni. La scelta delle figure da mettere a bando per ciascun anno di programmazione è di competenza delle Regioni, che le selezionano in base alle priorità in termini di fabbisogni del territorio, con possibilità di declinare ed adeguare i profili alle esigenze che maggiormente si evidenziano a livello locale. Dal monitoraggio emerge che è il settore dell'Informatica, Telematica e della Multimedialità a presentare la concentrazione maggiore di corsi, seguito dal settore

dell'Industria, dall'Agricoltura e Ambiente e dal Turismo.

Per quanto riguarda le caratteristiche degli utenti si osserva una maggioranza di allievi provenienti dagli istituti tecnici e professionali, con una tendenza ad un costante aumento dei giovani con diploma liceale, anche di tipo umanistico. L'età dei corsisti iscritti appare in aumento: infatti mentre nel primo anno sperimentale la gran parte di essi si concentrava nella fascia 18-20 anni, nell'ultimo monitoraggio è la fascia di età compresa tra i 21 ed i 24 anni ad essere preponderante (37%), seguita dalla fascia compresa tra i 25-30 anni (28%), con una presenza di un 16% di corsisti ultra trentenni. Oltre il 30 % dei corsisti è occupato, il 25% di essi è iscritto all'università e l'11 % è laureato.

Si iscrivono dunque ai corsi persone che vedono in questa proposta formativa una possibilità di acquisire competenze professionali spendibili per inserirsi nel mondo del lavoro e persone che intendono migliorare e sviluppare le loro potenzialità di arricchimento e di collocazione professionale. I risultati in termini di ricadute occupazionali ci mostrano una situazione problematica al riguardo: se si considera il confronto tra la prima e la seconda annualità, il tasso netto di occupazione scende dal 44% al 35%, con un abbattimento di quasi 9 punti percentuali sulla quota di nuova occupazione. Se da un lato va sottolineato che questi dati vanno letti come una media nazionale e che appaiono ben diverse le connotazioni in termini di esiti se esaminate alla luce della ripartizione per area territoriale (si conferma una buona tenuta nel Nord, con +44% nel Nord est e +38% nel Nord ovest), la mancanza di misure di accompagnamento in uscita dai percorsi può già considerarsi un'area problematica cui porre maggiore attenzione in fase progettuale e di realizzazione. Resta inoltre da chiarire l'influenza che ha avuto sull'impatto occupazionale l'aumento dell'età dei corsisti: è infatti noto il non trascurabile peso della disoccupazione di lunga durata ai fini dell'inserimento o reinserimento occupazionale. Migliore risulta l'impatto della formazione ricevuta per gli occupati; i percorsi IFTS sembrano infatti rappresentare un volano per la formazione continua: il 30% degli occupati ha trovato dopo il corso una migliore e più coerente collocazione professionale.

Il quadro di sintesi appena delineato mostra dunque una situazione in continuo sviluppo ed assestamento, fatto assolutamente fisiologico, se si pensa che i percorsi IFTS costituiscono una realtà formativa piuttosto recente. Non vi è dubbio inoltre, che una proposta di arricchimento dell'offerta postsecondaria andava necessa-

riamente adottata in un sistema formativo caratterizzato da forte dispersione nell'alta formazione (ricordiamo che è solo un iscritto all'università su tre a laurearsi). Tale fenomeno fa registrare ancora una carenza preoccupante di disponibilità di capitale umano, a fronte della necessità di disporre di un considerevole patrimonio di risorse qualificate, soprattutto nell'ambito scientifico-tecnologico.

Del resto, le ipotesi di disegno di sistema tracciate dalla riforma dell'istruzione e formazione professionale in atto delineano un percorso di qualificazione professionalizzante a livello postobbligo, paritetico al sistema del canale liceale, la cui ulteriore prosecuzione potrebbe essere rappresentata proprio dalla formazione tecnica superiore. In tal caso, a maggior ragione, occorrerebbe garantire una visibilità ed effettiva stabilità dell'offerta di formazione tecnica superiore, le cui procedure attuali di messa a bando rischiano di rallentarne, e talvolta impedirne, l'effettiva fruibilità su tutto il territorio nazionale.

## **VII.4 ORIENTAMENTO E PERSONALIZZAZIONE NEL SISTEMA DELLA IeFP**

**MARIA LUISA POMBENI**

*Centro per le Transizioni al Lavoro e nel Lavoro*

Il gruppo ha accolto con entusiasmo la centralità dell'orientamento, che è apparso ovviamente nel disegno di riforma ma anche in tutti i ragionamenti fatti nel corso di questo seminario. Trovandoci fra addetti ai lavori, il gruppo era formato da operatori che fanno orientamento o che sono inseriti nel gruppo dell'orientamento. Sono emerse non poche perplessità relative alla necessità di mettere ordine in questa tematica dell'orientamento, in quanto si è sviluppata in maniera spontaneistica, alle volte anche a discapito della qualità dell'intervento nei confronti dei destinatari finali che sono il vero interesse.

Sembra giunto il momento di portare avanti in parallelo un discorso che tenda a ridefinire la diversità delle funzioni che possono e devono essere svolte dai diversi sistemi: il sistema dell'education in generale, prima che quello specifico dell'IeFP, insieme alle funzioni di altri sistemi, in primo luogo il sistema del lavoro che per lo specifico di questo percorso formativo ci vede interagire. L'idea è che comunque si vada verso una ridefinizione delle funzioni, delle professionalità interne ai diversi sistemi e del rapporto e collegamento intersistema.

Si è cercato di ragionare su quello che potrebbe essere il contributo specifico dell'orientamento all'interno del sistema IeFP. È emersa una prima preoccupazione: non vorremmo che la parte di orientamento che precede l'ingresso in questo percorso legittimi l'accesso a questo canale in base a criteri di riempimento o di risultati scolastici, perpetuando una discriminazione dei canali formativi. Sollecitiamo, quindi, l'affrontare in modo importante l'orientamento in un ciclo precedente, riconoscendo alla funzione del docente un ruolo importante per creare quei prerequisiti, che sono poi necessari più avanti nel corso dell'esperienza, per cui i ragazzi imparano ad orientarsi considerando e intravedendo delle figure di accompagnamento, (tutorato orientativo).

A questo riguardo gli operatori del sistema della FP, nello specifico, hanno molto sottolineato l'importanza di procedere ad un lavoro di modifica della rappresentazione sociale attribuita a questo sistema, in quanto l'orientamento fino adesso ha agito a livello individuale. Emerge la necessità di modificare la dimensione dell'agire da individuale a sociale facendo confluire all'interno di questo canale altre tipologie di clienti.

L'azione deve essere rivolta non solo a ragazzi della scuola media ma agli adulti significativi, insegnanti e famiglie, vista l'età dei ragazzi abbastanza precoce.

Il tema delle famiglie è stato trattato in modo forte. È stata ipotizzata qualche possibile strategia riferita al diretto coinvolgimento delle famiglie anche attraverso interventi fra pari (famiglie e famiglie) non solo fra specialisti e famiglie; questo per favorire un dialogo orizzontale e per creare una sensibilità culturale e valoriale molto forte che in qualche modo accompagni i processi di crescita dei ragazzi soprattutto più svantaggiati.

Si richiede un'azione di informazione più orientativa che tenda a riproporre un percorso in maniera meno stereotipata più appetibile ma anche più vicina alle specificità e alle differenze non penalizzanti e non negative.

Da ultime abbiamo considerato quella che a nostro avviso poteva essere il ruolo specifico dell'orientamento dentro il sistema leFP e si è fatta una distinzione fra due possibili funzioni.

Da un lato una funzione di tutorato orientativo inteso proprio come un accompagnamento personalizzato lungo il percorso formativo, facendo in modo che diventi un'opportunità non solo sulla carta ma nella realtà.

È importante aiutare i ragazzi nei vari segmenti di percorso a mantenere il senso e il significato della propria esperienza, perché il segmentare è positivo in quanto permette di aggiungere elementi ma facilita, anche, un certo disorientamento nella persona. Perdere il filo della propria esperienza formativa è abbastanza semplice per cui è fondamentale un'azione che aiuti a tenere alto questo significato, anche perché parallelamente permette degli aggiustamenti trasversali nel passaggio fra sistemi.

L'altra funzione che abbiamo riconosciuto propria del sistema è quella di orientamento professionale nel senso più classico. È chiaro che esiste il problema di preparare una transizione al lavoro e l'elemento emerso nella logica di un percorso triennale è quello di non ripetere ogni anno le stesse cose. Si rischia di non

sviluppare un obiettivo verticale che aggiunge competenze orientative ma tende in qualche modo a fossilizzarsi su alcuni obiettivi.

L'ultima osservazione è che l'azione su questo obiettivo non deve essere fatta in maniera isolata: il raccordo con il sistema dei servizi, del sistema lavoro (aziende, sistema locale, servizi ecc) è fondamentale, altrimenti ci si ferma su un livello teorico/ astratto che sicuramente non facilita l'inserimento lavorativo effettivo alla fine del percorso.

È stata richiamata l'importanza sulla interazione e la collaborazione, che nella specificità e nella valorizzazione delle diversità raggiunga un meta obiettivo a cui concorrono risorse necessariamente diverse.

## VII.5 GOVERNANCE: INTERAZIONI E COLLEGAMENTI TRA I DUE SISTEMI, INTERSISTEMICI, CON GLI ENTI LOCALI

**IRENE GATTI**

*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*

Se indichiamo col termine *governance* “quell’insieme d’attività di controllo sociale che prescinde dalle istituzioni che la espletano e può comprendere anche il mercato”, allora - in questa accezione generale - la *governance* si qualifica come il mezzo con cui un’attività o un insieme d’attività (nel caso specifico il servizio formativo) sono controllati o diretti in modo tale da offrire una serie accettabile di risultati in base ad un criterio sociale determinato.

Gli obiettivi esplicitati nella legge 53/2003, in particolare quanto sancito dalla legge n. 53/2003, art. 2, comma 1 e dai provvedimenti correlati, che comprendono, oltre alla normativa nazionale, tutti gli atti normativi e d’indirizzo regionali riguardanti il tema in questione, costituiscono l’ambito in cui operare le scelte di *governance*.

Per cogliere le novità implicate nel governo del sistema scolastico, ed in particolare per il canale dell’Istruzione e Formazione Professionale, è necessario ripercorrere le principali innovazioni legislative, che hanno ridisegnato l’assetto dello Stato. La legge Costituzionale n. 1 del 1999 ha introdotto l’elezione diretta dei Presidenti delle Regioni e ha definito il nuovo ruolo dei consigli regionali e l’ampliamento della loro sfera d’autonomia.

La legge Costituzionale n. 3 del 2001 ha radicalmente trasformato il sistema delle relazioni tra amministrazioni centrali ed enti territoriali, con uno spostamento del potere normativo, tanto di rango legislativo che regolamentare, a livello regionale e locale, in una prospettiva di forte autonomia dell’amministrazione.

La riforma del titolo V, parte seconda, della Costituzione ha profondamente mutato l’assetto delle competenze amministrative fra i diversi livelli di governo locali con ricadute rilevante sul piano degli assetti organizzativi delle amministrazioni statali, regionali e locali.

L’effetto è la trasformazione del sistema politico e di governo. Sono potenziate le

capacità di scelta e d'azione delle entità locali, in conseguenza dell'assunzione di un più vasto repertorio di responsabilità e di competenze.

Al modello di *governo verticale* si sostituisce un *modello orizzontale* fondato sul presupposto che i centri di decisione, individuati nelle amministrazioni pubbliche e nelle autonomie funzionali (le scuole autonome, ad esempio), individuano obiettivi comuni, operano d'intesa tra loro, realizzano la collaborazione delle risorse.

Le istituzioni, le organizzazioni ed i soggetti privati possono sviluppare strategie comuni e soddisfare le nuove esigenze poste dalla necessaria cooperazione interistituzionale.

La concreta funzionalità dei nuovi assetti del territorio si deve, infatti, realizzare ora con attenzione a:

- l'integrazione verticale degli interventi di vari livelli amministrativi;
- l'integrazione orizzontale tra i vari organismi che operano a livello locale e all'interno di essi;
- il coinvolgimento dei cittadini e dei soggetti responsabili delle politiche.

La riforma del titolo V ha operato una netta distinzione tra funzione legislativa e funzione amministrativa, comprensiva di quella regolamentare.

Allo Stato spetta la potestà regolamentare nelle materie di legislazione esclusiva, salvo delega alle Regioni, mentre spetta alle Regioni, oltre che nelle materie di loro potestà legislativa, anche in quelle di legislazione concorrente.

Agli enti sub regionali è riservata una potestà regolamentare per la disciplina dell'organizzazione e dello svolgimento delle funzioni loro attribuite.

L'art. 118, comma 1, ha previsto che "le funzioni amministrative sono attribuite ai Comuni" a meno che non ricorrano esigenze di "esercizio unitario" che impongono di attribuire le funzioni amministrative ad altro livello di governo, sempre però nel rispetto dei principi di *sussidiarietà, differenziazione ed adeguatezza*.

La consapevolezza dell'impegno richiesto dalla piena attuazione di questo complesso di riforme, rende necessario un ulteriore sforzo per realizzare incisive azioni di governo. È necessaria una nuova programmazione, capace di svincolarsi dalla tentazione del riciclaggio di attività già in essere.

Le Regioni hanno ruolo strategico nell'approntare il servizio di istruzione e formazione per i cittadini di ogni età, qualunque percorso formativo scelgano.

L'attività di pianificazione e programmazione, per le competenze che sono riservate alle Regioni, richiede il coinvolgimento di attori istituzionali e non, che concor-

rono a vario titolo e con ruoli e funzioni diverse, a realizzare i servizi di educazione e formazione. Il coinvolgimento riguarda chi eroga i servizi e gli utenti stessi, si realizza con strumenti e modalità diverse, a seconda della specificità delle situazioni da affrontare.

L'azione di coinvolgimento e concertazione, della creazione delle reti istituzionali e per così dire sociali, è un compito che ha nel territorio regionale un suo ambito naturale, oltre che istituzionale. È la base politica, amministrativa, territoriale da cui può prendere avvio un'azione che incorpori insieme consenso e coordinamento, la sola che legittima, potenzia e amplifica l'efficacia di ogni singolo intervento.

Oltre questa funzione di promozione e costruzione di un consenso diffuso, è necessario mantenere il coordinamento, il monitoraggio ed il feed-back su quanto si va realizzando. Si tratta di una vera e propria regia, alimentata da dati relativi al fabbisogno e dall'insieme degli elementi che emergono dal lavoro che si va svolgendo.

Una volta assunte le priorità e avviati gli interventi, si deve tenere sotto controllo un complesso mosaico, composto da vari tasselli, in modo che ci sia congruenza e convergenza su obiettivi e ruoli, anche perché difficilmente il singolo intervento è efficace se non è coordinato e legittimato nel suo scopo entro un quadro generale d'azione.

Un tema sicuramente importante e tutto politico è quello dell'individuazione delle priorità, in termini sia di investimento, che di strategie, che di visibilità esterna.

La formazione professionale, in forza della legge 53/2003, sempre più è chiamata a collocarsi entro un sistema, il canale dell'Istruzione e Formazione Professionale, in cui si fa più stringente il rapporto con il mondo della scuola. L'eventuale definizione e razionalizzazione delle qualifiche, riconoscibili a livello nazionale, la mobilità tra i due canali dell'istruzione secondaria, lo sviluppo della permeabilità dei sistemi fanno premere l'acceleratore per un avanzamento, di un comparto tradizionalmente debole. Il canale dell'Istruzione e Formazione Professionale trova uno snodo fondamentale nella scelta che il ragazzo compie a scuola, al compimento dei quattordici anni. Azioni di orientamento efficaci, diffuse, con carattere di sistema, che non si limitino alla mera informazione, sono uno strumento indispensabile. Peraltro, le Regioni che hanno scelto di attuare politiche di sostegno per questo settore, hanno investito ed investono sull'orientamento. Intorno alla necessità di orientare emerge la necessità di politiche di rete, che stimolino la collaborazione

tra centri per l'impiego, scuola, centri di formazione professionale, famiglie, sempre più chiamate ad essere protagoniste e responsabili. Un identico, anzi maggiore processo di integrazione tra scuola, formazione professionale, università ed impresa richiede la realizzazione dell'istruzione e formazione tecnica superiore, superando gli attuali rigidi vincoli degli IFTS.

L'istruzione e formazione tecnica superiore costituirà un grande impegno per le Regioni; è un tema su cui ruotano interessi ed attenzione di un'ampia platea d'utenti (lo scarso numero di studenti che conseguono la laurea lo attesta), dei soggetti interessati a realizzare la formazione, del mondo produttivo.

La qualità per scuola e formazione, qualunque aspetto si affronti, è centrata sulla capacità di promuovere reti rappresentative per la programmazione e sistemi efficaci per il monitoraggio ed il feed-back, che diano impulso ad un adeguamento dell'azione e ad un congruo sviluppo del sistema d'istruzione e formazione, sul coinvolgimento dei vari soggetti, sia di coloro che erogano i servizi, sia di coloro che ne usufruiscono; sempre più si andrà configurando un sistema ad alta circolazione interna di utenti e di know-how.

Il sistema delle autonomie locali, scuola compresa, è chiamato perciò a:

- co-partecipare alle politiche educative e formative del territorio, anche per l'attuazione delle politiche nazionali, comunitarie, sopranazionali;
  - promuovere l'integrazione e la sinergia delle politiche tra i diversi livelli di governo locale, favorire lo scambio di esperienze positive, la cooperazione e le reti transnazionali;
  - sostenere lo sviluppo di uno spirito cooperativo nel sistema educativo pubblico, coinvolgendo le scuole statali - soggetti che sono ormai riconosciuti come "autonomie funzionali" - enti pubblici e privati che erogano formazione professionale, le famiglie, le associazioni del privato sociale e il mondo produttivo;
  - migliorare il sistema di monitoraggio per l'identificazione dei problemi e per la formulazione di proposte chiare per adeguare le politiche di governo in funzione delle esigenze locali;
  - assicurare il controllo e la misurazione della qualità e della quantità del servizio erogato, in relazione agli obiettivi posti dalla normativa e dagli altri atti d'indirizzo.
- Lo scenario istituzionale sopra richiamato, il diverso rapporto tra il centro e le autonomie, le nuove competenze dei soggetti territoriali richiedono di identificare nuove missioni; è necessario che si promuovano nuove culture, orientate all'inter-

pretazione evolutiva delle norme e capaci di operare secondo una prassi efficiente e orientata all'efficacia dei servizi finali resi ai cittadini.

Un sistema di *governance* è autorevole se è in grado di prendere rapidamente le decisioni necessarie. Ma lo è ancor di più se consente alla politica di realizzare i suoi programmi con piena responsabilità, se assicura adeguati controlli, se offre a tutti la sicurezza del proprio diritto all'istruzione e alla formazione.

## VII.6 LE PROSPETTIVE DELL'ALTERNANZA

### SANDRA D'AGOSTINO

*Area Sistemi Formativi - ISFOL*

Il titolo del gruppo di lavoro rimanda direttamente all'art. 4 della legge Moratti, ossia all'alternanza scuola - lavoro. La prospettiva che si è voluta assumere riguarda però l'attuazione dell'alternanza nell'ambito del sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale. Si tratta di una prospettiva nuova, che non ha ancora trovato piena attenzione, visto che al momento la riflessione e il confronto si sono concentrati soprattutto su un'applicazione del dispositivo nel sistema dei licei.

Infatti, mentre tutti i protocolli fra Ministero dell'Istruzione, Ministero del Lavoro e Regioni si soffermano sulla definizione dei percorsi sperimentali triennali, sull'alternanza scuola-lavoro nel sistema dell'IeFP non esiste ancora documentazione e neanche una proposta.

Il gruppo di lavoro era formato da persone che di alternanza, almeno quella intesa nel modo classico (esperienza di stage/tirocinio inserita nell'ambito dei percorsi formativi), sono abituate a sentir parlare e soprattutto hanno accumulato un ampio patrimonio di esperienza diretta. L'idea guida per la riflessione nel gruppo è stata quella di partire da questa esperienza e di rileggerla alla luce delle previsioni dell'art. 4 della legge 53/03. Infatti, l'alternanza scuola-lavoro non si configura come un nuovo canale, un nuovo percorso, ma come una modalità nuova per conseguire gli stessi obiettivi dei percorsi dell'IeFP, che si pone come ulteriore opzione per l'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e formazione. Né l'alternanza va intesa come strumento in concorrenza con l'apprendistato, che nasce con altre finalità e altre modalità di regolazione.

Il gruppo ha discusso in primo luogo su quali siano i presupposti per la progettazione e realizzazione di efficaci percorsi di alternanza nell'ambito della formazione professionale.

È evidente che l'elemento strategico è la relazione che si costruisce fra struttura formativa e impresa, e in proposito, l'esperienza di stage che ha guidato la riflessione ha messo in evidenza situazioni di grande difficoltà.

Sono state avanzate alcune proposte operative che potrebbero favorire la nascita dei progetti di alternanza. Anzitutto, è stata evidenziata la necessità di informare e sensibilizzare le imprese, affinché acquisiscano consapevolezza del ruolo formativo che dovrebbero svolgere nei confronti dei ragazzi che entrano in azienda; questa opera di sensibilizzazione non può essere delegata, come spesso è stato finora, alle sole strutture formative, ma dovrebbe essere svolta soprattutto dalle istituzioni, in raccordo con le associazioni di categoria.

Ovviamente un momento strategico è quello della scelta dell'impresa nella quale inviare il ragazzo in alternanza; tale scelta, anche se fatta a monte, prima della progettazione del percorso che dovrebbe avvenire in maniera congiunta, deve poi trovare verifiche e conferme durante lo svolgimento del percorso, perché sia garantito il valore formativo dell'esperienza in azienda.

Elemento strategico per la realizzazione dell'alternanza è la collaborazione, la sinergia che si riesce a stabilire fra impresa e struttura formativa. Ed è importante attribuire alle istituzioni formative, come fa l'art. 4 della legge 53/03, la responsabilità per la scelta e la conferma dell'impresa, a garanzia del diritto dell'utente di realizzare un'esperienza qualitativamente significativa. Tuttavia c'è il rischio che rispetto al ruolo di forte protagonismo assegnato alle istituzioni formative ci sia una forma di deresponsabilizzazione dell'impresa, per cui è fondamentale trovare una mediazione fra il ruolo delle istituzioni formative, che non può essere abdicato (la struttura formativa conosce il ragazzo e si interessa dell'esito del percorso), e le responsabilità attribuite all'impresa, per la quale vanno definiti precisi standard di processo, di risultati da perseguire.

L'aver introdotto degli incentivi per le imprese è un elemento importante, in quanto è nota la difficoltà di trovare la disponibilità delle imprese nell'accogliere ragazzi in stage, e difficoltà maggiori potrebbero profilarsi nel caso di alternanza impostata su un percorso pluriennale, che prevede più momenti in impresa. D'altro canto, ci sono già esempi di distorsione nell'utilizzo degli incentivi da parte di imprese, che accettano di realizzare stages solo per beneficiare degli incentivi.

Il gruppo ha poi riflettuto in maniera più approfondita sulla progettazione dei percorsi di alternanza. In primo luogo, è impossibile definire modelli rigidi o tempi per l'esperienza in azienda validi per tutti. Ogni figura professionale ha bisogno di durate diverse di alternanza. Gli stessi ragazzi inseriti nelle diverse filiere professionali, nei diversi percorsi, che hanno come esito finale diverse qualifiche, hanno diversi tempi di apprendimento, per cui la progettazione dei percorsi di alternanza va personalizzata, va fatta con una forte attenzione al soggetto, alla figura, all'impresa

e a quelli che sono i tempi delle imprese stesse, proprio per favorire il più ampio coinvolgimento.

Ovviamente altro punto di attenzione sono le figure che presidiano i processi di alternanza. Sono state identificate come strategiche sia la figura del tutor formativo che del tutor aziendale.

Ci si è poi chiesti se l'alternanza scuola-lavoro, come disegnata dall'art. 4, possa essere considerata una opzione valida per quei ragazzi che attualmente sono fuori dal sistema dell'obbligo formativo oppure una chance offerta a quel 30% dei ragazzi che abbandonano anche i corsi di formazione professionale.

Per individuare una risposta a questo quesito è stato necessario un lavoro di ricerca sulle possibili cause dell'abbandono formativo. Sono emerse due motivazioni molto forti, con una evidente polarizzazione legata al territorio.

Nelle aree meridionali l'abbandono è legato soprattutto al disagio economico, per cui in Sicilia, nonostante venga riconosciuta una indennità di partecipazione agli allievi della FP, si abbandonano i corsi per trovare una ulteriore fonte di reddito per la famiglia o per soddisfare i propri bisogni personali. Quella dei ragazzi 14-18enni è, infatti, un'età in cui c'è una scarsa progettazione sul futuro, in cui si preferisce fare piccoli lavoretti pur di permettersi quello che hanno i pari.

Nelle Regioni del nord, invece, la motivazione economica per l'abbandono formativo è pressoché assente. L'abbandono è invece legato al disagio sociale.

Ci si è chiesti quindi, quali caratteristiche presupponga per l'utenza un percorso di alternanza. Sicuramente richiede nei ragazzi una forte capacità di destreggiarsi all'interno di una pluralità di setting formativi, di passare anche rapidamente da un setting formativo all'altro, caratteristiche che non si ritrovano nell'utenza del disagio sociale, che invece ha bisogno della personalizzazione dei percorsi, di una forte attenzione al singolo soggetto e di una forte azione di tutoraggio. Per quanto riguarda invece l'abbandono legato a motivazioni economiche sono altri gli interventi che dovrebbero essere messi in campo per supportare questa utenza.

L'alternanza viene quindi a configurarsi piuttosto come un percorso per "l'eccellenza formativa", cioè un'opzione adeguata per quei giovani che più degli altri hanno capacità e velocità di apprendimento, che poi sono anche quelli che l'impresa più facilmente accoglie.

In ogni caso, anche per questa utenza "dell'eccellenza", la strutturazione dell'alternanza come un percorso che prevede una pluralità di esperienze in azienda, distribuite in un arco temporale pluriennale, richiede una forte attenzione ai soggetti, per assicurare che effettivamente giungano alla fine del percorso.

## VIII. ALLEGATI



## NUMERO SPECIALE DI “CITTÀ CIOFS.FP” EDITORIALE

**LAURETTA VALENTE**

*CIOFS-FP Nazionale*

L'edizione speciale di «Città CIOFS-FP» per la diffusione della *Proposta per il sistema dell'Istruzione e della Formazione Professionale (leFP)* fa seguito ad un impegno più capillare di distribuzione del documento nel contesto del dibattito sulla riforma.

Lo scopo di questa ulteriore azione di diffusione, abbinata alla rivista, è quello di raggiungere un maggior numero di istituzioni, organismi formativi e di ricerca più direttamente coinvolti nell'impegno di riordino del sistema.

Il numero speciale della rivista propone una presentazione sintetica del documento. Il commento è stato affidato al prof. Michele Pellerrey dell'Università Salesiana di Roma. La presentazione strutturale è stata curata dalla prof.ssa Irene Gatti del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca.

L'Associazione CIOFS-FP, in questo momento, è attenta all'attuazione della legge 53 del 2003. In particolare alla scelta delle modalità per la messa in atto del sistema della leFP. Ci impegna il carisma, la missione, la lunga esperienza sul campo e il lavoro di ricerca e sperimentazione particolarmente intenso e partecipato di questi ultimi anni.

L'obiettivo di questo e di altri contributi che hanno impegnato l'Associazione nell'evoluzione di questa riforma è anche quello di contribuire al dibattito, sollecitare la partecipazione, ascoltare e ragionare sulle diverse posizioni, ottenere uno spazio di confronto.

Il riconoscimento del sistema dell'leFP ha la sua ragion d'essere se si potranno verificare una serie di condizioni e attenzioni alcune delle quali presenti nel documento.

La domanda di formazione che perviene a questo canale è contraddistinta da una molteplicità di aspetti e dunque, dovrà rispondere ad esigenze diversificate in rapporto ai livelli di età, alla peculiarità e agli interessi dei destinatari/utenti. Ulteriori attenzioni dovranno essere poste alle specifiche formative richieste dal processo

di sviluppo professionale sia in situazione di formazione di base che continua e permanente. I percorsi di crescita, in questo sistema, dovranno inoltre poter trovare un incentivo ed un riconoscimento progressivo delle diverse tappe fino ai livelli superiori.

Gli utenti presentano caratteristiche tali da richiedere e giustificare un sistema pluralistico per la diversificazione dell'offerta formativa.

La gerarchia tracciata dalla legge indica nel Profilo Educativo Culturale e Professionale (PECUP) un traguardo unitario per tutti i cittadini. Tuttavia la realizzazione del profilo avviene in due sottosistemi distinti rispondenti ciascuno alle istanze specifiche dei rispettivi target fino alla personalizzazione dei percorsi.

L'leFP, in particolare, richiede una attenta valutazione e valorizzazione, nel rispetto dei *principi democratici* delle istituzioni che hanno reso possibile, nel nostro Paese, un servizio formativo orientato al lavoro. La formazione professionale promossa dagli Enti storici potrà contribuire con gli Istituti professionali di Stato, alla realizzazione del sistema, nel contesto della *governance locale*, e pervenire alla diversificazione dell'offerta formativa, nel rispetto delle specifiche identità territoriali.

La ricerca pedagogica dovrà indicare gli aspetti peculiari fondanti il sistema. Nella costruzione dello specifico approccio formativo occorrerà pervenire ad equilibri diversificati, in rapporto alla domanda/offerta, tra l'acquisizione delle competenze finalizzate all'espletamento dei compiti professionali previsti dal percorso ed il corredo culturale e disciplinare adeguato e necessario.

L'analisi aggiornata delle *famiglie professionali* del sistema economico e gli standard formativi potranno costituire punti di riferimento per la predisposizione dei piani di percorso.

La scelta delle competenze come riferimento metodologico è finalizzata alla crescita personale dei destinatari dell'offerta. Il raggiungimento dello status professionale è contestuale alla crescita culturale e spirituale del cittadino.

L'attenzione ai destinatari e alle famiglie consente di perfezionare i piani di lavoro non solo in riferimento a particolari categorie di persone il cui approccio alla conoscenza è ordinato alla sperimentazione prima che all'astrazione, ma anche in rapporto alla singola persona, al suo successo, al progetto di vita e professionale che è chiamata ad espletare nella società. L'orientamento/accompagnamento costituisce dunque, uno degli aspetti essenziali dei percorsi e consente il collegamento con il territorio sia per quanto riguarda il tirocinio nel contesto lavorativo locale sia per l'utilizzo dei servizi disponibili per la crescita formativa e professionale e per l'inserimento in rapporto alle capacità personali.

## **QUALE IMPIANTO EDUCATIVO-DIDATTICO PER IL SISTEMA DELL'ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE?**

**MICHELE PELLEREY**

*Università Pontificia Salesiana*

Come caratterizzare il canale educativo Istruzione e Formazione Professionale rispetto a quello dei Licei? Sulla base di un profondamente diverso profilo educativo, culturale e professionale, oppure semplicemente a partire da uno specifico impianto metodologico? Cioè, sono le contrastanti finalità che identificano i due canali e li portano a differire tanto radicalmente da impedire una vicendevole interazione o comunicazione, oppure sono in realtà soltanto le modalità formative pratiche che li distinguono e non gli obiettivi formativi fondamentali da raggiungere?

Domande poste in modo così radicale probabilmente portano ad affermazioni anch'esse assai radicali, sia che si insista sulla diversa peculiarità dell'impianto educativo, sia che si metta in luce la specificità dell'approccio metodologico adottato. La legge delega di per sé parla di un unico sistema educativo e di un profilo educativo, culturale e professionale del segmento secondario superiore, o di secondo grado, fondamentalmente omogeneo.

I due canali, a mio avviso, dovrebbero differire certamente sia sul piano dell'impianto formativo, sia su quello metodologico, anche se per alcuni aspetti centrali dell'educazione del cittadino e del lavoratore essi perseguono le stesse finalità. Il sistema dei Licei dovrebbe portare, come prospettiva di studio, di norma alla scelta dell'Università, almeno della Laurea triennale. Il sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale dovrebbe condurre, invece, più esplicitamente verso l'inserimento nel mondo del lavoro a vari livelli di professionalità. Tuttavia, ambedue i canali si rivolgono prevalentemente a soggetti minorenni, cioè a giovani che non hanno in genere compiuto ancora i diciotto anni e che richiedono dalle istituzioni formative

un'attenzione specifica per l'educazione della persona in quanto tale e per la sua formazione come cittadino. Occorre, quindi, integrare l'educazione fondamentale della persona e del cittadino nel primo caso con una preparazione culturale e professionale orientata agli studi universitari; nel secondo caso, con una preparazione culturale e professionale orientata ad un inserimento valido e produttivo nel mondo del lavoro e delle professioni.

Ma, si può obiettare, la scelta metodologica che si attua in un processo educativo non è indifferente rispetto agli obiettivi che esso si pone. Molte delle finalità più significative a livello di sviluppo della persona dal punto di vista della sua identità e della sua socialità derivano più da scelte di metodo che di contenuti, specialmente se questi sono considerati nella loro chiusura disciplinare. Un apprendimento basato su una proficua interazione tra esperienza attiva e riflessione critica porta a conoscenze ed abilità di natura e fruibilità assai diverse rispetto ad un apprendimento basato su un'acquisizione, anche se significativa, di una compatta costruzione disciplinare.

Occorre comunque, a mio avviso, distinguere tra inizio del percorso e suo sviluppo. La legge delega assegna all'ultimo anno della scuola media un forte carattere orientativo quanto a scelta del percorso scolastico o formativo ulteriore. Ma è evidente che il primo anno del sistema educativo di secondo grado implica ancora un'attenzione particolare al problema dell'orientamento per molte ragioni. Tra queste spicca per la sua corposità la possibilità di transitare, al compimento del quindicesimo anno, nei percorsi dell'apprendistato. Più diffusamente, è presente la necessità di aiutare tutti coloro che manifestano segni di disorientamento, o di più profondo disagio, per un inserimento imprudente, o del tutto errato, in un sistema o indirizzo inadatto. Una scuola centrata sulla persona, che si pone come promotrice di educazione, di cultura e di professionalità, non può non aiutare i propri studenti a collocarsi nella maniera più valida e feconda all'interno del sistema educativo, a qualsiasi tappa del loro cammino formativo, se per una qualsiasi ragione si trovano in un percorso incoerente con le loro caratteristiche ed aspirazioni personali.

Inoltre, durante questo primo anno gli studenti che non intendono continuare a frequentare il sistema educativo bensì passare all'apprendistato, e quindi diventare a tutti gli effetti titolari di contratto di lavoro, ancorché specifico, si troveranno a dover affrontare un anno che in genere viene progettato come il primo di un percorso continuo triennale o quadriennale o quinquennale. Si può quindi

ripresentare, anche se in forme attenuate, l'anomalia, e relativi disagi, riscontrata nell'esperienza di innalzamento dell'obbligo scolastico stabilita dalla legge 9. Ciò sarebbe di nuovo in contraddizione con uno dei pilastri sempre affermati dalla riforma: l'attenzione alla persona.

Tenendo conto di quanto sopra accennato, ritengo non solo possibile, ma necessario, progettare un anno che sia nel sistema dei Licei, sia in quello dell'Istruzione e Formazione Professionale possa costituire un comune momento significativo e fecondo di cammino educativo, prevedendo una sostanziale equivalenza nella formazione culturale di base tra i due canali per alcune aree disciplinari chiave come: lingua italiana e lingua straniera; studi storico-economico-sociali; matematica e scienze. Sappiamo dalle indagini disponibili come la formazione scolastica dei nostri quindicenni risulti per alcuni versi assai debole. Questa debolezza si manifesta in primo luogo sul versante della fruizione dei concetti e dei procedimenti nell'affrontare sia le questioni relative alla vita pratica, sia le stesse discipline di studio considerate nella loro operatività. In secondo luogo per una larga parte della popolazione scolastica risultano assai fragili le competenze di autoregolazione di sé nello studio, come nella gestione della propria esistenza quotidiana. Ecco due ambiti preferenziali di intervento e di consolidamento per fondare una più forte base di appoggio per gli impegni successivi, ma anche per una realistica verifica delle proprie aspirazioni e delle proprie risorse interne in termini di apprendimento.

D'altra parte, è possibile garantire l'identità del canale formativo mediante un conveniente approccio metodologico da privilegiare sia durante il primo anno, sia durante gli anni seguenti. Si tratta di valorizzare intelligentemente la tendenza ormai diffusa a livello internazionale, e ora presente anche in Italia, di definire gli obiettivi educativi, culturali e professionali in termini di competenze. Soprattutto in Europa, ed in particolare nel contesto linguistico latino, l'introduzione dell'approccio per competenze è stato favorito, se non determinato, anche nel mondo della scuola, da una loro presenza sempre più diffusa e penetrante nel contesto del mondo del lavoro, dove vengono ormai valorizzate più le competenze effettivamente manifestate che non i soli titoli e qualifiche professionali posseduti.

L'impostazione formativa che si basa sullo sviluppo di competenze privilegia due elementi centrali del processo di apprendimento, che risultano assai influenti sul piano dello sviluppo della persona e non solo del lavoratore. In primo luogo si dà un'importanza fondamentale ai compiti, che occorre imparare ad affrontare positi-

vamente. Essi caratterizzano le competenze e quindi devono essere non solo colti e interpretati validamente, ma anche essere assunti come intenzioni, finalità della propria azione di apprendimento. In secondo luogo, le conoscenze e abilità, come le altre disposizioni interne (interessi, motivazioni, emozioni...), devono essere acquisite e diventare un vero patrimonio personale, che costituisce una risorsa di riferimento entro cui individuare, attivare e coordinare quelle utili o necessarie per rispondere positivamente alla sfida incontrata.

Quindi, i processi di acquisizione del sapere e del saper fare sono finalizzati al saper agire; le conoscenze e le abilità apprese sono risorse interne da mettere in moto ed utilizzare in maniera sempre più pertinente e agevole nei vari contesti esperienziali: sia di lavoro, sia di vita sociale e cittadina, sia di consapevolezza e lettura critica della realtà, sia di scelte di vita e di comportamento. Il senso e il perché dell'apprendimento dei vari saperi e saper fare e la loro agevole fruibilità nello svolgimento dei compiti richiesti costituiscono il nerbo del processo formativo. La diversa intenzionalità messa in moto nell'acquisizione delle competenze costituisce pertanto una delle principali caratterizzazioni dell'impianto metodologico che diversifica i due canali dell'unico sistema educativo. Nel canale dell'Istruzione e della Formazione Professionale i compiti da affrontare, i problemi da risolvere, le situazioni nelle quali si è coinvolti, sono più di natura tecnico-pratica, in quello dei Licei essi sono prevalentemente di natura teorica. Ma non per questo essi implicano l'acquisizione di conoscenze, abilità e disposizioni interiori meno importanti, significative, stabili e fruibili, anzi.

In questo senso, credo, debbano essere riletti gli stessi contenuti disciplinari proposti anche per il canale dell'Istruzione e della Formazione Professionale. Non si tratta di negare il diritto di cittadinanza alle tradizionali fondamentali discipline scolastiche, per favorire approcci e contenuti vagamente interdisciplinari, dove la presentazione interdisciplinare è offerta e acquisita in maniera tanto ripetitiva, quanto lo potrebbe essere una esposizione disciplinare chiusa e nozionistica. È il senso e il perché del lavoro educativo-didattico attuato che permette di dirigere lo studio di un argomento verso una sua possibile valorizzazione in contesti applicativi tecnico-pratici o di vita, o, più specificatamente, verso lo sviluppo di un patrimonio conoscitivo e di abilità facilmente trasformabili in competenze in un aperto dialogo ricorsivo tra esperienze di lavoro, apprendistato cognitivo e pratico, costruzione e organizzazione concettuale culturalmente segnata.

## LA PROPOSTA COME STRUMENTO DI LAVORO

**IRENE GATTI**

*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*

La legge 53/03, la legge 30/03 e il DL.vo 10 settembre 2003, n. 276 definiscono modalità inedite in cui esercitare il diritto dei giovani cittadini a educarsi, formarsi, lavorare. Attraverso la *Proposta per il Sistema dell'Istruzione e della Formazione Professionale*, il CIOFS-FP vuole rispondere alla sollecitazione proveniente da un contesto normativo attraversato da cambiamenti radicali.

L'interpretazione delle nuove norme e la riflessione circa la loro applicazione concreta inducono ad una visione del processo educativo, quale sintesi risultante da una profonda integrazione della dimensione dell'istruzione, della formazione e dell'impegno lavorativo.

Tale sintesi sarà resa possibile e catalizzata dalla creazione di contesti educativi - spirituali e materiali - che consentano al giovane di vivere e viverci in una socialità consapevole, positiva, matrice di persone responsabili e gioiose.

Studio, lavoro, creatività si propongono come diversi aspetti e possibili modulazioni di un unitario processo di crescita.

È pensabile rispondere alla nuova missione educativa solo se si supera la dicotomia, che in Italia ha sempre contrapposto la scelta dell'istruzione alla scelta del lavoro, identificando nella prima la pista privilegiata per un cittadino a tutto tondo e nel pieno esercizio dei suoi diritti e nella seconda un ripiego per un cittadino di serie B. Il nuovo sistema prevede istruzione, istruzione e formazione professionale e lavoro come tasselli di pari valore che costituiscono i diversi mattoni con cui ogni giovane costruisce il suo progetto di vita, sfruttandoli ed armonizzandoli secondo le sue personali aspirazioni, necessità e talenti.

Ogni progetto personale è una sorta di "edificio" suscettibile di ampliamenti e ristrutturazioni, che si può sviluppare nel corso del tempo, utilizzando le opzioni offerte, grazie alla totale percorribilità del sistema e al riconoscimento di crediti maturati nelle diverse esperienze.

Il nuovo scenario normativo è straordinariamente vicino a quanto da sempre caratterizza la visione formativa del CIOFS-FP. Da qui l'idea di elaborare un documen-

to che riportasse le riflessioni già maturate, per promuovere ulteriori approfondimenti ed arricchimenti e per stimolare il mondo dell'istruzione e della formazione professionale a dichiarare i propri intenti.

La *Proposta per il Sistema dell'Istruzione e della Formazione Professionale* è stata inoltre, pensata e scritta come uno strumento di dialogo tra i vari attori che concorrono alla *governance* di questo nuovo sistema e come strumento di lavoro per chi, a livello locale e regionale, si misura concretamente con le sperimentazioni già promosse e con quelle avviate dai protocolli d'intesa stilati di recente.

La *Proposta* è organizzata in quattro parti.

Una *prima parte* in cui si dichiarano obiettivi, temi caratterizzanti e soggetti a cui la *Proposta* è rivolta.

Nell'articolazione della *Proposta* si è ritenuto necessario identificare un protocollo di dibattito e confronto centrato sui ruoli della formazione professionale e della scuola nel secondo canale.

Sono stati precisati gli *attori* cui ci si rivolge: studenti e famiglie, CFP, operatori leFP, scuola, insegnanti, Province, Regioni, mondo del lavoro, MIUR, MLPS, Conferenza Unificata Stato-Regioni e le ragioni di dialogo e interscambio con i diversi soggetti. Con molti di loro infatti, si è avviato un confronto, già dal XV Seminario Europa.

Il dialogo iniziato sarà promosso e mantenuto vivo per dare piena legittimazione alle scelte effettuate e per accompagnare e sostenere l'implementazione del sistema, anche attraverso la "provocazione" tentata con la *Proposta*.

Una *seconda parte* rappresentata da una mappa dei "Nuovi percorsi d'Istruzione e della Formazione Professionale".

È stata delineata una mappa dei nuovi percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, collegandoli al mondo del lavoro e al canale liceale e universitario. Tale mappa rappresenta un'ipotesi concreta su cui avviare un confronto. L'ipotesi posta è del tutto compatibile con la legge Moratti, ma non è certo l'unico modo di interpretare i percorsi formativi consentiti dalla legge 30 nel canale dell'istruzione e formazione professionale.

Una *terza parte* in cui si approfondiscono le *scelte metodologiche*, il ruolo dell'*orientamento*, la novità costituita dall'*alternanza formativa*, la *formazione tecnica superiore*, i vari aspetti dei processi di *governance*, le *interrelazioni tra legge Moratti e legge Biagi*, la *pluralità dei soggetti* nell'offerta nel sistema di leFP.

I vari temi individuati si presentano come le "dimensioni" del progetto educativo

del CIOFS-FP per il sistema dell'Istruzione e della Formazione Professionale. Il modo in cui ciascuno di esse verrà declinato e concretamente implementato condizionerà il servizio reso ai giovani e alle famiglie.

È necessario identificare uno spazio di confronto e rendere trasparenti le proprie opzioni, per sollecitare un dibattito chiaro, per confrontarsi e - se necessario - "affrontarsi" su scelte specifiche, che risulteranno determinanti nella connotazione effettiva dell'leFP.

*Una quarta parte che sintetizza in una tabella il percorso formativo e lavorativo e i livelli europei (codifica ECTS).*

Si tratta di uno strumento che evidenzia e sintetizza in una visione sinottica i caratteri specifici delle nuove tappe del percorso formativo, le mette in relazione con i nuovi livelli europei e con le nuove fattispecie contrattuali introdotte dalla legge Biagi. Si intende rendere visibile il contenuto ed il valore dei titoli in Italia ed in Europa e la corrispondente possibilità di inserimento lavorativo.

Alla tabella sono sottese due diverse piste di riflessione: una, quella che colloca e legge il nostro sistema nazionale d'istruzione e formazione nello scenario europeo, termine di confronto che avrà nel tempo un peso crescente e cogente. L'altra, quella della interrelazione tra fase della formazione e fase dell'inserimento lavorativo, i cui confini risultano più sfumati e permeabili: attraverso l'alternanza scuola-lavoro si crea un contatto nuovo tra istruzione, formazione e lavoro e molte nuove forme contrattuali inglobano un obiettivo di formazione di crescita professionale.

## VIII.2 PROPOSTA CIOFS-FP PER IL SISTEMA DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE<sup>1</sup>

*La Proposta si rivolge a:*

<b>STUDENTI E FAMIGLIE</b>	Per favorire una scelta consapevole e dialogante, presentando il progetto educativo e culturale della formazione professionale nell'leFP
<b>CFP</b>	Come strumento a sostegno della progettualità e come carta d'identità
<b>OPERATORI leFP</b>	Perché possano appropriarsi consapevolmente dei nuovi scenari di lavoro e per dare un personale contributo alla costruzione del sistema di leFP
<b>SCUOLA</b>	Per stimolare un dialogo costruttivo e azioni integrate, al fine di costruire una <i>rete formativa</i>
<b>INSEGNANTI</b>	Per rendere disponibile uno strumento concreto di informazione e conoscenza della formazione professionale
<b>PROVINCE</b>	Per individuare punti significativi di dialogo sull'offerta formativa, rendendo visibile il progetto educativo.
<b>REGIONI</b>	Per presentare l'ipotesi del CIOFS-FP coerente con le linee di CONFAP e FORMA nella costruzione del sistema di leFP e legittimarne la partecipazione al dibattito
<b>MONDO DEL LAVORO</b>	Per coniugare la domanda e l'offerta formativa, nel rispetto dell'identità dell'azienda e della struttura formativa
<b>MINISTERO DELL'ISTRUZIONE MINISTERO DEL LAVORO CONFERENZA UNIFICATA STATO-REGIONI</b>	Per avvalorare la partecipazione all'elaborazione dei decreti attuativi e dei regolamenti e contribuire ai processi di monitoraggio e valutazione del sistema di leFP

<sup>1</sup> Pubblicata come supplemento al numero speciale di (CITTÀ CIOFS-FP del 31 gennaio 2004)

La nostra Proposta per il sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale, nata in occasione dei lavori della XV edizione del Seminario Europa, promosso dal CIOFS-FP in collaborazione con CONFAP e FORMA, vuole favorire il dialogo tra i vari attori che concorrono alla governance di questo nuovo sistema. Si caratterizza contemporaneamente come "strumento di lavoro" per chi, a livello locale e regionale, si misura concretamente con le sperimentazioni già promosse e con quelle avviate dai protocolli d'intesa stilati di recente.

Nell'ambito del II ciclo, l'leFP è l'unico canale in sperimentazione già dal 2002 e oggetto nell'ultimo anno di un approfondito dibattito.

L'emanazione prossima di decreti attuativi e di regolamenti che concorreranno a definire le caratteristiche del canale d'Istruzione e Formazione Professionale costituisce una tappa saliente del dialogo tra MIUR, MLPS, Regioni, scuole, studenti, famiglie e mondo del lavoro e sistema dell'leFP.

La Proposta presenta alcune linee fondamentali per costruire questo canale e per definire in esso il ruolo della formazione professionale. Si pone quindi, in dialogo con gli estensori del decreto e vuole contribuire a definire uno spazio specifico per la FP. Attraverso attività di studio e ricerca, sperimentazioni e dibattiti, CONFAP e FORMA stanno lavorando per elaborare alcuni temi.

1. Ruoli della FP e della scuola nel secondo canale. Configurazione del sistema di leFP a livello regionale.
2. Confrontabilità tra scuola e CFP (finanziamenti, tempi, certezza dell'offerta formativa per partecipare alla fase di orientamento al termine della scuola media...).
3. Elementi essenziali per rendere comparabili i ventuno sistemi regionali/provinciali di FP, fermo restando la potestà di legislazione esclusiva in capo alle Regioni per quanto attiene l'leFP.
4. Orientamento come processo che caratterizza il canale dell'leFP.
5. Sviluppo verticale del percorso e interscambiabilità di scuola e FP come soggetti che erogano il servizio.
6. Definizione dei "livelli essenziali" e individuazione degli standard minimi di qualifica valevoli sul territorio nazionale. Compiti che rimangono di pertinenza del governo nazionale (MIUR, MLPS).
7. Possibilità di partecipare alla governance per: CFP, scuole, famiglie e mondo del lavoro.
8. Natura giuridica del CFP nel sistema leFP<sup>1</sup>.

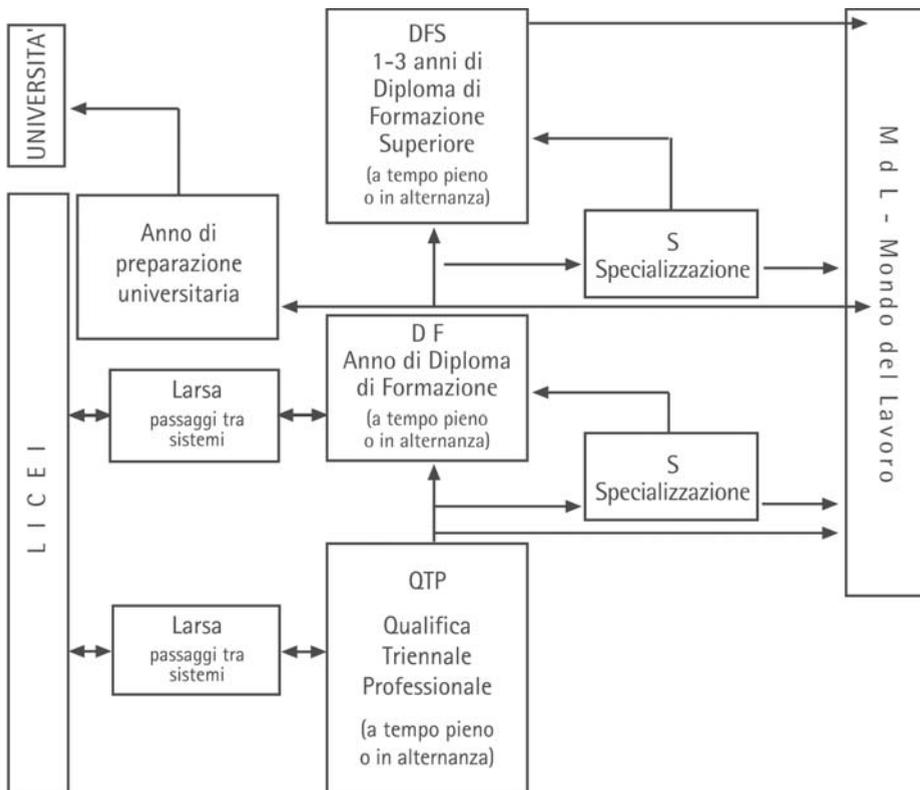
---

<sup>1</sup> L. 62/2000 articolo. I, comma I. Il sistema nazionale di istruzione, fermo restando quanto previsto dall'articolo 33, comma 2 della Costituzione, è costituito dalle scuole statali e dalle scuole paritarie private e degli enti locali. La Repubblica individua come obiettivo prioritario l'espansione dell'offerta formativa e la conseguente generalizzazione della domanda di istruzione dall'infanzia lungo tutto l'arco della vita.

## I NUOVI PERCORSI DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE

I percorsi di Istruzione e Formazione Professionale presentano carattere graduale e continuo, sono dotati di pari dignità culturale ed educativa rispetto a quelli liceali ed inoltre, presentano una precisa fisionomia istituzionale (cfr. L. 53/2003).

Il sistema di offerta delinea un *percorso formativo progressivo*, che consente alla persona di avanzare nel proprio cammino procedendo per livelli successivi di intervento/comprendimento della realtà, secondo il principio del successo formativo, seguendo tre tappe tipiche, corrispondenti ad altrettanti titoli: qualifica, diploma di formazione, diploma di formazione superiore. In tale disegno si innesta la specializzazione, conseguente ai tre titoli indicati e in ottica di formazione continua e permanente.



## **IL SISTEMA D'ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE. LE NOSTRE PROPOSTE**

Da più parti si sostiene l'importanza della formazione professionale non soltanto come prassi mirante alla dotazione tecnica della persona, ma come risorsa importante in una prospettiva pienamente educativa. Il suo orizzonte fondante è professionale per scelta di metodo in rapporto alla domanda dei destinatari.

Essa abilita alle seguenti finalità:

- coscienza e responsabilità nei confronti di sé e degli altri;
- intraprendenza e desiderio di mettersi alla prova;
- creatività come modo in cui il soggetto esprime se stesso, in rapporto a bisogni/opportunità sociali;
- relazione di cooperazione e di servizio sia in campo professionale, sia sociale, sia ambientale;
- stimolo etico e morale ed autonoma capacità di giudizio e di azione nella realtà più vasta;
- accrescimento continuo della conoscenza, della riflessione e della capacità di azione intenzionale, competente e dotata di senso.

### **La metodologia**

L'orizzonte fondante la leFP non può che essere immediatamente professionale in rapporto alla domanda dei destinatari e al loro *successo formativo: la costruzione del patrimonio professionale della persona realizzata tenendo presente la sua dimensione integrale.*

L'elemento centrale del progetto di percorso formativo sarà posto nel saper fare. Il saper fare oggi è però carico di una valenza di sintesi di diversi elementi di non facile combinazione.

La formazione professionale domanda, dunque, un approccio epistemologico dove il sapere ed il saper fare subiscono, nell'impatto metodologico, una inversione - rispetto alle scelte tradizionalmente proprie del sistema dell'istruzione - nella organizzazione e programmazione degli apprendimenti. Questo approccio richiede uno studio accurato in merito alla trasversalità e alla interazione e compenetrazione

delle discipline e delle esperienze in ordine alla costruzione del profilo professionale. Pur riconoscendo alle discipline il merito ed il valore della sistematizzazione del sapere, la ricostruzione del loro apporto metodologico viene operata in rapporto alle esigenze di professionalità.

Tale approccio metodologico consente un appiglio motivazionale nei confronti della tipologia dei destinatari che approdano alla formazione professionale. Inoltre, il riferimento alla progettualità professionale, proiettando il soggetto al lavoro, rende più concreto un investimento di energie sugli apprendimenti.

Carattere fondamentale della metodologia formativa è l'integrazione tra conoscenze, abilità e capacità, al fine di delineare vere e proprie competenze che si collocano lungo un percorso formativo secondo una logica non meccanicistica, ma olistica.

Il cuore della prassi formativa è la *competenza*; a tal fine la formazione professionale prevede una metodologia basata su compiti reali, didattica attiva, apprendimento dall'esperienza anche tramite tirocinio/stage formativo in stretta collaborazione con le imprese del settore di riferimento. Tale metodologia presenta una rilevanza orientativa, in modo da sviluppare nella persona la consapevolezza circa le sue prerogative, il progetto personale, il percorso intrapreso.

La formazione professionale stimola l'intelligenza creativa e sintetica, come pure quella pratica, esperienziale, intuitiva, per scoperta e narrazione. Essa è basata su una relazione amichevole, personalizzata, centrata sull'acquisizione di competenze utili e sull'attribuzione di senso agli apprendimenti proposti.

## **L'orientamento**

Nell'ambito della leFP dovrà essere affidato all'orientamento il compito di risvegliare la capacità di creare il proprio futuro in ordine alla costruzione della propria professionalità, a vantaggio delle reali domande della persona.

L'impegno di stimolare soprattutto i giovani a lavorare sul proprio progetto di vita e sulla preparazione alla propria prospettiva professionale, può significare dover dare un contributo valido perché emerga in modo determinante una specifica dimensione umana. Quella appunto del bisogno di prevedere gli eventi, anticiparli in rapporto ai propri interessi e al bisogno di impegnare la propria esistenza, in modo gratificante, a largo raggio e in cose che contano.

L'intervento orientativo attraverso azioni di consulenza, percorsi individuali e di

gruppo dovrà fornire un supporto in relazione a diverse situazioni di transizione connesse ai processi di formazione e lavoro.

## **L'alternanza formativa**

L'alternanza formativa, nuova modalità di realizzazione del percorso formativo, introdotta dall'articolo 4 della legge 53/2003, è da considerare come una alternativa alla formazione a tempo pieno e interessa gli allievi di almeno 15 anni di età.

La sua elaborazione richiede la definizione di un modello formativo che consenta di conseguire delle qualifiche e dei diplomi di formazione, alternando formazione e lavoro basato sull'approccio pedagogico tipico della formazione professionale (valorizzazione delle esperienze lavorative, approccio induttivo, ecc.) all'interno del quadro di standard definiti per i percorsi formativi.

Da un punto di vista pedagogico, il termine alternanza si basa su:

- un'attenzione ai processi di apprendimento del soggetto, a come la persona sviluppa e consolida le proprie competenze;
- un'idea di apprendimento come elaborazione e costruzione dell'esperienza;
- un riconoscimento del ruolo formativo della situazione di lavoro;
- un'enfasi sulle funzioni diverse dalla docenza (progettazione, tutoring, ecc.).

In tale processo i due contesti formativi intervengono portando ognuno le proprie peculiarità.

In particolare la formazione in azienda consente di:

- apprendere come si attua il lavoro tenendo conto delle concrete caratteristiche organizzative dell'azienda e delle caratteristiche delle persone con cui si lavora;
- vedere come in concreto si applicano le conoscenze e le procedure apprese nella formazione extra-aziendale;
- sviluppare, mediante la pratica, l'esperienza professionale, ossia la capacità di predisporre il lavoro e di prevederne le difficoltà ed i risultati;
- riflettere sul lavoro svolto per individuarne i difetti e per migliorare le proprie prestazioni.

Va realizzata *un'intesa tra le parti coinvolte*, al fine di determinare i seguenti punti:

- il ruolo dell'azienda e della struttura formativa e le modalità di collaborazione;
- gli aspetti 'gestionali' (il sostegno al reddito dell'allievo, gli incentivi per le impre-

se e l'assistenza tutoriale);

- ❑ le modalità di certificazione dell'esito positivo del tirocinio e di valutazione dei crediti formativi acquisiti dallo studente.

È opportuno/necessario avviare un processo di confronto ed elaborazione congiunto che consenta di giungere ad una condivisione del piano formativo in riferimento agli standard e livelli essenziali delle prestazioni definiti e comuni al percorso a tempo pieno, sulla base dei quali stipulare un protocollo di intesa che sancisca la collaborazione tra tali realtà concorrenti al buon esito del percorso.

## La Formazione Superiore

Anche per la formazione tecnica superiore occorre procedere mediante un intervento ad hoc.

Si tratta di un percorso che punta all'acquisizione di un diploma di formazione tecnica superiore, sbocco finale del cammino previsto nella filiera formativa iniziata con la qualifica e proseguita con il diploma di formazione, rispondente alle necessità del sistema economico e del mondo sociale e caratterizzato per un forte livello di competenze. A tale livello la persona, dotata di una cultura superiore, è in grado di svolgere un'attività professionale con rilevanti competenze tecnico/scientifiche e/o livelli significativi di responsabilità ed autonomia nelle attività di programmazione, amministrazione e gestione.

La formazione tecnica superiore non è da confondere con le due seguenti soluzioni:

- a) il "sesto anno" dell'istruzione, inteso come necessario prolungamento di un percorso di diploma che è andato sempre più arricchendosi di contenuti a seguito del noto processo di "liceizzazione" degli istituti tecnici e professionali;
- b) un tipo di "laurea professionale" breve, finanziata dai fondi europei e regionali, che non si distingue dal percorso universitario.

La formazione tecnica superiore - al contrario - rappresenta la naturale continuazione del percorso di istruzione e formazione professionale, ponendosi in continuità con il cammino che, iniziando dalla qualifica (triennio), procede poi con il diploma di formazione (un anno), per poi giungere al diploma di formazione tecnica superiore.

Circa la sua durata, si prevedono da uno a tre anni formativi a seconda del settore/comunità professionale. I destinatari sono rappresentati da adolescen-

ti e giovani in possesso di diploma formativo corrispondente per settore o comunità professionale.

Si tratta del completamento del percorso formativo per i diplomati affinché acquisiscano le prerogative proprie delle figure di quadro.

La governance

Un sistema dal carattere educativo, istituzionale, continuativo come quello disegnato necessita di un intervento rilevante sul piano dei soggetti, delle regole e delle procedure.

## Soggetti

È necessario delineare una mappa generale dei soggetti coinvolti nel percorso di Istruzione e di Formazione Professionale, secondo una sequenza di offerta “di filiera”, ovvero corrispondente ai diversi livelli delle differenti comunità professionali implicate. Ciò procedendo in due direzioni:

- introdurre una *lista di organismi* coinvolti nella macro-tipologia della “formazione professionale iniziale” che richiede la presenza di un requisito spesso non considerato nei modelli di accreditamento, ovvero la presenza di una proposta educativa che sia garanzia di qualità formativa a fronte di soggetti in minore età che necessitano appunto di una presa in carico educativa;
- disegnare un’offerta formativa territoriale che garantisca la copertura delle necessità e dei fabbisogni formativi, in coerenza con i bacini di utenza, eliminando incongruenze, doppioni e sopperendo alle assenze, garantendo una presenza di pari dignità tra istituti tecnici, istituti professionali, centri di formazione professionale ed agenzie formative.

## Regole

Va definita una sistematizzazione delle regole amministrative connesse al sistema di Istruzione e Formazione Professionale, in modo da recepire le principali novità previste dalla riforma, e precisamente:

- vincolare gli interventi unicamente ai profili educativi, culturali e professionali, oltre che agli obiettivi specifici di apprendimento, eliminando impostazioni ‘meccaniche’ del processo formativo e riducendo il peso delle regolamentazioni amministrative che inducono in forma surrettizia una sorta di omologazione

- della prassi educativa;
- favorire la personalizzazione dei percorsi formativi rendendo obbligatorio il portfolio delle competenze individuali (entro cui individuare le parti relative al libretto formativo), in modo da consentire la più ampia flessibilità e responsabilità degli organismi erogativi in ordine alle metodologie, all'organizzazione, alla valutazione degli apprendimenti;
  - modificare i dispositivi che impongono una gestione rigida del gruppo-classe (registro) e dei percorsi degli allievi favorendo il riconoscimento dei crediti formativi e la variazione dei tempi e dei modi della formazione (consentendo ai responsabili degli istituti di riconoscere i crediti attribuendo ai titolari un numero di ore formative equivalenti a quelle svolte direttamente nell'istituto stesso).

## Procedure

Le procedure da qualificare sono le seguenti:

- accreditamento*: il sistema di accreditamento va adeguato alla nuova situazione relativa ai percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, come accennato in precedenza, e ciò in coerenza con la mappa di cui al punto successivo;
- mappatura*: definizione di una mappa pluralistica di organismi (istituti di varia natura) in grado di presidiare l'offerta formativa nei vari territori, in corrispondenza delle diverse comunità professionali in cui si distingue l'offerta formativa;
- finanziamento*: creazione di dispositivi di finanziamento che garantiscano la continuità delle azioni (secondo lo schema 3 + 1, cui far seguire percorsi di formazione tecnica superiore mirata alle realtà di eccellenza) e che siano coerenti con il principio di pari dignità tra istituti di varia natura (istituti tecnici, istituti professionali, centri di formazione professionale, agenzie formative);
- coinvolgimento delle imprese*: elaborazione di procedure che individuino l'impresa come un soggetto in grado di sviluppare formazione in alternanza, definendo condizioni, metodologie e risorse;
- monitoraggio e valutazione permanente*: inteso come raccolta sistematica di dati e prassi che favoriscano le decisioni relative alla programmazione e il miglioramento continuo del sistema;
- azioni di sistema*: sviluppo di reti tra organismi differenti in modo da unire le risorse al fine di combattere la dispersione scolastica, consentire il successo

formativo, sviluppare una formazione di qualità;

- ❑ *formazione del personale*: creazione di percorsi sistematici di formazione del personale in base a referenziali formativi univoci, in stretto accordo con le università, gli organismi formativi, al fine di realizzare percorsi preferibilmente in alternanza.

## **Il canale dell'IeFP e la legge Biagi (L. 30/2003)**

La legge Biagi introduce nuove forme contrattuali, che consentono un inserimento lavorativo, con carattere orientativo, in cui si completa la fase di preparazione professionale. Entrambi gli aspetti, quello orientativo e quello d'approfondimento della professionalità richiedono l'attivazione di sinergie tra il periodo formativo vero e proprio e quello di primo inserimento lavorativo.

Lo sviluppo di un *network* locale (l'ambito più adeguato appare quella provinciale) che si occupi dell'offerta formativa territoriale non può prescindere dall'inglobare anche l'offerta di lavoro, almeno quella che corrisponde alle tipologie evidenziate nella tabella che segue.

Se si intende il percorso formativo come parte della crescita umana complessiva dei giovani, la transizione al mondo del lavoro è una fase che ne costituisce la naturale evoluzione.

Se si accetta questa lettura delle possibili "affinità elettive" tra legge Moratti e legge Biagi, ci si deve impegnare a creare un nuovo rapporto con i giovani, magari ancora inseriti in percorsi formativi, che fanno la scelta di impegnarsi, sia pure in forme limitate, in esperienze di lavoro. Si tratta di implementare sul serio la possibilità di costruire un continuum tra set d'apprendimento e set lavorativi, di immaginare concretamente un nuovo cittadino che possa progettare la sua vita tra apprendimento e professionalità, secondo gli orizzonti della *lifelong learning*.

Per dare una concreta attuazione a questa nuova possibilità è necessario far incontrare l'offerta di lavoro (secondo le tipologie evidenziate) e la domanda che proviene dai giovani: è ineludibile e non più procrastinabile la creazione di una forma di governo territoriale che metta in relazione formazione professionale e imprese, che analizzi ed indirizzi la programmazione dell'offerta formativa territoriale, allineandola con bisogni attuali e di medio e lungo periodo.

## La pluralità dell'offerta nell'IeFP

La pluralità dei bisogni e della domanda dell'offerta formativa impone una pluralità di offerta e un coordinamento tra i soggetti che erogano formazione – centri di formazione professionale regionali, istituti professionali, istituti tecnici. Il dibattito e la pratica degli ultimi anni hanno esplorato concretamente forme di integrazione, interazione, autonomia dell'offerta.

Un sano pragmatismo consentirebbe di accogliere che:

- formazione professionale e istituti continuino ad offrire il loro servizio nel canale dell'IeFP, ciascuno caratterizzando in modo inequivocabile la propria specificità;
- riconosciuto il diritto di esistere e di operare per ciascuno dei soggetti, le opzioni circa le diverse forme di relazione - integrazione, interazione, autonomia - assumono la connotazione della scelta contingente più opportuna, intendendo "la più opportuna" come la migliore garanzia per conseguire il più ampio successo formativo;
- si pone inoltre, l'esigenza della modulazione dell'offerta formativa in relazione alla specificità territoriale.

## Percorso formativo-lavorativo e livelli europei

La legge 53/2003 e la legge 30/2003 concorrono a definire un nuovo scenario per la formazione professionale. La tabella vuole sintetizzare in un unico sguardo d'insieme le nuove tappe del percorso formativo, i titoli corrispettivi in Italia e in Europa, i collegamenti tra percorso formativo e le opportunità di inserimento nel mondo del lavoro (**DI.vo** 10 settembre 2003, n.276).

Il portfolio delle competenze o libretto formativo, da istituire di concerto tra MLPS e MIUR, previa intesa con la Conferenza Unificata Stato-Regioni e sentite le parti sociali, conterrà la registrazione di tutte le competenze acquisite durante la formazione in apprendistato, in contratto di inserimento, la formazione specialistica e quella continua svolta durante l'arco della vita lavorativa ed effettuata da soggetti accreditati dalle Regioni, nonché le competenze acquisite in modo formale e informale secondo gli indirizzi della Unione Europea in materia di apprendimento permanente, purché riconosciute e certificate. Le modalità di riconoscimento dei titoli dovranno essere definite entro un anno (**art. 51 DI.vo** 10 settembre 2003, n.276).

## I QTP - Triennio di Qualifica Professionale (a tempo pieno o in alternanza)

PERCORSO FORMATIVO	SCHEMA EUROPEO DEI LIVELLI PROFESSIONALI codifica ECTS (European Credit Transfer System)	Legge 30/2003 DI.vo 276/2003
<p><i>Specificazione</i> Al livello della figura qualificata, la persona, in possesso di una solida cultura di base, è in grado di sviluppare competenze operative di processo, sapendo utilizzare in autonomia le tecniche e le metodologie previste</p> <hr/> <p><i>Livello</i> La frequenza di un segmento del percorso triennale che dà luogo al riconoscimento di crediti formativi e professionali corrisponde al I livello europeo. Tale livello riconosce percorsi formativi personalizzati e flessibili, rivolti in particolare a fasce deboli, riconosce e certifica anche apprendimenti non formali e informali, secondo la logica del portfolio.</p> <hr/> <p><i>Articolazioni</i> Si può prevedere una qualifica polivalente, connessa alla necessità di formare un operatore dotato di competenze operative a largo spettro e non specialistiche, che può articolarsi in riferimento ad uno specifico processo in relazione alle necessità specifiche di una o più imprese</p> <hr/> <p><i>Durata</i> La durata prevista è di tre anni formativi</p> <hr/> <p><i>Percorsi</i> I percorsi sono distinti a seconda della articolazione della qualifica. È possibile nello stesso percorso prevedere più opzioni</p> <hr/> <p><i>Valore</i> Il titolo ha valore di accesso al quarto anno al fine di acquisire il diploma di formazione</p>	<p><b>LIVELLO I</b></p> <hr/> <p>Attività che permette principalmente l'esecuzione di un lavoro relativamente semplice, con conoscenze e capacità pratiche molto limitate</p> <p><b>LIVELLO II</b></p> <hr/> <p>Attività che prevede l'utilizzo di strumenti e tecniche, consistente in un lavoro esecutivo, che può essere autonomo nei limiti delle tecniche ad esso inerenti.</p>	<p>Art. 47 Contratto di apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione</p> <p>Art. 60. Tirocinio estivi di orientamento Durata max 3 mesi. Borsa lavoro max. 600 euro mensili</p> <p>Artt. 70-74 Lavoro accessorio Attività lavorative di natura meramente occasionale Durata complessiva non superiore a 30 giorni Compensi non superiori 3.000 euro nell'anno solare</p>

## 2 D F - Diploma di Formazione

PERCORSO FORMATIVO	SCHEMA EUROPEO DEI LIVELLI PROFESSIONALI codifica ECTS (European Credit Transfer System)	Legge 30/2003 Dl.vo 276/2003
<p><i>Specificazione</i></p> <p>Si riferisce alla figura del tecnico, ovvero una persona, dotata di una buona cultura tecnica, in grado di intervenire nei processi di lavoro con competenze di programmazione, verifica e coordinamento, sapendo assumere gradi soddisfacenti di autonomia e responsabilità</p> <hr/> <p><i>Articolazioni</i></p> <p>Si definiscono in relazione alle necessità delle imprese del settore di riferimento</p> <hr/> <p><i>Durata</i></p> <p>La durata prevista è quadriennale</p> <hr/> <p><i>Percorsi</i></p> <p>Si può prevedere un percorso unico, oppure un cammino progressivo, con anno di formazione oltre la qualifica</p> <hr/> <p><i>Valore</i></p> <p>Il titolo ha valore di accesso al percorso mirato all'acquisizione del diploma di formazione tecnica superiore. Inoltre, consente l'accesso all'anno preparatorio per l'iscrizione a percorsi universitari</p>	<p><u>LIVELLO III</u></p> <p>Lavoro tecnico, che può comportare gradi di autonomia e responsabilità rispetto ad attività di programmazione o coordinamento</p>	<p>ART. 47 Contratto di apprendistato professionalizzante per il conseguimento di una qualificazione attraverso una formazione sul lavoro e un apprendimento tecnico-professionale</p> <p>Artt. 54-59 Contratto d'inserimento 18 anni Prevede progetto d'inserimento</p> <p>Art. 60 e Artt. 70-74 come sopra</p>

### 3. D F S - Diploma di Formazione Superiore

PERCORSO FORMATIVO	SCHEMA EUROPEO DEI LIVELLI PROFESSIONALI codifica ECTS (European Credit Transfer System)	Legge 30/2003 DL.vo 276/2003
<p><b>Specificazione</b> Si riferisce alla figura del quadro o dell'esperto, ovvero una persona, dotata di una cultura superiore, in grado di svolgere un'attività professionale con rilevanti competenze tecnico/scientifiche e/o livelli significativi di responsabilità e autonomia nelle attività di programmazione, amministrazione e gestione.</p> <hr/> <p><b>Livello</b> <b>Corrisponde al IV -V livello europeo</b></p> <hr/> <p><b>Articolazioni</b> Si definiscono in relazione alle necessità delle imprese del settore di riferimento</p> <hr/> <p><b>Durata</b> La durata prevista varia da 1 a 3 anni oltre il diploma di formazione</p> <hr/> <p><b>Percorsi</b> Si prevede un cammino progressivo, con un percorso successivo al diploma di formazione</p> <hr/> <p><b>Valore</b> Il titolo ha valore di credito formativo per l'accesso a percorsi universitari omogenei</p>	<p><b>LIVELLO IV</b></p> <hr/> <p>Attività professionale con rilevanti competenze tecnico/scientifiche e/o livelli significativi di responsabilità e autonomia nelle attività di programmazione, amministrazione e gestione</p> <p><b>LIVELLO V</b></p> <hr/> <p><i>Attività professionale che prevede la padronanza dei fondamenti scientifici della professione e di tecniche complesse nell'ambito di una varietà di contesti ampia e spesso non predicibile. Si tratta di un'attività professionale che comporta una larga autonomia e frequentemente una significativa responsabilità rispetto al lavoro svolto da altri e alla distribuzione di risorse significative, così come la responsabilità personale per attività di analisi, diagnosi, progettazione e valutazione.</i></p>	<p><b>ART. 47</b> <b>Contratto di apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione</b></p> <p><b>ARTT. 61-69</b> <b>Lavoro a progetto</b> <b>Prestazioni di durata complessiva non superiore a 30 giorni nell'anno solare con lo stesso committente che determinano un reddito complessivo annuo non superiore a 5.000 euro.</b></p> <p><b>Art. 60 e Artt. 70-74</b> <b>come sopra</b></p>

## 4. S - Specializzazione

PERCORSO FORMATIVO	SCHEMA EUROPEO DEI LIVELLI PROFESSIONALI codifica ECTS (European Credit Transfer System)	Legge 30/2003 DI.vo 276/2003
<p>Specificazione Si tratta di una figura qualificata o in possesso di diploma di formazione che approfondisce un aspetto specifico della propria preparazione, in modo da poter svolgere un'area di compiti in forma specialistica</p> <hr/> <p>Livello <b>Corrisponde al II/III livello europeo</b></p> <hr/> <p>Articolazioni Le specializzazioni si definiscono in rapporto alle caratteristiche del processo di lavoro cui si riferiscono</p> <hr/> <p>Durata La durata prevista è compresa fra le 300 e le 900 ore</p> <hr/> <p>Percorsi I percorsi sono successivi alla qualifica e prevedono la gestione di compiti reali</p> <hr/> <p>Valore Il titolo ha valore di credito formativo per l'acquisizione del titolo successivo a quello posseduto.</p>	<p>LIVELLO II</p> <hr/> <p><b>Attività che prevede l'utilizzo di strumenti e tecniche, consistente in un lavoro esecutivo, che può essere autonomo nei limiti delle tecniche ad esso inerenti.</b></p> <p>LIVELLO III</p> <hr/> <p><i>Lavoro tecnico, che può comportare gradi di autonomia e responsabilità rispetto ad attività di programmazione o coordinamento</i></p>	<p><b>ART. 47</b> <b>Contratto di apprendistato professionalizzante per il conseguimento di una qualificazione attraverso una formazione sul lavoro e un apprendimento tecnico-professionale</b></p> <p><b>Artt. 54-59</b> <b>Contratto d'inserimento 18 anni</b> <b>Prevede progetto d'inserimento</b></p>

## Significati di alcune sigle

### **IeFP**

Sigla che si riferisce al canale dell'Istruzione e Formazione Professionale, istituito dalla legge 53/2003 come una delle articolazioni del II Ciclo.

### **MIUR**

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. È il Ministero a cui compete l'attuazione della legge 53/2003 e l'emanazione dei relativi decreti attuativi e regolamenti.

### **MLPS**

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. È il Ministero a cui compete l'attuazione della cosiddetta legge Biagi e l'emanazione dei relativi provvedimenti attuativi. Di recente è stato emanato il decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276. Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro, di cui alla legge 14 febbraio 2003, n. 30. (G.U. n. 235 del 9-10-2003- Suppl. Ordinario n. 159).

### **CONFAP**

La CONFAP (Confederazione Nazionale Formazione Aggiornamento Professionale) aggrega Enti ed Associazioni nazionali e regionali che operano nel campo della formazione e dell'orientamento professionale con una propria proposta formativa ispirata ai principi cristiani. La CONFAP è stata costituita nel 1974 a Roma, promossa dalla CEI (Conferenza Episcopale Italiana), ha come riferimento lo Statuto nazionale e il Progetto Formativo. Essa si propone la salvaguardia delle garanzie istituzionali, culturali ed operative, la rappresentanza ai vari livelli, il coordinamento e la promozione di attività comuni, specie per l'aggiornamento del personale.

### **FORMA**

Associazione nata ai primi di giugno 1999, riunisce tutto il mondo della formazione professionale d'ispirazione cristiana, allo scopo di presentarsi uniti nelle varie sedi istituzionali. L'Associazione rappresenta oltre il 60% della attività di formazione professionale che si svolge nel nostro Paese: oltre 830 centri, coordinati da 110 strutture regionali, 20.000 operatori - di cui 12.000 dipendenti. Aderiscono a FORMA: CONFAP, ENAIP (Acli), IAL (Cisl), CIF, EFAL (MCL), ELABORA (Confcooperative), INIPA (Coldiretti).