
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, Giorgio Kutufà, Nila Mugnaini, Michele Pellerey, Carla Roncaglia, Lauretta Valente (cap. 1)

Attilio Bondone, Michele Pellerey (cap. 2)

Maurizio Drezadore, Bruno Scazzocchio, Domenico Sugamiele, Mario Tonini (cap. 3)

Anna D'Arcangelo, Antonio Francioni, Arduino Salatin (cap. 4)

Sergio Angori, Mauro Frisanco, Angel Miranda, Martine Revel, Olga Turrini (cap. 5)

Nicola Abbundo, Luciano Falchini, Michele Pellerey, Domenico Sugamiele (cap. 6)

Giampietro Brunelli, Angela Elicio, Giorgio Migliorisi, Paolo Olivieri, Giuseppe Pinna,

Marco Tarisciotti, Fabrizio Tosti (cap. 7)

Il cordinamento editoriale finale è stato curato da:

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

1. Apertura del Seminario	
1.1 - Presentazione. Michele Pellerey - <i>UPS</i>	7
1.2 - Saluti delle Autorità	11
Margherita Dal Lago - <i>CIOFS</i>	13
Nila Mugnaini - <i>CIOFS-FP Toscana</i>	
Carla Roncaglia - <i>Assessorato Comune di Livorno</i>	14
Giorgio Kutufà - <i>Provincia di Livorno</i>	16
1.3 - Le motivazioni del Seminario. Laretta Valente - <i>CIOFS-FP</i>	18
2. Linee operative e prospettive di sviluppo in Italia	
2.1 - Significato e attuazione della Riforma in Italia in rapporto alla Formazione Professionale Superiore: riflessioni critico-propositive	23
Michele Pellerey - <i>UPS</i>	
2.2 - La proposta CONFAP/FORMA per il sistema di Istruzione e Formazione Professionale.	32
Attilio Bondone - <i>CONFAP</i>	
3. Possibilità e opportunità per la Formazione Professionale Superiore in Italia. Pareri a confronto	
3.1 - Introduzione. Maurizio Drezadore - <i>ENAIIP</i> Intervengono	37
3.2 - Mario Tonini - <i>CNOS-FAP</i>	40
3.3 - Bruno Scazzocchio - <i>Confindustria</i>	47
3.4 - Domenico Sugamiele - <i>MIUR</i>	51
3.5 - Antonio Capone - <i>MLPS</i>	61
4. Formazione Professionale Superiore: l'esperienza italiana e il quadro prospettico europeo	
4.1 - Criticità della nuova programmazione strutturale 2006-2013. Antonio Francioni - <i>ISFOL</i>	69
4.2 - La Formazione Professionale Superiore in Europa: criteri e modelli di comparazione.	92
Arduino Salatin - <i>Università di Padova</i>	
4.3 - I risultati del monitoraggio ISFOL relativi agli I.F.T.S. Anna D'Arcangelo - <i>ISFOL</i>	108

5. Formazione Professionale Superiore. Esperienze europee	
5.1 - Introduzione. Olga Turrini - <i>ISFOL</i>	119
5.2 - La Formazione Professionale in Francia Martine Revel - <i>Institut Catholique d'Arts et Métiers (ICAM)</i>	122
5.3 - Verso la Formazione Professionale Superiore. La sperimentazione del diploma di formazione professionale in provincia di Trento. Mauro Frisanco - <i>Provincia Autonoma di Trento</i>	129
5.4 - Il sistema di Formazione Professionale in Spagna. Angel Miranda - <i>Segreteria Nazionale Salesiana di Educazione Tecnico Professionale.</i>	144
5.5 - La Formazione Professionale Superiore: quale contributo dalle scienze pedagogiche? Sergio Angori - <i>Università di Siena</i>	154
6. Prospettive di lavoro e di intervento. Pareri delle Istituzioni	
6.1 - Introduzione: Michele Pellerey - <i>UPS</i> Intervengono:	163
6.2 - Domenico Sugamiele - <i>MIUR</i>	168
6.3 - Luciano Falchini - <i>Regione Toscana</i>	173
6.4 - Nicola Abbundo - <i>Assessorato FP Regione Liguria</i>	177
7. Contributi dei Gruppi di Lavoro. Costruzione della mappa delle Comunità Professionali	
7.1 - La realizzazione della Mappa delle Comunità Professionali per un sistema di offerta diversificato e comparabile. Angela Elicio - <i>CIOFS-FP</i>	187
7.2 - Comunità delle Professioni Sociali. Paolo Olivieri - <i>EISS</i>	192
7.3 - Comunità delle Professioni nel campo della Grafica. Fabrizio Tosti, Marco Tarisciotti - <i>CNOS-FAP</i>	194
7.4 - Comunità delle Professioni Aziendale e Amministrativa. Giuseppe Pinna - <i>CIOFS-FP</i>	197
7.5 - Comunità delle Professioni nel Tessile - Abbigliamento. Giampietro Brunelli - <i>ENAC</i>	202
7.6 - Comunità delle Professioni nella Alimentazione. Giorgio Migliorisi - <i>CAPAC</i>	206
8. Allegati	
8.1 - Il sistema educativo della Svizzera	211
8.2 - La Formazione Superiore nel Progetto CIOFS-FP e CNOS-FAP	257
9. Bibliografia/Sitografia	299



1. APERTURA DEL SEMINARIO

1.1 - Presentazione

Michele Pellerey
Università Pontificia Salesiana

Da quando è stata approvata la legge 53/2003 il sistema educativo italiano ha sperimentato nuove e significative aperture verso la considerazione di un sistema di formazione professionale che presenti una consistente qualità educativa, culturale e professionale, ma che garantisca contemporaneamente un'effettiva preparazione ad entrare validamente e produttivamente nel mondo del lavoro. Le soluzioni sperimentate nelle varie Regioni e Province autonome sono state e sono varie. Ciò è dipeso sia da prospettive politico-ideologiche divergenti, sia dalla reale consistenza dei Centri di formazione professionale presenti. Non si può non riconoscere da questo punto di vista la diversità notevole tra la situazione della Provincia Autonoma di Trento, ove la formazione professionale iniziale raggiunge il 20-25% delle leve studentesche e, ad esempio, quella di alcune Regioni dove questo tipo di percorso è praticamente inesistente.

Nel periodo che ha preceduto la formulazione e, soprattutto, l'approvazione della legge su citata, si era prospettato un sistema di istruzione e di formazione professionale che si estendeva ben oltre la qualifica e il diploma professionale, per comprendere anche percorsi di formazione professionale superiore di tipo non universitario. Ricordo a questo proposito una discussione assai animata sviluppata in un gruppo di lavoro, nel quale i rappresentanti degli ordini professionali dei geometri e dei ragionieri manifestarono la loro preferenza per una preparazione post-secondaria di tipo universitario, più che per una basata su una forma di praticantato supportato da formazione superiore di tipo non universitario. In quel contesto sembrava evidente la opzione per una prospettiva di sistema di istruzione e formazione professionale che portasse a diversi livelli di formazione tecnico-professionale superiore intimamente raccordati con quelli del secondo ciclo di istruzione e formazione.

Tuttavia, il testo definitivamente approvato, nonostante le ipotesi avanzate in sede di sua predisposizione, non entra nel merito di un percorso di formazione tecnico-professionale superiore. Esso cita l'Università come scelta dopo il secondo ciclo di istruzione, e l'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) in quanto prevista dalla legge 144 (art. 69) del 1999, senza porne né modifiche, né integrazioni.

Il Seminario di studio di cui questi Atti costituiscono l'integrale documentazione, ha lodevolmente posto l'accento sull'esigenza istituzionale di un Sistema di Istruzione e Formazione Professionale, che trovi la sua identità e la sua forza in un quadro di percorsi formativi che partano dall'inizio del secondo ciclo scolastico e si estendano oltre la sua conclusione verso livelli di alta formazione.

L'indice degli Atti consente di cogliere la dinamica del lavoro svolto in un ambiente ricco di stimoli e comfort, quale quello fornito dalla cittadina di mare di Tirrenia, a pochi chilometri dallo splendido scenario di Pisa e del suo Campo dei Miracoli. Il quadro problematico offerto in apertura è stato approfondito sul piano delle esigenze ed opportunità, delle esperienze e sperimentazioni italiane e delle impostazioni delle istituzioni europee. Si è giunti così ad una serie di prospettive e proposte di approfondimento di sviluppo istituzionale. L'attività dei gruppi di lavoro seminariale ha completato il quadro, esplorando le varie famiglie o comunità professionali più direttamente interessate alla problematica.

Attualmente, oltre alle qualifiche professionali e di istruzione professionale, esistono: i diplomi di istruzione professionale tradizionali e un diploma di formazione professionale quadriennale della Provincia Autonoma di Trento; i corsi post-qualifica e post-diploma, che consentono di conseguire o una seconda qualifica, o una qualifica di secondo livello; i corsi di IFTS regolati da apposite norme. Nel passato per un certo periodo sono stati attivati Diplomi Universitari di tipo professionale ed ora è prevista da un apposito Decreto Ministeriale (DM 270/2004) la possibilità per le Università di attivare un percorso di Laurea di tipo professionale.

Il contesto europeo evidenzia in vari Paesi quello che viene definito un *sistema binario* che prevede un percorso parallelo, almeno per i primi tre-quattro anni, tra una formazione superiore di tipo universitario e una formazione superiore a carattere tecnico-professionale non universitario, in genere attivata sulla base delle esigenze dell'industria, dei servizi e del terziario avanzato. Esempi di questa impostazione sono le *Fachhochschulen* tedesche e austriache, le *Hogenscholen* dei Paesi Bassi e, recentemente, il sistema della Formazione Professionale Superiore svizzero. Più complessi e generalmente denominati *sistemi integrati*, sono quelli presenti in altri Paesi europei, dove sono previsti percorsi di formazione tecnico-professionale superiore che fanno più o meno direttamente riferimento alle istituzioni universitarie, come si può notare in Spagna, in Gran Bretagna e in Francia. In questi casi i canali formativi possono essere molteplici, ma collegati tra loro e controllati da un'Autorità specifica.

La lettura degli Atti del seminario porta facilmente a individuare alcune specifiche istanze conclusive. Se si rilegge con cura la normativa attualmente in vigore, si può constatare che, nonostante la dizione della legge 144 "Per riqualificare e ampliare l'offerta formativa destinata ai giovani e agli adulti, occupati e non occupati, nel-

l'ambito del sistema di formazione integrata superiore (FIS), è istituito il sistema della istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS), al quale si accede di norma con il possesso del diploma di scuola secondaria superiore", non si può affermare che sia in essere un vero Sistema di Formazione Integrata Superiore e neanche che le attività messe in atto a partire dal 1998 al 2003 della IFTS formino un "sistema". La pubblicazione della documentazione in merito sui «Quaderni degli Annali dell'Istruzione» ne è una riprova evidente¹.

Tra le altre problematiche risulta abbastanza singolare che percorsi per i quali si vogliono identificare degli standard formativi non prevedano il conseguimento di titoli o diplomi specifici, ma solo certificazioni di competenze. Inoltre, la normativa sulla IFTS privilegia coloro che hanno un titolo o diploma della scuola secondaria superiore, pur prendendo in considerazione la possibilità di essere ammessi a tali corsi da parte di coloro che provengono da altre esperienze formative. La bozza circolante di Decreto Legislativo relativo al secondo ciclo scolastico sembra fornire una specifica interpretazione, che andrà verificata nella dizione finale del Decreto.

Una prima istanza conclusiva porta a rilevare la necessità di rileggere tutto il quadro della formazione professionale superiore nella prospettiva di un Sistema di Formazione Tecnico-Professionale Superiore Integrato. Esso dovrebbe prevedere accanto al primo ciclo universitario a carattere professionale e all'IFTS, un percorso di Formazione Professionale Superiore come naturale sviluppo del percorso di Istruzione e di Formazione Professionale, in continuità con un cammino che, iniziando dalla Qualifica professionale (triennio), procede verso il Diploma di formazione tecnico-professionale (un anno), per poi giungere a Diplomi di formazione tecnico-professionale superiore².

Ad alcuni non risulta chiaro se ciò si possa attuare nel quadro normativo esistente. A favore di questa possibilità sta la titolarità esclusiva delle Regioni a strutturare il settore dell'Istruzione e Formazione Professionale. Contro, si pone la necessità che ciò venga in qualche modo regolato con normativa a livello nazionale per definire gli elementi che consentono il riconoscimento, nazionale ed europeo, dei titoli e diplomi che vengono conferiti a questo livello. Sarebbe, infatti, come già accennato, del tutto improprio non prevedere il conseguimento di titoli o diplomi al termine dei percorsi di formazione professionale superiore.

Nel corso del Seminario sono state evidenziate subito alcune condizioni essenziali

¹ «Quaderni degli Annali dell'Istruzione», *Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) 1998-2003*, 103-104 (2003), Firenze, Le Monnier, 2004.

² Una proposta di legge approvata dalla Giunta della Provincia Autonoma di Trento nel dicembre 2004 prevede l'istituzione di percorsi di Alta Formazione nel settore tecnico-professionale.

perché si possa parlare di un sistema di formazione professionale superiore e non di attività formative occasionali. Tra queste sono emerse come inderogabili: a) la necessità di costituire o riconoscere istituzioni formative che abbiano una struttura giuridica di riferimento stabile (ad esempio “scuole di formazione superiore”); b) garantire il conseguimento di titoli e diplomi, che siano in qualche modo riconosciuti e spendibili sul piano nazionale ed europeo; c) mettere in campo forme di accreditamento di strutture e riferimenti istituzionali che diano garanzie di qualità, trasparenza e continuità a questo livello; d) prevedere forme istituzionali di riconoscimento di crediti e competenze per passare da percorsi universitari a percorsi non universitari e viceversa; e) regolamentare le forme di iscrizione agli ordini professionali per coloro che provengono dai vari percorsi di formazione professionale tecnico-superiore integrata.

A mio avviso la questione potrebbe essere risolta mediante un’apposita normativa a livello nazionale, che costituisca e regoli un vero e proprio Sistema Integrato di Formazione Tecnico-Professionale Superiore. Esso dovrebbe fornire anche le linee guida e gli standard a livello nazionale per la costituzione o, meglio, il riconoscimento da parte delle Regioni di istituzioni di formazione professionale superiore in grado di attivare percorsi che puntano all’acquisizione di un diploma di formazione professionale superiore, rispondente alle necessità del sistema economico e del mondo sociale locale e caratterizzato per un forte livello di competenze.

In questa direzione il lavoro documentato nella pubblicazione già ricordata sullo sviluppo dell’IFTS può risultare prezioso. In esso si presentano quadri di standard formativi per le varie filiere formative in particolare per i settori manifatturieri, dell’edilizia, della tecnologia dell’informazione e della comunicazione, del commercio, del turismo, dei trasporti, dell’agricoltura, dei servizi pubblici e privati di interesse sociale, che hanno trovato un accordo in sede di Conferenza unificata Stato Regioni.

La conclusione, a cui si giunge al termine della disamina della questione, conduce a riconoscere la necessità di mettere mano a una normativa di quadro che riordini con chiarezza tutto l’ambito della formazione professionale superiore. È, d’altra parte, assai problematico pensare di affidare alle sole università il compito di formare gli studenti secondo qualifiche professionali superiori. Occorre, come nei vari Paesi europei, pensare a un sistema più complesso di formazione professionale superiore, che comprenda anche molteplici percorsi non universitari. Ma è anche assai pericoloso affidare alle singole Regioni l’attivazione di un tale sistema senza disposizioni nazionali che tengano conto dello schema di armonizzazione europeo delle qualificazioni, in analogia con quanto avvenuto per l’armonizzazione dei corsi accademici per le Università. Ciò non avviene in Europa, nemmeno laddove sono presenti vere e proprie forme di federalismo regionale, come in Germania.

1.2 - Saluti Autorità

Margherita Dal Lago
Presidente Ente CIOFS

Grazie alla regione Toscana che ci accoglie.

Alle autorità civili presenti, grazie per il sostegno dato alla formazione professionale, nei luoghi delle decisioni politiche, dove solo chi ha sensibilità per i giovani, avverte il problema di dare futuro anche a quei ragazzi che per molteplici motivi rischiano di perdersi nelle maratone a cronometro...

Anche ai rappresentanti di tanti Enti di formazione che condividono la ricerca sul campo, il nostro grazie. Essere qui è avere la consapevolezza che solo condividendo e allargando il consenso, trovando strade di collaborazione, potremo costruire la sfida della formazione in verticale.

L'incontro del 2004 è la continuazione ideale del Seminario di Maratea. Il discorso avviato come contributo costruttivo, in questo tempo di riforme istituzionali, non poteva che trovare il suo compimento.

Del resto, da quando si è avviata la sperimentazione, la formazione professionale ha costantemente guardato verso l'alto, costruendo pian piano un modello ideale. Oggi, tenendo conto che la Riforma del sistema educativo di istruzione e formazione professionale sta muovendo i primi passi, non possiamo che auspicare che tale percorso acceleri i suoi ritmi, facendo tesoro delle esperienze che da molto tempo sono verificate sul campo.

Certamente il sistema italiano si sta misurando con una sfida inedita: uscire dall'appiattimento su un unico percorso di istruzione.

Riconoscere dignità alla formazione professionale è riconoscere che l'approccio alla conoscenza è multiplo, che ci sono stagioni della vita o attitudini in cui la conoscenza passa prioritariamente attraverso le mani, il fare, il costruire, il verificare.

Chi ha avuto la pazienza di sostare in mezzo ai ragazzi preadolescenti, di ascoltarli con la testa e con il cuore, sa che molti di loro hanno sogni grandi, ma nello stesso tempo vivono la distanza culturale tra le pagine scritte, le antologie e le formule e la vita.

Spesso arrivano alla preadolescenza leggendo male, con nozioni affastellate alla rinfusa... Negare loro la possibilità di riordinare le idee e di percorrere di corsa un

tratto del cammino il giorno che si rendono conto di essere rimasti indietro, sarebbe ingiusto, in una società che ritiene di essere in grado di soddisfare le molteplici domande di qualità della vita.

Il nostro è un Seminario che sonda, perciò, un segmento importante della Riforma: il segmento che aggancia il mondo del lavoro e la specializzazione.

Il CIOFS-FP con questa iniziativa cerca, come sempre, di creare una occasione di dibattito su un percorso che non ha ancora una fisionomia precisa, un tema, tuttavia, attorno al quale si moltiplicano le esperienze.

Osare il confronto aperto significa dare alle istituzioni impegnate a regolamentare la Riforma un contributo di idee e, oserei dire, un *dossier* di 'fattibilità'.

Guardando la serietà con cui le esperienze quotidiane sono progettate e monitorate, guardando l'impegno di molti formatori, che nei vari Centri lavorano con creatività e tenacia c'è solo una grande speranza.

A loro, prima di avviare i lavori di queste intense giornate, il grazie di tutte noi. Sappiamo che ci siete accanto superando infinite difficoltà. Ci siete perché amate i ragazzi con le loro intemperanze.

La testimonianza della vostra vita farà loro dire: ho incontrato qualcuno che ha fiducia in me... Fino a quando questo capita... don Bosco è vivo. Grazie dunque a voi che gli date, oggi, cuore e voce.

Noi, ogni giorno, ve lo ripetiamo e vi sosteniamo.

Nila Mugnaini
Direttore CIOFS-FP Toscana

Margherita Dal Lago, presidente del CIOFS, ha introdotto i motivi del nostro impegno e della nostra presenza al seminario. Rappresento oggi il CIOFS-FP Toscana, una piccola presenza in questa provincia, che risulta importante grazie alla presenza di tantissimi collaboratori e alla accoglienza da parte dell'Amministrazione provinciale, oggi presente nella persona del dott. Kutufà e della dott.ssa Abate, che testimonia che la collaborazione sta andando avanti.

Ringrazio la sede nazionale che ha voluto scegliere la Toscana per questa sedicesima edizione del Seminario Europa, un evento che vede la convergenza delle esperienze formative a livello italiano e a livello europeo, in un momento in cui la riforma prevede prospettive diverse che non potevano non essere accolte in questo confronto, che ci vede tutti coinvolti perché i giovani sono il futuro dell'umanità.

È un'esperienza che nasce da lontano, da Don Bosco, il quale ha intuito che i suoi ragazzi dovevano essere accolti non solo da un punto di vista strutturale; ha fornito loro degli strumenti professionali, che consentissero di guadagnarsi onestamente da vivere. L'esperienza di don Bosco ha contribuito a modificare i risvolti della Torino dell'800, ma risulta valida tuttora.

Ringrazio tutti coloro che hanno contribuito a realizzare questa esperienza, tutti coloro che oggi sono qui, sperando che riusciamo realmente a creare una rete.

Auguro a tutti buon lavoro.

Carla Roncaglia

Assessore alle Politiche Educative e Servizi Scolastici e Politiche della Formazione - Provincia di Livorno

Il mio saluto sarà breve: ho accettato molto volentieri il vostro invito, perché con il CIOFS-FP di Livorno c'è un rapporto collaborativo ed amichevole, ormai da molto tempo. La Provincia, infatti, ha seguito e segue le loro attività con grande attenzione, perché le proposte che provengono da questa Agenzia Formativa sono sempre molto puntuali e di qualità.

Vorrei esprimere anzitutto un apprezzamento verso questo convegno in particolare per il suo sottotitolo, per uno sviluppo in verticale di pari dignità, che ne rappresenta la finalità.

Mi permetto di sottoporvi alcune considerazioni sul momento attuale. Siamo in un momento di dibattito, di scelta, di cambiamenti annunciati, ma non ancora completamente visibili, completamente sicuri, su quello che dovrà essere nel nostro prossimo futuro il ruolo della formazione professionale all'interno di un sistema formativo complessivo.

In questo momento di dibattito è estremamente importante porre il tema della pari dignità, che è fattore decisivo per definire il ruolo della formazione professionale in un sistema formativo strettamente integrato, in cui cioè le varie dimensioni e i vari percorsi trovano un assetto tale per cui viene realmente attuata la pari dignità dei percorsi scolastici e formativi professionali in una visione di unitarietà molto forte. Questo tema è ancora in una fase di elaborazione: in Italia si stanno confrontando modelli, soluzioni, sperimentazioni diverse. È molto importante che si moltiplichino i luoghi e le occasioni in cui queste esperienze diverse hanno la possibilità di confrontarsi e di comunicare, al fine di trarre delle valutazioni e delle linee di lavoro comuni.

La Toscana sta proponendo e sperimentando un modello innovativo rispetto a modelli già attuati in altre regioni. Questo modello prevede che il primo anno di scuola superiore sia "obbligatorio" per tutti (principio questo con cui possiamo concordare o meno, ma che tende a riportare, comunque, dentro un alveo strutturato scolastico, le scelte di percorsi individuali di formazione), ma preveda un'articolazione tale da consentire esperienze di formazione professionale integrate con la parte di curriculum scolastico, in modo da mettere ogni studente nella condizione di saggiare meglio le attitudini ed i propri obiettivi di formazione.

Credo sia importante che la formazione professionale mantenga il carattere di modalità "altra" per costruire la propria formazione e la propria vita; un altro

modo che, però, non è alternativo, ma complementare a quello della istruzione e formazione culturale. Trovo, per esempio, che l'esperienza che è stata fatta in questi anni con gli IFTS nella formazione superiore, con quella formula che per la prima volta ha visto insieme, strettamente uniti in un progetto di formazione, più soggetti (la scuola, l'università, l'agenzia formativa, il mondo del lavoro), rappresenti una formula molto interessante ed efficace intorno alla quale bisogna tornare a ragionare anche per una sua applicazione ad altri livelli.

Si parla nel vostro convegno di 'filiera': anche questo, giustamente, è un concetto da chiarire e su cui lavorare, perché bisogna trovare un assetto, che in continuità veda un rapporto sempre più stretto e integrato tra scuola, agenzia professionale e mondo del lavoro.

I tentativi, le sperimentazioni, i modelli che si stanno attualmente producendo in Italia non li vedo in contrapposizione "ideologica" tra loro, ma come una ricchezza, specialmente se trovano il modo di confrontarsi, di mutuarci e di dare un contributo forte a quello che dovrà poi essere, dal punto di vista delle scelte legislative, il nuovo sistema formativo integrato.

Un'altra cosa apprezzo nelle intenzionalità del vostro convegno: con questo appuntamento annuale vi proponete, quest'anno in particolare, di dare un contributo a ciò che si sta o si dovrà dipanare dal punto di vista anche delle decisioni del Ministero, dell'attuazione della Riforma. È importante che lo abbiate dichiarato, che siate qui anche perché intendete dare un contributo alla stesura dei decreti futuri che riguarderanno il compimento, l'attuazione della riforma del Sistema Educativo e Formativo. Ritengo che all'intero iter della riforma, così come si è fino ad ora configurato, sia mancato un confronto aperto, ampio con tutti coloro che operano e che, quindi, sono quelli da cui può venire, per il capitale di esperienza che hanno maturato, un contributo decisivo per dare al nostro Paese, non solo delle buone leggi, ma anche dei buoni sistemi di applicazione delle leggi.

Quindi, credo che occasioni come queste siano estremamente importanti, in quanto aiutano chi amministra e chi governa a fare meglio il proprio lavoro, interpretando proprio quelle che sono le esperienze, le richieste argomentate, verificate sul campo, di chi opera in settori delicati, come sono quelli della formazione professionale, della formazione dei giovani, della formazione in generale.

Mi auguro che il materiale di idee che verrà fuori da queste giornate possa veramente diffondersi e costituire per tanti, ma soprattutto per chi avrà poi la responsabilità di assumere delle decisioni, una risonanza e un'attenzione quale merita, perché so che voi lavorate con grande serietà, con grande impegno e con risultati di qualità.

Vi ringrazio per questa vostra cura e dedizione ai momenti di autoformazione e di dibattito su temi così importanti e vi auguro un buon proseguimento dei lavori.

Giorgio Kutufà
Presidente Provincia di Livorno

Nel portarvi il saluto dell'Amministrazione Provinciale, desidero unirmi all'Assessore all'istruzione del Comune di Livorno, Carla Roncaglia, ringraziandovi per aver scelto di tenere nel nostro territorio questo seminario, per i temi che trattate e anche per la tempestività con cui li affrontate. In questo momento infatti, a livello nazionale e a livello regionale, questa materia è in una fase di profonda trasformazione e richiede un ampio coinvolgimento.

Mi limiterò ad alcune brevi considerazioni, che riguardano *in primis* l'importanza assoluta della formazione professionale. In un mondo che si fa sempre più competitivo, globalizzato e che cresce, l'elemento del capitale umano diventa essenziale per dare una prospettiva di forte sviluppo al nostro Paese. Investire nella formazione, investire nell'uomo, così come propone anche la Comunità Europea, deve caratterizzare gli anni futuri della nostra comunità, in una prospettiva di crescita. È in crescita la domanda di lavoro qualificato: quindi, sappiamo che la formazione professionale è un elemento essenziale della crescita del nostro Paese.

È importantissimo operare attraverso Agenzie Formative consolidate, capaci, e che realizzano anche convegni di formazione continua, mettendo insieme le esperienze.

È un settore in cui, a tratti, può emergere anche un po' di improvvisazione. Possono esservi elementi non sempre qualificati. Diventa, quindi, indispensabile una selezione che valorizzi le esperienze e le energie migliori. In questo senso ritengo abbiate un grande ruolo in futuro.

Quello della formazione è un settore in cui la *devolution* è già in atto. Poiché da una regione all'altra i modelli sono diversi, si tratta di fare un confronto per individuare le scelte migliori in prospettiva. Iniziative quali quella di oggi mettono insieme esperienze diverse e consentono una crescita per tutti, perché sono un importante terreno di verifica e di confronto tra i diversi modelli.

Il modello toscano, sperimentato e in via di sperimentazione, cerca di mettere insieme la scuola statale, le agenzie del lavoro, il mondo del lavoro, il complesso delle agenzie formative.

Credo che si tratti di esperimenti interessanti, come lo è quello dell'IFTS, in cui si aggiunge agli altri partner anche l'Università.

È condivisibile la scelta di creare un sistema, una rete che metta insieme più esperienze diverse. Sono anche i tentativi più difficili: molto spesso questi mondi non hanno avuto rapporti tra di loro e, paradossalmente, anche nello stesso comparto

degli istituti dello Stato, tra l'Università e gli Istituti superiori, per lungo tempo c'è stata scarsa comunicazione.

Cercare di costruire insieme, tra soggetti diversi e fino a poco tempo fa anche distanti, progetti comuni è un percorso difficile, che, però, sta già dando dei risultati, un'esperienza che deve essere ampliata e su cui occorre ancora lavorare con impegno.

Ed è importante il ruolo di chi è protagonista di queste iniziative, che è depositario di un patrimonio di esperienza, di organizzazione e di valori fondamentali.

La Provincia collabora con organizzazioni come la vostra già da tempo e segue i vostri lavori con interesse.

Siamo convinti che i formatori siano l'elemento essenziale della formazione: quindi lavoreremo per qualificare i formatori, per qualificare gli obiettivi e per qualificare i modelli.

1.3 - Le motivazioni del Seminario

Lauretta Valente
Associazione CIOFS-FP

Formare, informare, dibattere, contribuire hanno costituito gli obiettivi di fondo del Seminario di Formazione Europea, nell'ambito specifico della Formazione Professionale, fin dalla fondazione dell'iniziativa nel 1989.

In questi ultimi anni l'attenzione è stata rivolta ovviamente alla riforma del sistema scolastico italiano ed in particolare al sottosistema della Istruzione e della Formazione Professionale, IeFP.

Il seminario dello scorso anno ha portato il dibattito sul tema della riforma sancito dalla legge 53/2003 ed ha contribuito ad approcciare i percorsi da predisporre per l'*Obbligo Formativo* o *Diritto/Dovere*.

Nel seminario si è portata la riflessione sullo specifico del sottosistema della IeFP, apporto nuovo della legge citata. In quella occasione è emersa l'esigenza di elaborare i fondamenti teorico/epistemologici che potessero offrire una base scientifica alle scelte contenutistico-didattiche centrate sulle professioni e, quindi, sui compiti e sulle competenze attorno a cui vengono organizzati il sapere, il saper fare, il saper essere ed agire.

Sappiamo che il Consiglio Europeo di Lisbona ha posto un imperativo ed una scadenza categorica, il 2010, rispetto alle prospettive di sviluppo e di competitività dell'Unione. È impellente trovare le modalità per innalzare quanto prima la formazione delle risorse umane, rendere dinamica e spendibile la preparazione professionale e consegnare ai giovani competenze operative ai diversi livelli. Urge, inoltre, predisporre maggiori e più sistematici collegamenti con il mercato del lavoro, anticipando le possibilità di ingresso nei settori lavorativi.

In rapporto a queste esigenze occorre sviluppare una alternativa formativa che favorisca un approccio conoscitivo basato sull'operatività concreta fino alla configurazione di percorsi sistematici di Formazione Professionale Superiore. L'esigenza viene da più versanti: istituzionale, imprenditoriale, da parte delle organizzazioni formative e della domanda formativa.

È stato già detto che, nell'IeFP, lo statuto delle discipline debba cedere metodologicamente il primato agli impegni espressi dalle diverse *Comunità Professionali*, senza per

questo venir meno al compito prioritario del PECUP richiesto dalla legge 53/2003¹. È pur vero che la riforma impegna tutto il sistema della scuola italiana, tuttavia il disegno delineato dalla 53/2003 ha previsto un impegno oneroso, sicuramente lento, nell'istituzione del sottosistema IeFP, il cui carico sollecita le Regioni ad elaborare una proposta percorribile e di prospettiva fino appunto alla Formazione Superiore.

È opportuno che l'impegno in questa direzione debba essere espresso ed assunto anche dalle realtà che hanno operato con buoni risultati nel campo della Formazione Professionale. Diversi Organismi, durante un lungo periodo, hanno elaborato riflessioni e proposte, hanno condotto sperimentazioni e dato risposte specifiche alla domanda formativa, ponendo in campo approcci metodologici e contenutistici diversificati in rapporto ad esigenze di conoscenza e di apprendimento prevalentemente tecniche ed operative. Verificare e valorizzare con oculatezza le risorse esistenti per rispondere alla domanda dei cittadini è fonte di risparmio e genera competitività e qualità.

Un problema ampiamente discusso e dibattuto è quello della dignità del *percorso formativo*. Il grande impegno posto per la licealizzazione di tutti i percorsi è stato basato, negli anni scorsi, sull'ipotesi che il Liceo fosse la sola proposta in grado di offrire a tutti i cittadini pari dignità nel conseguimento di un bagaglio di istruzione. I fatti, in particolare la dispersione scolastica, dimostrano che la pari dignità dei percorsi, con riferimento alla Formazione Professionale, non deriva tanto dalla omogeneità dell'offerta, quanto dalla adeguatezza dell'offerta alla domanda reale dei cittadini e dalla possibilità di percorrenza in verticale della filiera formativa, fino alla Formazione Superiore, delle diverse tipologie e modalità di percorso. Occorre assicurare pari opportunità di crescita formativa sia all'approccio conoscitivo prevalentemente formale, sia a quello tecnico-pratico espressi dalle realtà dei cittadini.

La riorganizzazione dell'intero sistema domanda una nuova impostazione dell'offerta più vicina al contesto lavorativo, gestionale, amministrativo, sociale e politico e richiede molto confronto professionale. Il *know-how*, prodotto in diverse direzioni nell'impegno di offerta della formazione professionale, costituisce una risorsa preziosa da non disperdere nella prospettiva di Lisbona e di conseguenza nella prospettiva della riforma individuata dalla legge 53/2003. Impegno dei Seminari di Formazione Europea è appunto quello di rendere disponibili le esperienze migliori e di contribuire a diffonderle.

Non è superfluo dire l'urgenza e l'assoluta necessità della formazione dei giovani.

¹ AA.VV. (a cura di), *Il sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale nel contesto della riforma. Significato e Percorsi - Atti del XV Seminario di Formazione Europea*, CIOFS-FP, 2004.

Dare possibilità e consapevolezza, in particolare a quella fascia che sperimenta insuccessi, disinteresse, evasione, consegnare loro un saper fare, rassicurarli che sono portatori di un riconoscimento per il lavoro, per poter crescere ulteriormente, per poter leggere i valori della vita, può voler dire consegnargli un biglietto di salvezza. In un momento storico così tragico e imprevedibile, ci rassicura la prospettiva di poter formare cittadini che costruiscono, che sono solidali, che contribuiscono al benessere e non il contrario. L'impegno per la Formazione è anche questo.



2. LINEE OPERATIVE E PROSPETTIVE DI SVILUPPO IN ITALIA

2.1 - Significato e attuazione della Riforma in Italia in rapporto alla Formazione Professionale Superiore: riflessioni critico-propositive

Michele Pellerey
Università Pontificia Salesiana

Premessa

L'8 marzo 2004 si è svolta a Dublino sotto la presidenza irlandese un conferenza su "Verso il 2010: temi e approcci comuni nello sviluppo di un politica europea per l'educazione superiore e la formazione tecnico-professionale". I lavori della conferenza hanno preso l'avvio a partire da un documento di ricerca che citava quattro tematiche centrali: la trasparenza, l'accumulo e trasferimento di crediti, la qualità, un quadro di riferimento per le qualificazioni. Nel contesto del nostro seminario è interessante rilevare alcuni punti della quarta tematica. In primo luogo, il concetto stesso di qualificazione, inteso come "certificazione da parte di un'agenzia autorizzata che il soggetto ha raggiunto gli standard richiesti da un corso di studi o da altra forma di apprendimento; può conferire un riconoscimento ufficiale per un inserimento nel lavoro o per ulteriori studi e formazione; può anche conferire la titolarità legale per esercitare un'attività professionale" D'altra parte, un sistema di qualificazioni nazionale "include tutti gli aspetti coinvolti nel riconoscimento dell'apprendimento che lega l'educazione e la formazione al mercato del lavoro: sviluppi politici, organizzazioni istituzionali, definizione degli standard, processi di assicurazione della qualità, processi di valutazione e certificazione, riconoscimento di competenze, ecc." Di conseguenza, sviluppare un quadro di riferimento europeo di qualificazioni implica assumere sia un quadro concettuale (o teorico) come base di riferimento, sia un quadro di natura tecnica (o strumentale) che include classificazioni delle qualificazioni sulla base di criteri riferiti ai livelli di apprendimento. Questo quadro di riferimento europeo è considerato essenziale per rispondere agli obiettivi della Consiglio di Lisbona. Molti Paesi distinguono chiaramente tra formazione accademica e formazione professionale e mantengono valore legale ai titoli accademici. Ciò si pone in contrasto con tendenze diverse in altri Paesi. Accanto al processo di armonizzazione europea degli studi e dei titoli universitari iniziata con la dichiarazione di Bologna del 1999, occorre sviluppare un analogo processo per quanto riguarda le qualificazioni. Negli ultimi anni sono stati atti studi interessanti, come quello del Cedefop del 2001, e avviata l'elaborazione di proposte, come il lavoro in corso di svolgimento presso l'OCSE. La conferenza auspica che entro il 2004 si assuma almeno

uno schema comune di riferimento per la formazione professionale, che favorisca l'armonizzazione europea dei sistemi a livello nazionale.

1. La riforma prospettata dalla legge 53 non tocca la formazione universitaria, che sta sfornando i primi laureati dopo il primo ciclo triennale. Essa cita l'Università solo come scelta dopo il secondo ciclo di istruzione. La legge fa riferimento, invece, all'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTTS) prevista dalla legge 144 (art.69) del 1999, senza proporre modifiche. In questo intervento esplorerò alcuni aspetti problematici relativi allo sviluppo di un Sistema di Istruzione e Formazione Professionale che con coerenza e sistematicità si apra alla formazione professionale superiore.
2. La riforma prospettata dalla legge 53 individua un Sistema di Istruzione e Formazione Professionale che parte dall'inizio del secondo ciclo scolastico e si estende oltre la sua conclusione. Occorre ricordare come attualmente oltre alle qualifiche professionali e di istruzione professionale, esistano i diplomi di istruzione professionale tradizionali e quelli di formazione professionale (Provincia Autonoma di Trento). Esistono, poi, corsi post-qualifica e post-diploma, che consentono di conseguire o una seconda qualifica, o una qualifica di secondo livello. Inoltre, i corsi di IFTTS sono regolati da apposite norme, che però ben difficilmente consentono di sostituire un vero e proprio sistema, nonostante la dizione della normativa.
3. Rileggiamo quanto contenuto a questo proposito nella legge 53.
 - h) 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 di cui alla lettera c); le modalità di accertamento di tale rispondenza, anche ai fini della spendibilità dei predetti titoli e qualifiche nell'Unione Europea, sono definite con il regolamento di cui all'articolo 7, comma 1, lettera c); i titoli e le qualifiche costituiscono condizione per l'accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore, fatto salvo quanto previsto dall'articolo 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144; i titoli e le qualifiche conseguiti al termine dei percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale di durata almeno quadriennale consentono di sostenere l'esame di Stato, utile anche ai fini degli accessi all'università e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica, previa frequenza di apposito corso annuale, realizzato d'intesa con le università e con l'alta formazione artistica, musicale e coreutica, e ferma restando la possibilità di sostenere, come privatista, l'esame di Stato anche senza tale frequenza;*
 - i) è assicurata e assistita la possibilità di cambiare indirizzo all'interno del siste-*

ma dei licei, nonché di passare dal sistema dei licei al sistema dell'istruzione e della formazione professionale, e viceversa, mediante apposite iniziative didattiche, finalizzate all'acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta; la frequenza positiva di qualsiasi segmento del secondo ciclo comporta l'acquisizione di crediti certificati che possono essere fatti valere, anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti, nei passaggi tra i diversi percorsi di cui alle lettere g) e h); nel secondo ciclo, esercitazioni pratiche, esperienze formative e stage realizzati in Italia o all'estero anche con periodi di inserimento nelle realtà culturali, sociali, produttive, professionali e dei servizi, sono riconosciuti con specifiche certificazioni di competenza rilasciate dalle istituzioni scolastiche e formative; i licei e le istituzioni formative del sistema dell'istruzione e della formazione professionale, d'intesa rispettivamente con le università, con le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica e con il sistema dell'istruzione e formazione tecnica superiore, stabiliscono, con riferimento all'ultimo anno del percorso di studi, specifiche modalità per l'approfondimento delle conoscenze e delle abilità richieste per l'accesso ai corsi di studio universitari, dell'alta formazione, ed ai percorsi dell'istruzione e formazione tecnica superiore.

4. Il percorso di istruzione e formazione professionale alla luce della legge 53 esige un profondo ripensamento sia in relazione al sistema dei Licei, sia in relazione al sistema universitario. In questo certamente occorre dare sistemazione a tutto il comparto della formazione superiore non universitaria in analogia a quello che è attualmente presente o si sta attuando in Europa. Ad esempio, il 1 gennaio 2004 è entrato in vigore il nuovo sistema di formazione superiore non universitario svizzero, al quale farò riferimento tra poco.
5. Non è chiaro se si possa ipotizzare un percorso di formazione superiore alternativo a quanto previsto dall'art. 69 della legge 17 maggio 1999 n.144 relativo all'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS). A favore di una ipotesi di questo tipo sta la titolarità esclusiva delle regioni a strutturare il settore dell'Istruzione e Formazione Professionale. Contro si pone la necessità che ciò venga in qualche modo regolato con normativa a livello nazionale per definire gli elementi che consentono il riconoscimento, nazionale ed europeo, dei titoli e diplomi che vengono conferiti a questo livello. Sarebbe, infatti, a mio avviso del tutto improprio non prevedere il conseguimento di titoli o diplomi al termine dei percorsi di formazione professionale superiore. A questo proposito si può fare riferimento ai cosiddetti livelli essenziali di prestazione e agli standard formativi.
6. Rileggiamo la normativa oggi in vigore per la IFTS.

1. *Per riqualificare e ampliare l'offerta formativa destinata ai giovani e agli adulti, occupati e non occupati, nell'ambito del sistema di formazione integrata superiore (FIS), è istituito il sistema della istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS), al quale si accede di norma con il possesso del diploma di scuola secondaria superiore. Con decreto adottato di concerto dai Ministri della Pubblica Istruzione, del lavoro e della previdenza sociale e dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, sentita la Conferenza unificata di cui al decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, sono definiti le condizioni di accesso ai corsi dell'IFTS per coloro che non sono in possesso del diploma di scuola secondaria superiore, gli standard dei diversi percorsi dell'IFTS, le modalità che favoriscono l'integrazione tra i sistemi formativi di cui all'articolo 68 e determinano i criteri per l'equipollenza dei rispettivi percorsi e titoli; con il medesimo decreto sono altresì definiti i crediti formativi che vi si acquisiscono e le modalità della loro certificazione e utilizzazione, a norma dell'articolo 142, comma 1, lettera c), del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112.*
2. *Le regioni programmano l'istituzione dei corsi dell'IFTS, che sono realizzati con modalità che garantiscono l'integrazione tra sistemi formativi, sulla base di linee guida definite d'intesa tra i Ministri della Pubblica Istruzione, del lavoro e della previdenza sociale e dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, la Conferenza unificata di cui al decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, e le parti sociali mediante l'istituzione di un apposito comitato nazionale. Alla progettazione dei corsi dell'IFTS concorrono università, scuole medie superiori, enti pubblici di ricerca, centri e agenzie di formazione professionale accreditati ai sensi dell'articolo 17 della legge 24 giugno 1997, n. 196, e imprese o loro associazioni, tra loro associati anche in forma consortile.*
3. *La certificazione rilasciata in esito ai corsi di cui al comma 1, che attesta le competenze acquisite secondo un modello allegato alle linee guida di cui al comma 2, è valida in ambito nazionale.*
4. *Gli interventi di cui al presente articolo sono programmabili a valere sul Fondo di cui all'articolo 4 della legge 18 dicembre 1997, n. 440, nei limiti delle risorse preordinate allo scopo dal Ministero della Pubblica Istruzione, nonché sulle risorse finalizzate a tale scopo dalle regioni nei limiti delle proprie disponibilità di bilancio. Possono concorrere allo scopo anche altre risorse pubbliche e private. Alle finalità di cui al presente articolo la regione Valle d'Aosta e le province autonome di Trento e di Bolzano provvedono, in relazione alle competenze e alle funzioni ad esse attribuite, secondo quanto disposto dagli statuti speciali e dalle relative norme di attuazione; a tal fine accedono al Fondo di cui al presente comma e la certificazione rilasciata in esito ai corsi da esse istituiti è valida in ambito nazionale.*

7. Un esempio di riforma recente è quello entrato in vigore in Svizzera il 1 gennaio 2004. Essa istituisce scuole di specializzazione che promuovono la formazione superiore non universitaria, precisando le caratteristiche fondamentali del sistema. Le scuole di specializzazione abilitate ad attivare i corsi previsti sono riconosciute a livello confederale, così come i settori formativi presi in considerazione e i relativi referenziali professionali. Ai Cantoni vengono attribuite alcune competenze specifiche. Nel caso della Svizzera occorre ricordare che si tratta di uno Stato Confederale.

La formazione professionale superiore

Fanno parte della formazione professionale superiore le scuole specializzate superiori, gli esami di professione e gli esami professionali superiori. Frequentando le scuole specializzate superiori, coloro che già svolgono una professione approfondiscono la loro formazione generale, rinfrescano le loro conoscenze professionali e si qualificano nel settore organizzativo e dirigenziale. Le scuole specializzate superiori trasmettono conoscenze teoriche e pratiche per i quadri intermedi. Esse offrono cicli di formazione di base nei settori sanitario, sociale ed artistico.

Cicli di formazione e riconoscimento

Esistono cicli di formazione nei settori commercio ed economia, alberghiero e ristorazione, turismo, foreste, drogheria, tecnica, informatica, meccanica, elettronica, fotografia, multimedia ed edilizia. La formazione presso una scuola specializzata superiore dura 2 o 3 anni (a seconda se avvenga a tempo pieno o se sia svolta contemporaneamente all'esercizio di una professione). I titoli rilasciati dalle scuole specializzate superiori sono protetti dalla Confederazione. Attualmente sono riconosciute a livello confederale circa 70 scuole tecniche e circa 30 altre scuole specializzate superiori.

Competenze

I seguenti tipi di scuole specializzate superiori sono disciplinati dalla Confederazione: scuole specializzate superiori di tecnica, scuole specializzate superiori di arte applicata, scuole specializzate superiori di economia, scuole specializzate superiori di turismo, scuole superiori alberghiere, scuole superiori d'economia domestica, scuole specializzate superiori d'informatica aziendale, scuole superiori per droghieri nonché scuole superiori di economia forestale (cfr. la legge e l'ordinanza sulla formazione professionale, le ordinanze concernenti i requisiti minimi per il riconoscimento delle scuole specializzate superiori).

I cantoni sono responsabili della regolamentazione delle scuole specializzate superiori nei settori del lavoro sociale, della sanità, delle arti applicate e della musica.

Con l'entrata in vigore della nuova legge sulla formazione professionale (1 gennaio 2004) la competenza per la regolamentazione dei settori sanitario, sociale e d'artistico passa dai cantoni alla Confederazione.

Esami di professione ed esami professionali superiori

Le associazioni professionali sono responsabili per la parte specialistica degli esami di professione e degli esami professionali superiori e provvedono al loro svolgimento. Esse sono sottoposte alla vigilanza della Confederazione. La Confederazione approva anche i regolamenti concernenti gli esami. Fino ad oggi sono più di 150 gli esami di professione ed altrettanti sono gli esami professionali superiori riconosciuti dalla Confederazione.

La funzione degli esami di professione è accertare se i candidati siano in possesso delle attitudini e delle conoscenze professionali necessarie per adempiere funzioni dirigenziali o per svolgere una funzione professionale i cui requisiti siano notevolmente superiori a quelli del tirocinio professionale. In determinati settori vengono assegnate delle concessioni sulla base degli esami di professione e degli esami professionali superiori: è il caso, per esempio, dei settori degli esplosivi, dell'uso di sostanze velenose e delle installazioni a corrente forte. Gli esami professionali superiori (esami di maestria) accertano se i candidati possiedano le attitudini e le conoscenze necessarie per dirigere autonomamente un'azienda o per soddisfare esigenze professionali più elevate.

8. La considerazione del caso della Svizzera evoca immediatamente alcune condizioni essenziali perché si possa parlare di un sistema di formazione professionale superiore e non di attività formative occasionali. Tra queste emergono subito le seguenti:

- a) necessità di riconoscere una istituzione formativa e una struttura giuridica di riferimento stabile (ad esempio una "scuola di formazione superiore");
- b) garantire il conseguimento di titoli e diplomi, che siano in qualche modo riconosciuti e spendibili sul piano nazionale ed europeo;
- c) mettere in campo forme di accreditamento di strutture e riferimenti istituzionali che diano garanzie di qualità, trasparenza e continuità a questo livello.

In sintesi, è assai difficile che si possa pensare ad un sistema di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore o di Formazione Professionale Superiore, senza un riferimento sufficientemente stabile e visibile come una Scuola di Formazione Professionale Superiore o istituzione analoga.

9. Sembra emergere anche la necessità che fino al 18esimo anno venga garantito dal Sistema di Istruzione e Formazione Professionale un'offerta completa fino

al Diploma di istruzione e formazione professionale. È possibile e conveniente distinguere tra due tipi di percorsi e magari di relativo diploma: uno di formazione professionale e uno di istruzione professionale? Inoltre, la questione che si apre a questo proposito: l'accesso alla Formazione Professionale Superiore è possibile per soggetti che hanno solo la qualifica (o neppure quella), oppure che provengono dal sistema dei Licei e che non hanno alcuna preparazione sul piano tecnico-professionale, a quali condizioni? La normativa sulla IFTS privilegia coloro che hanno un titolo o diploma della scuola secondaria superiore, pur prendendo in considerazione la possibilità di essere ammessi a tali corsi da parte di coloro che provengono da altre esperienze formative. Come andrà interpretato tutto ciò alla luce della riforma?

10 Occorre ricordare come dopo il Diploma Professionale si aprano, nella prospettiva di applicazione della legge delega, una pluralità di percorsi di formazione ulteriore: un anno di completamento dell'istruzione al fine di sostenere l'Esame di Stato, per poi accedere, eventualmente, al sistema Universitario; passaggio alla Formazione e Istruzione Tecnica Superiore; completamento della formazione con ulteriori interventi formativi. È possibile prevedere, come è spesso auspicato, uno o più anni di Formazione Professionale Superiore da realizzare in alternativa alla IFTS o in collegamento con essa? Oppure è auspicabile un riordino di tutto il settore? Evidentemente ciò implicherebbe una legge apposita. Un decreto legislativo in applicazione della legge delega 53 sarebbe possibile?

11. Nei documenti che sono stati elaborati nel contesto delle sperimentazioni attuate in varie regioni si parla spesso di Formazione Professionale Superiore e si prospetta un sistema che può essere così riassunto secondo quanto riportato in un documento del CNOS-FAP e CIOFS-FP a proposito di Formazione Tecnica Superiore:

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 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 for-

mazione (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 adolescenti 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.

Al fine, poi, di garantire trasparenza e qualità si indicano alcune condizioni di attuazione, che vanno da forme valide di accreditamento degli organismi che sono coinvolti, ad una programmazione territoriale adeguata dell'offerta formativa, ad una ridefinizione delle procedure di finanziamento e amministrative, alla valorizzazione dei percorsi formativi personalizzati e del *portfolio* e libretto delle competenze, al coinvolgimento delle imprese e degli altri organismi interessati, al monitoraggio e valutazione delle iniziative, alla formazione del personale.

Va accennato in questo contesto al problema della diversità delle istituzioni che gestirebbero l'attuazione dei percorsi di Formazione Professionale Superiore: se gestione pubblica (statale, regionale, provinciale) o gestione convenzionata o comunque non pubblica; con quale finanziamento (pubblico, misto, occasionale-annuale, sistematico-strutturale, ecc.). Quanto previsto dalla legge quadro sulla formazione professionale, la 845, può essere esteso a questo ambito? Da ciò dipende anche la credibilità del sistema di fronte ai possibili frequentatori.

12. Nel caso si riscontri la possibilità e convenienza di attivare un Sistema di Formazione Professionale Superiore, occorre coordinarlo con l'IFTS, occorre pensare alla caratterizzazione e denominazione dei suoi titoli e diplomi. Ad esempio, l'attuale normativa per la IFTS prevede la possibilità di un periodo formativo annuale o biennale. È possibile e utile ipotizzare un insieme di Diplomi, anche differenziati per denominazione, che possono essere conseguiti frequentando successivamente le annualità del Sistema della Formazione Professionale Superiore e completandone i percorsi con il superamento di una valutazione certificativa di competenze? Oppure ipotizzare percorsi chiusi di due o tre anni a seconda dei profili e settori di riferimento?
13. Comunque, la più grande sfida nella prefigurazione di un Sistema di Formazione Professionale Superiore sta nella metodologia formativa che lo deve caratterizzare. Qui si pone una questione abbastanza complessa di differenziazione dalla formazione universitaria del primo ciclo. In particolare, facendo riferimento alla definizione attuale di "occupabilità". Infatti, la rifor-

ma, che segue un tracciato europeo di armonizzazione tra i sistemi dei vari Paesi, implica che il primo ciclo universitario sia sensibile alla occupabilità di coloro che ne conseguono il titolo finale. Di qui anche l'ambivalenza attuale del ciclo: da una parte conclusivo verso un professionalità spendibile nel mercato del lavoro; dall'altra, aperto al proseguimento nel secondo e terzo ciclo universitario. Quale differenziazione allora tra metodologia formativa universitaria e della formazione professionale superiore? Evidentemente le competenze che devono essere promosse non possono essere acquisite tramite forme istruttive non coerenti. Basti qui accennare ai problemi posti dal praticantato, dal tirocinio, dall'alternanza, alla circolarità tra teoria e pratica, tra esperienza e riflessione critica su di essa, etc.

14. Infine quale tipologia di competenze promuovere a questo livello, il livello dei quadri? Quale referenziale per le varie figure professionali? Chi lo definisce? Come si certificano? A questo proposto occorre mettere bene in chiaro che a questi livelli di formazione le qualità personali e culturali assumono sempre più rilievo, rispetto a quelle tecnico-professionali. Ad esempio, le competenze di natura comunicativo-relazionale, di natura organizzativa e decisionale acquistano un'importanza decisiva e non possono essere date per acquisite senza percorsi formativi coerenti e valutazioni congruenti. Ma anche il senso di responsabilità, la capacità di adattamento ai cambiamenti organizzativi e di tecniche produttive di beni e servizi, l'apertura ad un apprendimento continuo sostenuto da capacità di auto-direzione e autoregolazione, hanno un'importanza cruciale nella qualificazione, in particolare in contesti, come molti di quelli italiani, caratterizzati da una prevalenza di imprese di piccole e medie dimensioni.

Breve conclusione

Con tutta probabilità occorre mettere mano a una normativa di legge che riordini con chiarezza non solo il settore dell'istruzione e della formazione professionale (legge 53/03), bensì anche quello della formazione professionale superiore. È assai problematico pensare di affidare alle università il compito di formare gli studenti secondo qualifiche professionali superiori. Occorre, come nei vari Paesi europei, pensare a un sistema di formazione professionale superiore non universitario. Rimane anche assai problematico affidare alle singole Regioni l'attivazione di questo sistema senza una disposizione nazionale che segua lo schema di armonizzazione europeo delle qualificazioni, in analogia a quanto avvenuto per l'armonizzazione dei corsi accademici per le Università. Occorre trovare un equilibrio, come in Svizzera, tra le competenze di livello nazionale e quelle di livello regionale.

2.2 - La proposta CONFAP/FORMA per il sistema di Istruzione e Formazione Professionale

Attilio Bondone
CONFAP

Il Seminario annuale promosso dal CIOFS-FP rappresenta un momento qualificante e significativo nel panorama delle manifestazioni e degli incontri sul tema della Formazione Professionale in Italia.

Credo di dover sottolineare, e lo faccio con estremo compiacimento, come anche questa volta il tema che viene proposto sia di indubbia rilevanza e di assoluta tempestività nel contesto della riforma in atto e del suo percorso temporale.

“La Formazione Professionale fino alla Formazione Superiore. Per uno sviluppo in verticale di pari dignità.”

Ecco, questo titolo condensa davvero efficacemente quelli che sono stati e sono i punti cardine del nostro ragionamento, della nostra proposta e della nostra azione in riferimento alla attuazione della Legge Moratti.

Il sottosistema della Istruzione e Formazione Professionale ha davvero pari dignità se non si limita ad un fatto temporale delimitato e circoscritto, ancorché organico e significativo - la formazione iniziale - ma acquista valore nella consapevolezza e nella possibilità di operare sulla intera filiera della Formazione Professionale fino cioè al diploma professionale ed alla Formazione Superiore.

E non si tratta di una mera rivendicazione di principio: si vuole piuttosto affermare la valenza e la peculiare identità della F.P., capace di interpretare il progetto personale, culturale e formativo dell'allievo e capace, quindi, di esprimere qualità e impegno in specifiche filiere di professionalizzazione.

Se questo è il tema, se questa è la proposta che vogliamo dibattere e lanciare in questi giorni, il metodo, ancora una volta, non può essere che quello della sperimentazione: studiare, progettare, elaborare, proporre, monitorare, intervenire con correttivi, misurare, valutare.

Sperimentare i percorsi della formazione di base, il quarto anno, i percorsi della formazione superiore e giungere a definire, attraverso la sperimentazione, per le diverse famiglie professionali, competenze di base trasversali e professionali in rapporto alle qualifiche, ai diplomi, ai diplomi superiori ed ai crediti professionali.

E questa proposta viene da noi avanzata, avendo fermamente presenti alcuni prin-

cipi che sono stati alle base della nostra azione in questi anni e che hanno rappresentato l'elemento collante di ogni iniziativa di sperimentazione condotta nelle diverse Regioni.

In questa relazione introduttiva al convegno, credo sia mio compito non tanto fornire schemi rigidi di ragionamento e considerazioni perentorie ed assolute quasi di tipo conclusivo, quanto piuttosto fornire elementi al dibattito, favorire riflessioni, consentire la più ampia elaborazione possibile.

Ma tutto ciò non può prescindere da alcuni principi fondanti, da criteri ispiratori che hanno connotato la nostra proposta e che sono alla base della nostra offerta formativa.

Non si tratta di qualche cosa di nuovo, di diverso, di opportuno rispetto al dettato della riforma; si tratta di riproporre con fermezza quelli che negli anni sono stati i nostri elementi di riferimento e che trovano oggi naturale collocazione ed espressione nel contesto dell'intero percorso di pari dignità del sottosistema dell'Istruzione e Formazione Professionale.

Questi che abbiamo chiamato criteri ispiratori sono contenuti nel documento *Collocazione Confap nel sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale*, che abbiamo ampiamente dibattuto e socializzato nei mesi scorsi e che possono essere ripresi e ulteriormente puntualizzati oggi.

Su questi temi abbiamo lungamente riflettuto e dibattuto.

Non è mai stato un dibattito sterile né sviluppato soltanto al nostro interno. Possiamo anzi dire che la positiva pubblicità delle idee e delle posizioni ha, in alcuni casi, accentuato i toni e reso incandescenti certi incontri.

È stata, però, a nostro parere, una vicenda molto utile, che ha consentito davvero di arrivare a convincimenti seri e profondi.

La sperimentazione, che è stata fatta e che si sta facendo, nelle diverse Regioni d'Italia, tiene conto ampiamente di questo dibattito.

Tra l'altro, su questi temi è fiorita una ricca letteratura, mentre diverse realtà (penso, ad esempio, al lavoro del CNOS/FAP e del CIOFS-FP) hanno espresso documenti di monitoraggio consistenti e in alcuni casi anche sofisticati.

L'ISFOL ha pubblicato relazioni di monitoraggio molto apprezzabili ed ha elaborato una *Carta della Qualità della formazione professionale iniziale* significativa ed interessante.

Questa Carta, costruita con il contributo di esperienza degli Enti di F.P. maggiormente rappresentativi a livello nazionale, evidenzia, qualora ve ne fosse ancora bisogno, il diritto dei giovani a compiere scelte anche reversibili in un sistema educativo e formativo aperto e flessibile.

Sottolinea l'esigenza di qualità pedagogica e qualità didattica dei percorsi formativi, riconosce alle strategie di valutazione il ruolo essenziale per l'accertamento

del raggiungimento dei risultati formativi, del rispetto dei requisiti di qualità pedagogica e didattica e della qualità organizzativa, dunque della qualità del processo.

È a partire da questi risultati, da queste elaborazioni che credo sia utile, fondamentale, il contributo che può venire da questo Seminario in riferimento agli obiettivi previsti e soprattutto alle prospettive di attuazione del secondo ciclo della Riforma.



3. POSSIBILITÀ E OPPORTUNITÀ PER LA FORMAZIONE PROFESSIONALE SUPERIORE IN ITALIA. PARERI A CONFRONTO

3.1 - Introduzione

Maurizio Drezzadore
ENAIIP

È passato oltre un anno dall'approvazione da parte del Parlamento della legge 53/2003 e ritengo sia stata una scelta molto opportuna quella che il CIOFS-FP ha fatto, nel definire i contenuti di questo seminario annuale europeo, mettendo a tema la formazione superiore. Infatti, dal punto di vista prettamente normativo la legge 53 nulla dice sulla formazione superiore, tuttavia appare con tutta evidenza, per chi voglia attentamente valutarne le implicazioni, cominciare a discuterne subito.

Su questo specifico segmento il dibattito non si è sviluppato ancora, per lo meno non in modo diffuso, ma è proprio su questo specifico ambito che ci troviamo ad un punto cruciale per il futuro della formazione professionale.

Sono sempre stato convinto che uno dei principali motivi per cui il sistema della formazione professionale nel nostro Paese ha mantenuto nel tempo un carattere di residualità stava e sta nel fatto che si tratta di una filiera cieca, senza possibilità di proseguire il percorso oltre la qualifica professionale, se non attraverso accessi ad altri percorsi e spesso affrontando passaggi tortuosi. Conseguentemente, in particolare le famiglie, hanno riposto poca fiducia e scarso interesse ad un segmento formativo che in altri Paesi è molto più valorizzato che da noi, proprio perché nel resto d'Europa non si ferma alla qualifica, ma dalla formazione professionale si accede alla formazione superiore.

A riprova che affrontare il tema della formazione superiore è come dissodare un terreno ancora incolto, sta il fatto che il solo parlare di formazione superiore spesso richiede uno sforzo definitorio sui termini utilizzati. Tuttavia, siamo pienamente consapevoli dell'importanza di questo impegnativo esercizio culturale, da intraprendere per cercare di tracciare l'architettura del sistema Italia nella futura formazione post-diploma. Infatti, in noi c'è il profondo convincimento che solo costruendo un vero sistema di formazione superiore oggi si potrà dare senso e dare vita al futuro del canale di istruzione e formazione. Proprio perché rinunciare oggi a definire i contenuti di una filiera così importante significa inesorabilmente togliere valore e senso a tutto quello che c'è alla base. Come detto precedentemente, la legge n. 53 del marzo 2003 non si occupa di Formazione Superiore, e questo è sicuramente un limite che va colmato altrimenti risulta incompleta ogni visione sull'in-

sieme della filiera del secondo canale. Infatti, non apparendo chiaro lo sbocco finale della filiera diventa insignificante anche tutto il resto del percorso.

Con queste premesse, da questo seminario vogliamo far partire alcuni spunti di riflessione che arricchiscano il futuro dibattito su questa filiera e lo vorremmo fare prima di tutto confrontando i nostri pareri su quella branca di formazione superiore oggi esistente che si chiama IFTS; proprio perché solo guardando ai pregi ed ai limiti dell'esistente potremo trarre spunti sui cambiamenti che auspichiamo e per il futuro che vogliamo costruire.

Sulla formazione tecnica superiore IFTS dobbiamo porci questa domanda: "L'istruzione tecnica superiore può essere la base sulla quale costruire un sistema nuovo di formazione superiore nel nostro Paese? Ha espresso connotati, valenze, caratteristiche, fondamenti su cui si possa operare per costruire il futuro del sistema della formazione superiore?".

Ritengo che questo sia la questione centrale su cui cominciare a riflettere.

La mia opinione è che non sia possibile immaginare il nuovo sistema di formazione superiore in Italia come mera rivisitazione o aggiustamento dell'attuale assetto degli IFTS, perché ci troviamo di fronte ad un assetto destrutturato: abbiamo 500 corsi circa che si svolgono di biennio in biennio, circa 6000 partecipanti, frutto di partenariati occasionali e senza una individuazione delle strategie di innovazione a cui la formazione debba mirare.

La regione che realizza più IFTS è la Campania, che peraltro è una tra quelle regioni nelle quali manca totalmente la formazione professionale iniziale, per cui i percorsi lì realizzati prescindono quasi totalmente dalla formazione professionale.

Un altro dato significativo ci dice che la formazione tecnica superiore si sta sviluppando consistentemente in una utenza adulta, di lavoratori, come strumento di riqualificazione professionale. Questo sta ad indicare come gli IFTS siano percepiti molto di più come strumento di formazione continua che come percorso di formazione superiore.

Un ulteriore elemento di riflessione sta nella segmentazione dei partecipanti, laddove appare che meno dell'1% degli iscritti è in possesso del titolo di qualifica professionale. Viene così clamorosamente smentita una specificità di questi percorsi che avrebbero dovuto portare, secondo le intenzioni del legislatore, ad acconsentire l'accesso alla formazione tecnico-superiore da parte di quanti, non avendo un diploma scolastico, avrebbero potuto beneficiare di percorsi di formazione superiore.

Probabilmente la formazione tecnica superiore appare priva di una propria identità, sia perché non ha con chiarezza un pubblico specifico a cui si rivolge, sia perché è vista come strumento assolutamente occasionale, che oggi c'è e domani può non esserci più, sia perché è basata su partenariati provvisori e non strategici,

spesso incapaci di dare continuità alla loro azione, sia perché ha insufficienti collegamenti con il mondo della ricerca e dell'innovazione.

Un secondo ragionamento di approfondimento va fatto sulle università.

L'università, essendo l'unico attore oggi esistente della formazione superiore ed agendo in un regime di monopolio, ha finito col disinteressarsi del modello organizzativo e del successo dei percorsi di laurea che organizza, continuando a registrare peraltro un tasso elevatissimo di abbandoni. È quindi giunto il tempo di dire che se si vuole far nascere un sistema di formazione superiore in Italia si dovrà inesorabilmente circoscrivere l'ambito degli studi universitari dentro un recinto più ristretto, affidando alla formazione superiore profili professionalizzanti e titoli che oggi sono stati assunti indebitamente dalle università, in virtù del loro operare in un regime di monopolio.

Vorrei terminare questa mia introduzione e lasciare la parola agli ospiti di questa tavola rotonda con una suggestione: mi piace pensare che in futuro ci saranno centri di formazione professionale di eccellenza che, dopo aver portato a termine percorsi di qualifica e di diploma professionale, possano erogare formazione superiore su specifiche aree professionalizzanti. Forse siamo in tanti che auspicano il futuro di un pezzo di formazione superiore con questo vestito.

3.2 - Intervento tavola rotonda

Mario Tonini
CNOS-FAP

Il presente contributo, collocato nella tavola rotonda dal titolo “Quali possibilità e opportunità per la formazione professionale superiore in Italia - pareri a confronto”, intende confrontarsi proponendo alcuni spunti di riflessione e dei suggerimenti operativi in vista di una eventuale sperimentazione del percorso.

La riflessione si apre con l’illustrazione di alcune caratteristiche che sembrano ormai un patrimonio comune e condiviso a livello europeo, prosegue evidenziando luci e ombre della situazione italiana, sottolinea alcune opportunità che la legge 53/03 (Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale) offre, cerca di collocare la formazione professionale superiore nella visione di un più ampio sistema riformato e, infine, propone alcune piste di lavoro coerenti con le riflessioni sviluppate.

1. La formazione professionale superiore in una prospettiva di sistema

La creazione di un sistema di istruzione e formazione professionale che presenti una struttura organica dai 14 ai 21, ma anche ai 24 anni, rappresenta una necessità fondamentale per l’Italia, per venire incontro alle domande della società e dell’economia, per assecondare le esigenze dei giovani, fornendo loro un’opportunità formativa vicina alla vita reale e di carattere attivo, per contribuire allo sviluppo di risorse umane compatibili con l’attuale domanda di professionalità, valorizzando le risorse dei territori e consentendo ai poteri locali di delineare un sistema di offerta formativa di qualità.

Le esperienze dei Paesi con cui ci confrontiamo dimostrano che è necessario disporre di un moderno sistema di formazione professionale superiore dotato delle seguenti caratteristiche:

- *strutturazione entro il sistema di istruzione e formazione professionale*, con una propria dimensione autonoma rispetto ai licei ed all’università, per consentire ai giovani che lo frequentano, una transizione verticale a partire dalla fine del

- primo ciclo di studi, secondo una progressione organica e permettere, così, all'allievo di acquisire passo passo una valida cultura professionale, coerente con le esigenze del sistema economico e del mondo del lavoro, e che prosegua lungo tutto il corso della vita;
- *opzione metodologica* che valorizzi l'approccio peculiare dell'istruzione e della formazione professionale; ciò significa il superamento della didattica astratta per discipline e la scelta della didattica attiva, della centratura sui compiti reali, dello stile dell'alternanza, della valutazione autentica basata non sulla ripetizione delle nozioni e delle abilità, ma sulla verifica di ciò che l'allievo sa fare con ciò che sa, fronteggiando compiti-problemi che richiedono un'applicazione personale in vista di una soluzione adeguata;
 - *personalizzazione dei percorsi formativi*; la personalizzazione sviluppa un'offerta centrata sul cammino proprio di ogni allievo, così che la formazione è uno stato ("stare in formazione") e non un luogo inteso come territorio nel quale l'istituzione esercita una presunta proprietà sugli allievi;
 - forte *caratterizzazione territoriale* del sistema in una logica di rete, superando la logica della programmazione tradizionale che ha generato apparati burocratici difficilmente gestibili e tendenzialmente autoreferenziali, procedendo al contrario nella logica della *governance* che significa assecondare in modo mirato e razionale le dinamiche proprie dello sviluppo, in una prospettiva di miglioramento continuo;
 - valorizzazione del *pluralismo formativo*, ovvero di tutte quelle energie educative, culturali e sociali che sono presenti nella società civile, con particolare riferimento alle strutture formative e scolastiche di carattere tecnico e professionale, in modo da sviluppare un sistema aperto, capace di forte interazione con le dinamiche sociali ed economiche del contesto, flessibile, attento alle modificazioni ed in grado di interagire con il mondo della ricerca, dell'economia e della cultura.

2. La realtà attuale: una riflessione critica sugli "IFTS"

È evidente che tale disegno di sistema appare in forte discontinuità con la situazione attuale. Si può facilmente affermare a tale proposito che nel nostro Paese domina su queste tematiche un principio scolastico che vede ancora con sospetto ogni legame tra scuola e mondo dell'economia e della professionalità e persegue una sorta di liceizzazione della gioventù, sulla base di una visione culturale che si fonda su un impianto didattico disciplinare centrato sull'insegnamento piuttosto che sull'apprendimento autentico, incurante delle conseguenze che ciò comporta in termini di demotivazione, dispersione e di lontananza tra insegna-

mento e vita reale.

In questa prospettiva, si considera il momento della professionalizzazione come una sovrapposizione di moduli formativi “di indirizzo” su un pesante apparato culturale “di base” che dovrebbe accompagnare tutta l’adolescenza ed, inoltre, la prima giovinezza. Una visione siffatta non consente di sviluppare una vera e propria cultura professionale poiché accetta il principio della frattura dei saperi (filosofico-storico-letterario, scientifico, tecnico, operativo), finisce per prolungare i percorsi dei giovani, ritardando l’ingresso nella vita attiva e rinuncia all’impegno di una revisione curricolare che peraltro molti sostengono.

Questa opzione scolasticistica di carattere liceizzante - che sul piano strutturale afferma la centralità dell’apparato della pubblica amministrazione statale - si è manifestata con forza anche nel momento in cui, con l’art. 69 della legge 144/99, si è tentato di dare vita ad un sistema di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore. L’esito di tale tentativo assomiglia ad un ibrido tra istanza scolastica ed istanza professionale. Sostanzialmente, il segmento della formazione professionale superiore ha potuto sviluppare una propria visione metodologica senza però influenzare il disegno complessivo. Infatti, esso è stato sovrapposto a quello della scuola secondaria superiore, spostando a dopo l’esame di stato l’impegno professionalizzante e cercando di recuperare anche chi aveva scelto altri percorsi quali la formazione professionale o l’apprendistato¹. In altri termini, i percorsi previsti non sono posti in condizione di continuità organica e progettuale rispetto ai percorsi della scuola secondaria; essi rappresentano piuttosto - salvo alcune eccezioni - dei sestetti-settimani dell’Istituto Tecnico, nei quali concentrare quanto non è stato possibile svolgere nel curriculum ordinario scolastico.

Allo stesso tempo, il nuovo segmento IFTS si fonda su una commistione con l’università, senza con ciò comportare un’intesa culturale e metodologica forte. Tutto ciò si riflette anche sul riconoscimento dei crediti formativi sia all’ingresso sia al termine dei percorsi stessi. Circa l’ingresso, risulta difficile riconoscere le acquisizioni degli allievi, poiché queste fanno riferimento ad una varietà di disegni di programmazione - nella gran parte dei casi estranei ad una vera e propria cultura professionale - da cui risulta fortemente problematico rintracciare elementi comuni. Circa la continuità, la scarsa disponibilità dell’università nel riconoscere i crediti formativi conferma ancora una volta la condizione atipica ed ibrida di tali percorsi, che paiono collocarsi in tal modo in una sorta di limbo formativo che risulta tollerato proprio in quanto assume l’opzione della “pedagogia del cubo”, ovve-

¹ La concessione dell’iscrizione ai corsi IFTS da parte degli apprendisti qualificati o dei qualificati in genere rappresenta un timido segnale in senso opposto a quanto indicato, ma ci risulta che nessun apprendista abbia mai usufruito di tale possibilità.

ro una base indistinta culturale cui si sovrappone, in una logica di discontinuità (se non di estraneità), una piramide tecnico-professionale.

L'analisi delle migliori esperienze formative che si sono potute realizzare mostra peraltro una tendenza innovativa che va nel senso dell'intesa con il sistema economico e sociale, di soddisfazione degli allievi specie di coloro che sono in possesso di titoli di studio difficilmente spendibili sul mercato del lavoro e delle professioni. In particolare, nelle prassi di maggiore valore pare emergere uno sforzo teso a delineare una metodologia formativa tendenzialmente coerente con tali percorsi professionalizzanti, adottando criteri e soluzioni conformi con l'approccio peculiare dell'istruzione e formazione professionale. Ma tale innovazione avviene - come già detto - entro uno spazio "tollerato", senza capacità di influenza nei restanti punti del sistema, risultando in tal modo un'innovazione mancata a causa dell'assenza di un disegno complessivo coerente riferito all'intero sistema educativo.

3. La riforma, base per un'autentica formazione professionale superiore

La revisione degli IFTS, sulla base delle riflessioni precedenti, se condivise, può essere attuata a partire dalle recenti innovazioni normative e sperimentali che, sulla base della legge 53/03, mirano a riformare l'intero sistema educativo, introducendo in particolare un sistema di istruzione e formazione professionale organico sia dal punto di vista istituzionale sia da quello metodologico, aperto e pluralistico, basato sulla continuità.

Si tratta di un'occasione preziosa che va sfruttata appieno, poiché è la prima volta nella storia del nostro Paese - almeno ci sembra - che si creano le condizioni per l'affermazione del valore educativo e culturale del lavoro e della professionalità.

L'elemento cardine del sistema di istruzione e formazione professionale risiede nella concezione olistica ed educativa del lavoro. Questo è inteso come una realtà composita che si rivela come *opera* (prodotto), *azione* personale e sociale e *pensiero* dell'uomo, ovvero frutto unitario di tutta la persona e, perciò, di ogni fattore che costituisce la realtà umana in quanto cultura.

Il lavoro non è concepito come realtà esterna all'uomo, cui esso deve adeguarsi. È, invece, una condizione privilegiata attraverso cui il soggetto umano si confronta con la storia viva della civiltà, vive relazioni significative con gli altri, conosce ed esprime se stesso, agisce sulla realtà apportando ad essa un valore ed acquisendo in tale dinamica sempre nuove competenze.

Per questo il lavoro è concepito come esperienza profondamente umanizzante e quindi *occasione* per l'educazione integrale della persona umana, proprio perché per produrre bene, al meglio, qualsiasi cosa, presuppone una persona che agisce e

pensa, coinvolgendo sempre tutta se stessa, l'intero della propria umanità.

Il sistema di istruzione e di formazione professionale, di conseguenza, consiste nella possibilità di fare esperienza, sul piano educativo, di un lavoro nel quale sia impossibile separare la teoria dalla pratica, il corpo dalla mente, la ragione dalla volontà e dai sentimenti, l'educazione intellettuale dall'educazione manuale, affettiva, sociale, espressiva, morale, religiosa, il rapporto economico da quello etico sociale, l'insegnamento dall'esempio e dalla testimonianza, la ragione strumentale da quella finale, la soggettività autonoma dalla relazione, l'indipendenza dalla dipendenza, l'istruzione dalla formazione professionale, la cultura generale da quella specifica e, addirittura, specialistica professionale.

Così inteso, il lavoro è considerato dai percorsi educativi dell'istruzione e della formazione professionale il *giacimento educativo, culturale e didattico privilegiato* che si propone all'allievo sotto forma di compiti-problemi, che suscitano in esso il desiderio di mettersi alla prova in modo attivo e responsabile, sapendo trovare quelle risposte che consentano di trasformare le proprie potenzialità in competenze che valorizzano conoscenze (*sapere*) ed abilità (*saper fare*), consolidate nei saperi disciplinari e interdisciplinari, testimoniando in tal modo il contributo esclusivo, originale e creativo che ciascun essere umano porta anche quando svolge e ripete lo stesso lavoro di un altro.

4. La formazione professionale superiore in una visione di sistema: una proposta

Il punto di forza del disegno riformatore sta nella sua visione sistemica: non si propone di costruire "tasselli" a sé stanti, quanto di dare vita a percorsi formativi organici, connessi alle esigenze del mondo dell'economia e del lavoro, ma metodologicamente innovativi e basati sulla personalizzazione. In questa visione sistemica può prendere corpo l'intero disegno su basi ben delineate e su una coerenza di fondo fra tutti i diversi livelli dell'offerta formativa.

In tale visione, sia pure in una logica di forte continuità, emergono con chiarezza due grandi ambiti di intervento:

- 1) il percorso per il *diritto-dovere* di istruzione e formazione, che mira a promuovere l'apprendimento in tutto l'arco della vita e assicura a tutti pari opportunità per raggiungere elevati livelli culturali e per sviluppare le capacità e le competenze; il diritto-dovere consente a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni (ovvero quattro anni dopo il primo ciclo degli studi) o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età;

2) il percorso di *istruzione e formazione tecnica superiore*, che può avere una prosecuzione anche nell'alta formazione, avente come finalità la formazione di figure di quadri o di esperti, ovvero persone dotate 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 (IV livello europeo ECTS). Si tratta dello sbocco di un percorso successivo al diploma di formazione, della durata variabile da 1 a 3 anni, valido per l'ingresso nei relativi ruoli del mondo del lavoro ed anche per l'accesso agli esami per l'abilitazione professionale prevista dai rispettivi Ordini, oltre che come credito formativo per l'ingresso in percorsi universitari omogenei.

La formazione superiore, così delineata, si caratterizza per i seguenti aspetti:

- appare fortemente connessa con la formazione iniziale (diritto-dovere), ovvero rappresenta un grado ulteriore - superiore - di un percorso già iniziato che presenta i caratteri di "cultura del lavoro";
- si riferisce a figure polivalenti e di indirizzo, appartenenti a precise comunità professionali che condividono sostanzialmente una cultura ed un sistema professionale che cerca di evitare ogni forma di frammentazione;
- si caratterizza per una metodologia dell'alternanza che consiste nel disegnare percorsi formativi non nella logica della "istruzione" ma della "formazione", ovvero tramite una successione ordinata e progettata di compiti-problema propri dell'ambito professionale di riferimento, organizzati per unità di apprendimento, collocati entro contesti organizzativi reali, con lo stretto coinvolgimento delle imprese.

Si può affermare che una buona formazione superiore si realizza solo se è collocata entro un disegno organico, non frammentato, poiché solo in tal caso essa "promuove l'apprendimento in tutto l'arco della vita e assicura 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" (Schema di decreto legislativo concernente il "Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, ai sensi dell'articolo 2, comma 1, lettera c) della legge 28 marzo 2003, n. 53", art. 1).

Nello stesso tempo, una formazione superiore di qualità presenta una reale continuità nell'esercizio professionale vero e proprio entro ambienti di lavoro autenticamente formativi.

5. Una vita per l'attuazione

Va detto innanzitutto che un disegno siffatto richiede un approccio sperimentale, così come è stato realizzato per i percorsi triennali e, si auspica, per quelli quadriennali, poiché occorre garantire una coerenza progettuale ed istituzionale che non possono essere concepiti come l'esito di indicazioni normative.

Si presentano alcuni punti chiave del disegno riformatore, volto a costruire passo passo, con la necessaria gradualità, un sistema moderno e innovativo di formazione professionale superiore nell'ambito di un più generale sistema educativo di istruzione e formazione:

- a) elaborare, con il contributo delle Parti interessate e nell'ambito di un'intesa interregionale e, quindi, nazionale, un *Repertorio delle comunità e delle figure professionali* che fornisca un quadro sistematico e coerente delle figure professionali definite per comunità, ovvero aggregati culturalmente omogenei, distinti nei tre livelli: qualifica professionale, diploma di istruzione e formazione, diploma di istruzione e formazione superiore;
- b) ridefinire *l'offerta attuale di corsi IFTS* in base a quanto elaborato nel Repertorio, ovvero creare un vero e proprio sistema organico di offerta che consenta ad un tempo verticalità, continuità e trasversalità (passaggi da un percorso e l'altro);
- c) dare vita a progetti sperimentali, ben coordinati e monitorati, in grado di mettere alla prova il disegno delineato, definire piani formativi contestualizzati, monitorare le iniziative, elaborare prassi e soluzioni gestionali, suggerire indicazioni per gli attori implicati ai vari livelli, con particolare riferimento alla programmazione e regolazione del sistema;
- d) elaborare un *corpus* organico di metodologie e di occasioni formative (specie tramite laboratori e studi di caso), che rendano possibile, da un lato, un piano di formazione del personale con particolare riferimento alla metodologia dell'alternanza, e dall'altro la diffusione delle esperienze e la loro riproducibilità entro tutto il territorio nazionale.

3.3 - Intervento tavola rotonda

Bruno Scazzocchio
Confindustria

Il percorso di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) avviato sperimentalmente con l'accordo Governo-Conferenza Stato Regioni del 9 luglio 1998 e codificato con l'art. 69 della legge n. 144/1999 costituisce una innovazione nel panorama del sistema formativo italiano, in quanto si tratta di un percorso:

- progettato e gestito in modo integrato tra diversi soggetti: scuola, formazione professionale, università, impresa;
- definito con la partecipazione delle Parti Sociali, in particolare nelle fasi di programmazione, monitoraggio e valutazione, per assicurare un raccordo tra contenuti formativi e mondo del lavoro;
- molto flessibile, modulare, aperto ad utenze differenziate;
- rivolto alla preparazione di tecnici intermedi.

Fin dai primi passi della formazione tecnico professionale superiore, la Confindustria ha espresso la sua piena condivisione sull'idea di forza che sta alla base di questo nuovo itinerario formativo, che è quella dell'integrazione tra scuole, centri di formazione professionale, università e imprese.

In vista del superamento della fase di sperimentazione, è oggi necessario dare solidità ed efficacia a questo strumento, per fornire al sistema produttivo quelle competenze tecniche intermedie, che sono indispensabili sia alle grandi che alle piccole aziende per essere competitive sul mercato globale.

Nel mercato del lavoro sta infatti cambiando il panorama delle risorse professionali: nascono nuove professioni che concretizzano nuove esigenze e competenze; altre professioni modificano il loro profilo, si arricchiscono di nuovi elementi conoscitivi, si trasformano. Ed il cambiamento si fa ogni giorno più evidente e rilevante nella sua dimensione quantitativa e nel pervadere il tessuto economico dell'intero Sistema Paese. Ed è proprio in questo campo che la *net-economy* trova degli ostacoli al suo sviluppo per lo *skill-shortage*, cioè la carenza di specialisti e tecnici nel settore. In Europa mancano più di 1,5 milioni di tecnici (più di centomila in Italia) e tutti i segni lasciano pensare che la crisi non si attenuerà, ma si acuirà nei prossimi anni.

Anche in Italia esiste un *gap* tra domanda ed offerta relativamente a talune specifi-

che competenze. Il *gap* è significativo, dalle 112.000 unità del 2000 alle 215.000 del 2002 ed è destinato ad aumentare. Ci sono imprese, nell'occidente più avanzato, che utilizzano, grazie alla rete, tecnici informatici che vivono e lavorano in paesi lontani, per lo più in estremo oriente. In quei paesi, infatti, i tecnici abbondano, grazie ad un sistema formativo molto sviluppato sulle tecnologie innovative.

In alcuni paesi, sempre dell'occidente, si aumentano i *plafond* di permessi di immigrazione, forzando affinché arrivino tecnici con buona scolarizzazione. Ancora, alcuni governi europei pensano di selezionare l'immigrazione da quei paesi dell'est, dai cui cittadini ci si può aspettare un buon bagaglio di competenze in tecnologie.

Queste, ed altre della stessa natura, sono le risposte che si stanno valutando o sperimentando nell'immediato, per far fronte alla grande crisi di competenze tecniche che affligge la "società dell'informazione".

Nel nostro Paese, però, sono molti quelli che pensano che per questa mancanza di tecnici si debbano cercare risposte diverse.

Il Mezzogiorno ed il grande numero di giovani alla difficile ricerca di una occupazione, la "accessibilità" della competenza di base in queste tecnologie, i nuovi mestieri che si generano (aperti a culture non necessariamente tecniche), la possibile "delocalizzazione" del lavoro sono specificità di cui fare tesoro.

Quando un giovane non trova lavoro perché privo di preparazione adeguata e quando un'impresa non riesce a trovare sul mercato un giovane adeguatamente specializzato, è evidente che viene posto un freno al futuro. Si frena la competitività delle imprese, ma si frena anche la possibilità dei giovani di entrare nel mondo del lavoro e di esprimersi. Occorre uno sforzo straordinario che avvii l'unica soluzione definitiva, strutturale e permanente, del problema: una formazione tecnica di qualità e su grandi numeri, sulle tecnologie innovative, all'interno delle Istituzioni Formative: scuola, università, formazione professionale.

Le esperienze finora attuate hanno fatto emergere la complessità di gestione di questo istituto, che non sempre si è rivelato in grado di dare risposte adeguate, sia all'utenza, sia alla domanda proveniente dai sistemi di produzione.

La Confindustria ritiene che il principale fattore di successo dell'IFTS sia la pari dignità tra i quattro soggetti, indispensabile per la realizzazione di questi corsi (scuole, centri di formazione professionale, università, imprese e associazioni di imprese). Ogni soggetto può recare un contributo specifico. L'impresa per l'analisi dei fabbisogni formativi, per l'individuazione delle figure professionali, per l'erogazione di docenza aziendale, per l'assicurazione ai giovani di posti *stage*. La scuola per la definizione delle discipline scientifiche di base. L'università per le discipline scientifiche superiori e per i laboratori. I centri formativi per la progettazione dell'intervento, per la preparazione dello *stage*, per l'erogazione delle

discipline professionalizzanti.

La “produzione” delle competenze, sempre più complesse, richieste dal mondo produttivo, necessita di un percorso formativo altrettanto complesso. Di questo percorso, la scuola non può che rappresentare un segmento, probabilmente correlato all’acquisizione delle competenze di base, che deve integrarsi con altri, altrettanto importanti, in un’ottica di programmazione didattica e organizzativa.

Il modello formativo deve essere flessibile e modulare e prevedere un equilibrato mix tra conoscenze di base, conoscenze tecnico-specialistiche, applicazioni operative, conoscenze organizzative e competenze decisionali, relazionali e diagnostiche, queste ultime largamente richieste dalle imprese.

In questo modello è centrale il ruolo dell’impresa, che non può essere ridotta a “fonte di informazione” nella fase di progettazione e a sede di realizzazione degli *stage*, nella fase di erogazione del corso. Spetta all’impresa, in collaborazione con la struttura formativa, il ruolo di completare il processo di formazione ai fini dell’acquisizione delle competenze professionali. Ciò si realizza coinvolgendo l’impresa nella fase di rilevazione, nella fase di progettazione, nella fase di erogazione (anche attraverso ampio ricorso a docenze aziendali), nell’esperienza di *stage* e nella valutazione finale.

In sintesi, si possono evidenziare gli aspetti positivi e quelli che presentano ancora criticità: è divenuto più efficace, rispetto ai primi anni di realizzazione dell’IFTS, il raccordo con le imprese, con incoraggianti risultati per quanto riguarda l’occupazione dei giovani; sono aumentati gli investimenti delle Regioni, che hanno inserito i percorsi IFTS nei loro POR sino al 2006 e nelle Regioni del Centro e del Nord è migliorata la funzionalità dei comitati regionali per la promozione, il monitoraggio e la valutazione dell’IFTS, anche se non è ancora soddisfacente. Sono state introdotte nuove norme (art. 56 del regolamento di contabilità delle scuole n. 44/2001) per la semplificazione amministrativa nella gestione dei finanziamenti, che ha rappresentato un grande problema nella prima fase di sperimentazione dell’IFTS. Un maggior numero di università si sta impegnando nell’IFTS, anche per il riconoscimento dei crediti.

D’altra parte, il sistema è ancora precario, perché dispone solo di risorse collegate ai singoli progetti via via approvati nella programmazione regionale. Ciò non consente alle imprese di programmare i propri interventi nel tempo. I tempi delle procedure di selezione dei progetti seguite in relazione ai bandi emanati dalle Regioni ogni anno sono sfasati, perché avvengono in tempi tali da non consentire ai giovani neodiplomati di iscriversi ai corsi nei mesi immediatamente successivi alla conclusione del percorso scolastico. Spesso non è possibile neppure informarli perché i corsi vengono banditi dalle Regioni molto tempo dopo. I sussidi didattici a disposizione (libri, dispense, *software*...) dell’IFTS sono poveri, mentre per la

messa a regime del sistema occorrono investimenti nazionali per la loro produzione, con particolare riferimento alle applicazioni tecnologiche. Non esiste una sufficiente distinzione tra i percorsi destinati ai giovani dopo il conseguimento del diploma, rispetto a quelli destinati agli adulti occupati, che richiedono più flessibilità e il riconoscimento di un ruolo più incisivo delle imprese. I comitati regionali per la promozione, il monitoraggio e la valutazione dell'IFTS sono pleorici. In essi i rappresentanti dell'impresa devono contare di più rispetto alle scelte delle Regioni sulle figure professionali da considerare prioritariamente. Le Regioni del Mezzogiorno sono in grave ritardo, con la conseguente necessità di valorizzare la collaborazione multiregionale e, comunque, consentire il reimpiego delle risorse da esse non utilizzate a vantaggio delle Regioni del Centro - Nord.

Infine, è necessario un efficace orientamento nelle scuole, che sono troppo poco informate sulle opportunità offerte ai giovani dall'IFTS e nelle università, in modo da consentire il recupero di parte della dispersione universitaria, anche con l'eventuale riconoscimento di crediti ai fini dell'abbreviazione del percorso IFTS.

Occorre evitare il rischio che, contro la volontà di tutti, questi nuovi corsi di formazione tecnico-professionale superiore finiscano per essere il prolungamento naturale di tutta l'istruzione tecnica e professionale, offrendo nuovi posti di lavoro ai docenti in soprannumero della scuola secondaria.

Questa offerta deve nascere dal territorio, essere collegata alle vocazioni produttive delle diverse realtà del paese, avere caratteristiche di grande flessibilità per poter cessare qualora siano state soddisfatte le esigenze delle imprese e del sistema professionale.

Nella impostazione più volte evocata negli anni scorsi i corsi di formazione tecnico-professionale superiore avrebbero dovuto essere tagliati su misura rispetto alle esigenze e alle vocazioni produttive del territorio, con ricerca di nicchie produttive e di distretti territoriali, a cui venivano associate determinate specializzazioni (dalle ceramiche di Sassuolo, all'industria cartaria di Fabriano, dal tessile di Prato e Biella, all'industria ottica di Belluno, dalla cantieristica di Gorizia, alle calzature di Vigevano).

Peraltro, se si analizzano attentamente le esperienze di eccellenza nel campo dell'istruzione tecnica e professionale, si scopre che esistono istituti particolarmente apprezzati dalle imprese per il loro radicamento nel territorio e per la loro capacità di fornire periti particolarmente specializzati (basti pensare all'istituto Aldini Valeriani di Bologna o al Malignani di Udine). In altre parole, esistono sul territorio risorse preziose da valorizzare con una attenta regia nazionale, ma che potrebbero essere depauperate da una operazione centralistica e standardizzata su tutto il territorio.

3.4 - Intervento tavola rotonda

Domenico Sugamiele

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

La Commissione europea ha lanciato un grido di allarme sullo stato di avanzamento degli obiettivi posti dalla strategia di Lisbona. Nel documento *Istruzione & formazione 2010*¹ la Commissione, infatti, mette in guardia sulla difficoltà di raggiungere, entro il 2010, gli obiettivi adottati dal Consiglio.

In particolare, nella comunicazione si evidenzia come la formazione professionale, con evidenti differenze tra i vari paesi, non appare “all'altezza dei nuovi bisogni dell'economia della conoscenza e del mercato europeo del lavoro” ed invita a dare “un nuovo impulso a tutti i livelli se si vuole ancora riuscire a raggiungere l'obiettivo di Lisbona”. In questo senso invita a prendere rapidamente misure che rendano la formazione professionale e l'apprendimento in impresa un'alternativa attraente e di qualità dell'insegnamento generale, agendo su alcune linee prioritarie di riforma tra le quali quella di “costruire ... un quadro di riferimento europeo per le qualifiche dell'istruzione superiore e della formazione professionale”.

La Commissione mette in guardia, cioè, sul rischio del fallimento della strategia di Lisbona che comporterebbe un aumento dello scarto tra l'Unione e i suoi principali concorrenti.

Il nostro Paese ha, alla luce di queste osservazioni, un problema ulteriore: colmare lo scarto con la media europea. Ciò implica senza indugi accelerare il processo di riforma avviato con le leggi 53 e 30 del 2003, leggi che la Commissione ha valutato coerenti con gli obiettivi di Lisbona.

Tuttavia il percorso della riforma del sistema di istruzione e formazione italiano dovrà ancora compiutamente svilupparsi con la stesura di alcuni decreti legislativi che potrebbero, paradossalmente, consolidare se non addirittura fare arretrare il sistema rispetto alla situazione attuale.

Nei prossimi mesi si aprirà una fase intensiva di discussione sul secondo ciclo della

¹ Comunicazione della Commissione al Consiglio europeo della scorsa primavera: *Istruzione & formazione 2010 - l'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona*. Progetto di relazione intermedia comune sull'attuazione del programma di lavoro dettagliato concernente il seguito dato agli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa. Bruxelles 11,11,2003. COM (2003) 685 definitivo.

riforma delineata dalla legge 53/03 e, in particolare, sul ruolo e sulla consistenza della formazione professionale. La fase di decretazione delegata della legge è, infatti, in uno stato avanzato. È stato varato il decreto legislativo sulla formazione iniziale e in ingresso degli insegnanti e i decreti sul servizio nazionale di valutazione, sull'alternanza scuola-lavoro e sul diritto-dovere sono stati già vagliati dalla Conferenza Stato Regioni e sono attualmente in discussione nelle Commissioni parlamentari di Camera e Senato.

La discussione sul secondo ciclo dovrebbe superare le incrostazioni ideologiche e le divisioni, spesso artificiose, che hanno caratterizzato le fasi di implementazione di tutte le riforme della scuola secondaria proposte negli ultimi venti anni. Oggi si aggiunge anche un quadro istituzionale completamente modificato rispetto a pochi anni fa.

La stesura del decreto sul secondo ciclo comporterà uno sforzo notevole perché si tratta, con tutta evidenza, del segmento che vede le modifiche più consistenti e radicali rispetto all'attuale quadro ordinamentale ed istituzionale; si devono sciogliere definitivamente i nodi del rapporto tra cultura generale e cultura professionale e tra istruzione/formazione e lavoro; si dovranno delineare i rapporti con l'istruzione e formazione superiore universitaria e non; si intrecciano le competenze legislative tra Stato e Regioni, quelle di programmazione e di gestione con le autonomie territoriali e i rapporti tra sistema formativo e sistema produttivo.

Bisogna misurarsi, senza pregiudizi, con la vera priorità italiana che è la transizione dalla scuola al lavoro. Priorità che è stata sempre sottovalutata nel dibattito sulla riforma del sistema educativo, anche universitario. Sistema educativo che ruota tutto attorno al liceo e all'università e che non ha saputo rispondere ai bisogni diversificati di formazione, ha allungato a dismisura la fase di transizione alla vita attiva, ha sottovalutato il rapporto con il sistema produttivo, come dimostrano i dati sulla dispersione scolastica e universitaria, sul tasso di disoccupazione giovanile e sulla scarsa corrispondenza tra lavoro e formazione ricevuta.

Non si tratta, quindi, di discutere sul falso problema (solo italiano) del "doppio canale" di istruzione e di formazione, ma di concentrarsi sulla dimensione della "produttività" del nostro sistema di istruzione e formazione secondaria (liceale e della IeFP) e terziaria, universitaria e non, con particolare attenzione ai seguenti temi:

- diversificare i percorsi di istruzione e formazione per rispondere, in una scuola di massa, alla domanda diffusa e articolata di formazione dei giovani, favorendo i loro progetti di vita, e alle esigenze di cambiamento continuo del mercato del lavoro;
- rendere il sistema di istruzione e formazione (compresi i licei e l'università) più efficace, facilitando la transizione dalla scuola al lavoro;
- abbandonare la distinzione concettuale tra cultura generale e cultura professiona-

le. Nessuna cultura può esimersi dall'affrontare i temi della scelta professionale e della transizione alla vita attiva. In questo senso la distinzione valoriale tra percorsi liceali/universitari, tecnici e professionali risulta vecchia, ottocentesca.

Le possibilità di sviluppo della formazione professionale saranno determinate dalla consapevolezza che gli elementi di crisi del nostro sistema educativo sono determinate proprio dall'assenza, nel nostro Paese, di un ampio e diffuso sistema di formazione professionale capace di rispondere ai bisogni del sistema produttivo.

L'accentuazione della dimensione scolastica e l'assenza di un sistema di formazione professionale hanno privato, da un lato, il nostro Paese di un moderno strumento di politica attiva del lavoro e, dall'altro, moltissimi ragazzi di reali opportunità formative e di inserimento nella vita attiva. Troppi giovani abbandonano la scuola senza nessuna qualifica professionale e si inseriscono in modo precario nel mercato del lavoro.

La necessità di cogliere la domanda diversificata di formazione dei giovani e del sistema produttivo richiede la programmazione di un'offerta formativa differenziata, capace di rispondere ai diversi stili di apprendimento e all'esigenza di chi vuole inserirsi velocemente nel mondo del lavoro con una qualifica professionale. Si tratta, quindi, di prevedere un sistema di IeFP che si sviluppa fino al segmento terziario con la previsione di percorsi formativi articolati nella qualifica triennale, nel diploma di 4 anni e nel diploma di formazione superiore (fino a 6/7 semestri), attorno ai quali la programmazione dell'offerta territoriale individuerà modelli organizzativi e ulteriori percorsi di specializzazioni che interpretano la domanda dei giovani, delle famiglie e del sistema produttivo.

Sarebbe un errore gravissimo riproporre l'attuale segmentazione, come da qualche parte si fa, forzando una interpretazione della legge 53.

È interessante, invece, ai fini della progettazione e realizzazione di un sistema formativo capace di rapportarsi con il sistema produttivo e sociale, valutare le analisi condotte dagli Organismi bilaterali sui fabbisogni professionali per il sistema delle imprese, così come alcuni indicatori sulla transizione scuola-lavoro.

Si tratta di basi di dati che necessariamente devono essere tenuti in considerazione per evitare di progettare un sistema formativo avulso dal contesto reale.

La transizione scuola-lavoro

La transizione dalla scuola al lavoro è, forse, il vero punto debole del nostro sistema educativo. La discussione, nel nostro Paese, è ingessata su un dibattito ideologico incentrato sulla distinzione tra percorsi liceali (di formazione genera-

le) e tecnico-professionali. Distinzione che non coglie la natura dei problemi e dello sviluppo delle moderne società in cui viene meno anche la distinzione tra cultura generale e cultura professionale, dato che oggi nessuna cultura può esimersi dall'affrontare i problemi della transizione alla vita attiva. Come se l'istruzione e la formazione non dovessero avere una finalità "utilitaristica" per l'inserimento nella società. Come se la formazione della persona nella sua integrità non dovesse corrispondere ad un sapere unitario, ma comporsi dal concorso di un sapere generale ed un sapere professionale, utilitaristico, che viene soltanto dopo quello generale. Una distinzione che porta con sé l'idea per cui la formazione professionale non possa concorrere alla formazione dell'uomo, della persona nel suo insieme.

In questo senso bisogna, allora, rifuggire dalle discussioni rivolte alle eredità del passato e concentrarsi, come prima accennato, sulla dimensione della "produttività" del sistema di istruzione e formazione italiano. In primo luogo, si tratta di rendere diversificati i percorsi di istruzione e formazione, per cogliere la domanda diffusa di formazione dei giovani e le esigenze di cambiamento continuo del mercato del lavoro, e di rendere il sistema di istruzione e di formazione, compresi i licei, più efficace e in grado di facilitare la transizione dalla scuola al lavoro.

La ricerca scientifica indica che l'inserimento professionale riesce meglio quando:

- vi sono modalità molto diversificate di alternanza scuola-lavoro nel corso dell'istruzione e formazione professionale;
- il sistema scolastico è flessibile, non ostacola cambiamenti di indirizzo, non discrimina i tipi di formazione (come avviene in Italia con il modello della scuola gentiliana ancora imperante), offre molteplici possibilità di recupero ed è strutturato con moduli di formazione tra loro combinabili (formazione formale, non formale, informale: alternanza, apprendistato...);
- la formazione è imperniata su competenze chiave che permettono di adattarsi alla domanda del mondo del lavoro;
- l'inserimento nel mondo del lavoro non è dilazionato nel tempo rispetto alla formazione;
- la durata della transizione dalla scuola al lavoro (periodo determinato dalla differenza tra l'età in cui oltre il 50% di una classe di età è occupata e l'età in cui la scolarità non è più obbligatoria) è breve;
- l'occupazione corrisponde al tipo di formazione seguita.

Secondo questi elementi la situazione italiana è drammatica:

- l'età media di ingresso al lavoro è di oltre 25 anni;
- il periodo di transizione dalla scuola al lavoro è il più lungo rispetto alla maggior parte dei Paesi Ocse, oltre 11 anni;
- gli studenti tra i 15 e i 19 anni non svolgono nessuna attività lavorativa durante gli studi, a differenza di molti Paesi, come Olanda, Danimarca, Germania, dove gli studenti di questa fascia di età che lavorano raggiungono valori percentuali tra il 30 e il 40%;
- la percentuale degli studenti universitari, tra i 20 e i 24 anni, che lavorano è tra le più basse al mondo, meno del 10%, mentre in Olanda e negli USA raggiunge anche il 60%;
- è preoccupante la percentuale dei “giovani a rischio”: giovani fuori da qualsiasi contesto di formazione e lavoro. Nel nostro Paese quasi il 35% dei giovani tra i 15 e i 19 anni sono inattivi e non seguono nessun percorso formativo e oltre il 20% di giovani tra i 20 e i 24 anni non studiano e non lavorano, con esclusione dei disoccupati (coloro che hanno perso un lavoro);
- i giovani italiani hanno grandi difficoltà ad entrare nel mondo del lavoro. Alla fine degli anni '90 la probabilità di trovarsi disoccupato era quattro volte superiore a quella di trovare un lavoro per un giovane tra i 15 e i 19 anni, tre volte per uno tra i 20 e i 25 anni;
- oltre il 45% dei giovani tra i 15 e i 35 anni svolge un lavoro che non ha nessuna attinenza con la formazione ricevuta;
- il tasso di disoccupazione dei laureati, in Italia, è tra i più alti nei Paesi Ocse, addirittura è superiore a quello dei giovani con un livello di formazione inferiore. Un universitario rischia più di un diplomato, contrariamente a quanto avviene nei paesi dove esiste un forte sistema di formazione professionale che si sviluppa fino al segmento terziario.

Gli ultimi due punti di crisi evidenziati ci danno la misura dello scarto tra sistema educativo e sistema produttivo. Il sistema educativo non tiene conto dei bisogni del sistema produttivo e questo prescinde dal tipo e dal livello di formazione raggiunta. L'esempio di una sorta di “sovrqualificazione dequalificata”.

Nell'attuale contesto la formazione ricevuta conta poco ai fini dell'inserimento lavorativo e ciò denota una profonda crisi di fiducia del mondo del lavoro verso la formazione: il mercato del lavoro segue logiche proprie, indifferenti alle tipologie formative. Il messaggio che viene dal sistema produttivo parrebbe essere: continuate pedagogisti, politici e insegnanti a disquisire sulla differenza tra istruzione e formazione professionale e sul grado di “aristocraticità” di talune

filiera rispetto ad altre, per quello che ci riguarda la formazione scolastica è ininfluente.

I fabbisogni formativi delle imprese

La riorganizzazione del sistema educativo e lo sviluppo di uno specifico sistema di formazione professionale non può non tenere conto delle analisi sviluppate dagli organismi bilaterali, sistema delle imprese e organizzazioni sindacali, sui fabbisogni di personale qualificato nelle imprese.

Un'analisi interessante si può dedurre da un'indagine nazionale sui fabbisogni formativi sviluppata dall'Organismo bilaterale nazionale per la formazione (OBNF)² e articolata sia per settori produttivi (16 settori) che per territorio (18 regioni).

I principali risultati sono sintetizzabili nelle seguenti tabelle:

Tabella 1. Livelli di istruzione e formazione ideali per dimensione di impresa

Livello formativo	Dimensione aziendale			
	20-49 addetti	50-249 addetti	Oltre 250 addetti	Totale
Obbligo scolastico	11,4	13,0	8,8	10,6
Qualifica professionale	34,5	35	35,3	35,1
Diploma professionale	29,4	29,8	29	29,3
Specializzazione post diploma (IFTS)	16,1	12,1	10,3	11,7
Laurea breve (diploma universitario)	2,4	2,5	3,9	3,2
Laurea	5,7	7,1	11,7	9,3
Post- laurea	0,3	0,3	1,0	0,7

Fonte: OBNF

² L'OBNF è stato creato nel 1996 da Confindustria e da CGIL, CISL e UIL ed è articolato in 18 Organismi bilaterali regionali.

Tabella 2. Livello di formazione ideale per settori

Livello formativo Settore produttivo	Obbligo scolastico	Qualifica professionale	Diploma prof. e specializzaz.	Dipl. Univ. Laurea post laurea
Macchine e impianti	4.7	31.8	50.2	13.3
Trasporti	5.0	53.6	29.6	11.8
Farmaceutica	6.3	12.4	33.4	47.8
Chimica di base	6.6	20.3	57.0	16.0
Elettronica	7.9	26.4	44.7	20.9
Pasta e prodotti da forno	8.1	34.7	48.5	8.6
Grafica e stampa	8.9	38.4	45.9	6.8
Lattiero caseario	11.3	20.7	55.6	12.4
Chimica fine	11.6	17.5	48.6	21.9
Meccanica	13.7	37.1	41.5	7.6
Nobilitazione tessile	14.7	41.6	40.5	3.4
Mobili	17.1	36.7	38.5	7.4
Confezione	19.8	39.1	34.4	6.5
Tessitura	28.4	36.2	29.8	5.4

Fonte: OBNF

Il tema interessante da discutere è: si punta a formare per un più rapido e coerente (con la formazione ricevuta) inserimento lavorativo dei giovani, sviluppando un sistema di educazione permanente che, successivamente alla qualifica o al diploma o alla laurea, dia la possibilità a tutti di raggiungere livelli di formazione più elevati oppure si persiste nell'attuale sistema in cui si spinge verso una formazione generale non vocazionale (licealizzazione), formando giovani che necessariamente dovranno avere in impresa (se assunti) una formazione specialistica per essere inseriti proficuamente nei settori produttivi?

Bisognerebbe valutare i costi economici e sociali di ambedue le scelte. La legge 53 sostiene, con tutta evidenza, la prima scelta. Cioè lo sviluppo di un sistema di educazione permanente capace di consentire a tutti i giovani, proprio tutti, di raggiungere il livello più elevato di formazione coerente con le proprie attitudini, capacità, aspettative e con il progetto di vita di ciascuno.

La seconda scelta fotografa la "deriva" licealista che caratterizza il nostro sistema educativo con i limiti e le incoerenze prima evidenziate.

Sempre sul raffronto livello formativo/inserimento lavorativo è interessante valutare i dati che ogni anno fornisce la Unioncamere.

I dati relativi al 2004 (vedi tabella 3) rappresentano una conferma delle analisi sui

fabbisogni dell'OBNE, avendo cura di considerare che il nostro sistema formativo è praticamente privo di un canale di formazione professionale iniziale: la formazione per le qualifiche professionali.

Tabella 3. Assunzioni 2004 per titoli di studio segnalati dalle imprese

	Livello universitario	Diploma e specializz. post diploma	Specializz. Post diploma (*)	Qualifica professionale	Obbligo scolastico	TOTALE
v.a.	56.430	198.737	29.429	142.491	276.105	673763
%	8,4	29,5	4,4	21,1	41,0	100,0

Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro, Sistema informativo Excelsior, 2004

(*) Dati compresi nella colonna dei diplomati

Dai dati della tabella 3 risulta evidente che le imprese, in assenza di qualificati e diplomati specializzati, preferiscono assumere, a basso costo, giovani che hanno soltanto l'obbligo scolastico e che magari formeranno internamente per la loro produzione.

Risulta altresì evidente che la spinta alla licealizzazione dell'istruzione tecnica non corrisponde ai bisogni reali del sistema produttivo. Dall'analisi dei dati delle tre tabelle viene da chiedersi: come e dove si inserirà nella vita attiva il 25-30% dei nostri liceali? E cosa succederebbe nel rapporto istruzione/formazione-lavoro se ampliassimo, come da qualche parte si chiede, la platea dei liceali al 60-70%?

I dati sulla dispersione rendono evidente come nel nostro Paese si sia sviluppato un sistema educativo "democratico" negli accessi, ma selettivo negli esiti. Un sistema, dalla secondaria all'università, che non aiuta i nostri giovani ad orientarsi nella scelta degli studi e che crea illusioni e false aspettative.

Si pensi, per fare un esempio, alle centinaia di migliaia di aspiranti iscritti (da almeno un decennio, avendo un'età media di 39 anni) nelle graduatorie permanenti per l'immissione in ruolo all'insegnamento. Si tratta di circa 425.000 persone, di cui oltre l'80% sono donne e la maggior parte è iscritta nelle graduatorie di materie letterarie, delle scienze umane e linguistiche. Nelle classi di concorso "affollate" il tempo necessario per immettere in ruolo tutti gli aspiranti oscilla da 45 a 80 anni, considerando un normale *turn over* degli insegnanti in ruolo.

Abbiamo sviluppato, cioè, un sistema di istruzione che forma figure professionali che non hanno uno sbocco nel mercato del lavoro, mentre mancano le figure professionali necessarie al sistema produttivo: i laureati nelle materie scientifiche, i qualificati, i diplomati specializzati, i tecnici formati nelle università professionali.

La serie di *performance* negative del nostro sistema educativo evidenzia un qua-

dro di opportunità di sviluppo della formazione professionale, a patto di superare la connotazione culturale di tipo filosofico - umanistico che porta ad enfatizzare il ruolo della cultura generale e a ritenere la formazione professionale come un'aggiunta di tipo specialistico. È evidente che bisogna interrogarsi anche sul ruolo dell'orientamento dentro e fuori la scuola. Oggi l'orientamento non appare connesso al successo formativo e al progetto di vita di ciascun giovane, nonostante i giovani e le famiglie considerino la scuola e la formazione in riferimento al lavoro e all'inserimento sociale.

L'organizzazione della formazione professionale superiore

In questi mesi e a soli 3 anni dal suo varo, la riforma dell'università, il cosiddetto modello 3+2, è messa in discussione proprio per cercare di potenziare l'aspetto tecnico-professionale. È risultato evidente, forse, che le lauree triennali, come era prevedibile, non rispondevano ai bisogni indotti da un aumento della scolarizzazione terziaria.

Si propone di modificare, perciò, la laurea triennale in una di tipo generale, propedeutica alla laurea specialistica, ed in una di tipo tecnico-professionale con il cosiddetto 1+2+2 e 1+2 rispettivamente.

Si prende atto dell'inesistenza, nel nostro Paese, di un titolo intermedio di carattere tecnico-professionale tra diploma e laurea e della incapacità dell'attuale modello di rispondere a questa esigenza.

La preoccupazione, tuttavia, è che questa discussione appare tutta interna alle università con il rischio di riprodurre un sistema autoreferenziale, che non riuscirà a svilupparsi in modo analogo a quello in piedi negli altri paesi europei.

Il dibattito dovrà tenere conto, infatti, dei processi di integrazione europea, a cominciare dal mutuo riconoscimento dei percorsi di studio e delle certificazioni. Un elemento da non trascurare nella discussione deve essere quello relativo al passaggio da un sistema di istruzione superiore di *élite* ad uno di massa. Un aumento della popolazione studentesca implica un cambiamento non solo quantitativo, riconducibile tutto all'interno dell'università, ma anche qualitativo del sistema, proprio perché deve rispondere ad una diversificazione dell'utenza.

Alla diversificazione della domanda si dovrà rispondere, cioè, con una diversificazione dell'offerta di corsi cosiddetti di primo livello che, per la formazione tecnico-professionale, possono svilupparsi in modo flessibile fino ai 6/7 semestri dopo il diploma secondario.

L'organizzazione del sistema di formazione professionale superiore (se si preferisce corsi di primo livello superiore) può rispondere a tre distinte modalità

organizzative:

- 1) estensione dell'Istruzione secondaria (esempio americano). Soluzione che la legge 53 prefigura con lo sviluppo della IeFP (Istituti Tecnici, Professionali e Centri di F.P.);
- 2) nuove funzioni e strutture entro le università (assimilabile al modello francese degli Iut);
- 3) costituzione di istituzioni autonome separate sia dalla scuola che dall'università (esempio *polytechnics* inglesi e le scuole professionali tedesche). Modello che appare anch'esso coerente con le prospettive della legge 53.

È certo che il modello "concertativo" degli IFTS non risponde a nessuno dei modelli europei e andrebbe abbandonato in primo luogo per la mancanza di stabilità e continuità.

Si tratta, in definitiva, di decidere nel segmento terziario, così come è stato fatto con la legge 53 nel secondario, se delineare un modello organizzativo ed educativo che, volendo anche recuperare il dibattito italiano degli anni scorsi, si misuri effettivamente con i modelli europei, lavorando magari sulla variabile della differenziazione distinguendola in due aspetti: strutturale e funzionale. Il primo attiene ai ruoli attribuiti alle istituzioni, mentre il secondo riguarda le funzioni formative.

3.5 - Intervento tavola rotonda

Antonio Capone

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali

Con la legge 53 del 2003 è stata sancita la struttura del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione, organizzata in due sotto-sistemi, quello dei Licei e quello dell'Istruzione e Formazione Professionale. La riforma, prevedendo l'accesso alla formazione superiore non accademica direttamente al termine del quarto anno dei percorsi di istruzione e formazione professionale, ha determinato un'apertura in senso verticale dell'opzione formativa professionalizzante, muovendosi in una logica di apprendimento permanente e contribuendo alla percezione di tale filiera quale valida alternativa ai percorsi più tradizionali.

L'articolazione ed il potenziamento del sistema di formazione professionale superiore, in base a quanto espresso dagli indirizzi dell'UE, ha consentito di sviluppare un canale parallelo e in raccordo con i percorsi universitari, offrendo uguali opportunità di specializzazione tecnica superiore sia per chi avesse scelto il sistema dei licei, sia per coloro che avessero, invece, scelto i percorsi di istruzione e formazione professionale.

Alla luce della nuova normativa e, in particolare, della riforma del sistema di Istruzione e Formazione Professionale emerge, dunque, la necessità di rafforzare ulteriormente il segmento della formazione tecnica superiore.

Posto accanto al percorso universitario, quello degli I.F.T.S. è portatore di una peculiare identità, che vi attribuisce uno specifico valore aggiunto: la costruzione degli impegni formativi su specifiche filiere di professionalizzazione e lo stretto raccordo con dimensione locale dell'occupazione.

La logica dei percorsi I.F.T.S. ha, difatti, sempre inteso rispondere all'esigenza di una più stretta correlazione tra le linee programmatiche dell'offerta formativa e l'analisi dei fabbisogni regionali, per rispondere alla finalità di formare tecnici intermedi in segmenti e settori ritenuti strategici sul piano dello sviluppo dell'economia locale.

L'analisi dei fabbisogni, rivestendo un ruolo strategico per la definizione di un'offerta coerente con i bisogni del sistema economico e produttivo, consente così il superamento della tradizionale separatezza di funzioni e linguaggi tra il mondo del

lavoro e quello della formazione e l'avvio di uno sforzo sinergico indispensabile per l'impostazione di un equilibrato rapporto tra sviluppo sociale e crescita economica. Tale analisi deve essere effettuata in funzione della progettazione formativa e pertanto articolarsi in modo da:

- identificare in chiave formativa le richieste di professionalità specifiche riconducibili a determinate figure, già definite o di nuova definizione, e/o ad aggregati di competenze innovative per le figure esistenti;
- agevolare la trasmissione di informazioni tra mondo del lavoro e della formazione;
- rendere possibile, a livello di singolo percorso, una progettazione formativa che tenga conto dell'evoluzione dei contesti economico-produttivi in termini di competenze e professionalità in continuo cambiamento.

A questo riguardo, quanto più il sistema formativo avverte la necessità di conoscere in modo approfondito i fabbisogni formativi del mondo del lavoro, soggetti a mutamenti repentini e, comunque, con intervalli di durata non confrontabili con i cicli di vita lavorativa, tanto più si scopre la difficoltà del loro reperimento.

Nel sistema I.F.T.S. non è, infatti, previsto un organismo deputato ufficialmente a rappresentare la domanda. I fabbisogni formativi vengono solitamente definiti dal gruppo di progetto, trascurando il suggerimento normativo che evidenzia l'opportunità di individuare un gruppo di portatori d'interesse che non si limiti ai soggetti che istituzionalmente interagiscono nel corso, ma che possa avvalersi anche del contributo di altri attori sociali, come ad esempio coloro che apportano risorse, consensi e contributi di vario genere al corso stesso e che contribuiscono a garantirne la qualità ed il successo occupazionale quali: gli *sponsor*, gli esperti esterni provenienti dal mondo del lavoro e delle professioni, le forze sociali, gli Enti Locali, gli attori del sistema produttivo, in particolare quelli del settore di riferimento.

Strumento efficace di integrazione verticale risultano essere, a questo proposito, le interviste di verifica *ex post* sugli esiti occupazionali, che consentono infatti di ottenere *feedback* interessanti per le successive progettazioni e allargano la rete dei portatori d'interesse in quanto canali privilegiati di confronto tra organismi formativi e imprese.

Il modello di formazione integrata I.F.T.S. cerca, dunque, di coniugare le due realtà del lavoro e della formazione. L'integrazione tra questi due mondi per essere positiva, richiede l'avvio di un processo virtuoso di reciproco ascolto, finalizzato a far interagire le politiche del lavoro e quelle della formazione ai diversi livelli operativi e decisionali.

Tale integrazione, definita verticale, si riferisce alle opportunità offerte dal sistema I.F.T.S. di costruire "ponti" privilegiati tra i mondi della formazione e del lavoro, sia per facilitare ed ottimizzare le potenzialità individuali nell'inserimento

lavorativo e nella riqualificazione, sia per risignificare l'attività formativa dell'impresa. Come affermato da Cresson "il luogo di lavoro è anche il luogo di formazione". Tale concetto, storicamente presente già nella bottega del maestro artigiano medioevale e rinascimentale, va ripensato nella moderna realtà industriale.

L'I.F.T.S. lo ha fatto e tale esperienza costituisce, insieme ad altre esperienze significative maturate nella formazione professionale ed universitaria, un punto di partenza anche per la riforma scolastica disegnata dalla legge 53/03 che, all'art. 4, introduce come elemento innovativo l'alternanza scuola-lavoro.

In questo senso, a livello nazionale, si muove anche il dibattito relativo agli standard di competenza in uscita e alla conseguente articolazione delle competenze base e trasversali secondo Unità Capitalizzabili.

A questo proposito, si ritiene opportuno sottolineare il significato di un'evoluzione terminologica nella letteratura relativa al sistema I.F.T.S.. Inizialmente la normativa suggeriva la progettazione per UFC (Unità Formative Capitalizzabili); negli accordi del 2002 e nel successivo lavoro sviluppato dai comitati di settore a livello nazionale per la determinazione degli standard di competenze ci si riferisce alle UC (Unità Capitalizzabili). La differenza è sostanziale: nella prima accezione ci si riferisce ad unità formative che consentono di giungere all'acquisizione di una o più competenze attraverso un percorso formale; nella seconda ci si riferisce, invece, ad unità che consentono di giungere ad una competenza in un percorso non formale (di lavoro) o informale (di autoformazione e/o aggiornamento). Anche tali Unità sono Capitalizzabili, in quanto si caratterizzano per aggregabilità, leggibilità, certificabilità.

In quest'ottica si muove l'Accordo della Conferenza Unificata, sancito nella seduta del 29 aprile 2004, relativo agli standard minimi delle competenze tecnico-professionali afferenti alle trentasette figure professionali già precedentemente individuate, completando così la definizione del sistema e delineando un percorso *in progress*, di cui la sperimentazione è parte integrante.

Il percorso I.F.T.S. si sviluppa, quindi, come offerta formativa finalizzata principalmente all'immissione nel mondo del lavoro. La progettazione di un corso I.F.T.S. per UC è, quindi, "profondamente e costituzionalmente" professionalizzante, anche se difficilmente realizzabile senza un'adeguata azione di formazione dei formatori. Il riconoscimento delle competenze, maturate in percorsi non formali e informali, costituisce un obiettivo strategico per il sistema I.F.T.S., in quanto facilita il soggetto nella costruzione di un proprio progetto di crescita professionale. Riconoscere competenze richiede, tuttavia, strumenti idonei per la messa in trasparenza delle certificazioni, in modo tale da facilitarne un loro riconoscimento e di conseguenza una loro piena valorizzazione. Pur risultando indispensabile, non solo nella prospettiva dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (*lifelong*

learning) ma anche rispetto ai diversi contesti (*lifewide learning*), l'accreditamento delle competenze rimane un processo molto complesso. Di qui tutta la problematica relativa al sistema di passerelle tra sistemi e tra sotto-sistemi.

In questo scenario di riferimento emerge la necessità di dare concrete risposte di "governo della complessità" con l'istituzione di nuove opportunità formative capaci anche di integrazione di tipo orizzontale. È, infatti, consapevolezza diffusa, in quanto storicamente maturata nelle diverse esperienze, di come la *governance* della formazione superiore non universitaria difficilmente possa essere condotta da una singola istituzione formativa o da un unico organismo rappresentativo delle aziende e delle forze sociali. Tale esigenza di integrazione assume particolare rilevanza vista la peculiarità del partenariato I.F.T.S., formato da istituzioni formative, quali Università, Scuola e Formazione Professionale, con *mission* ed identità storicamente differenziate.

Se il sistema produttivo nazionale deve poter contare su risorse professionali qualificate e flessibili, in grado di adeguarsi in tempi brevi ai cambiamenti imposti dall'innovazione tecnologica, è d'altra parte vero che la sfida competitiva si muove su scala internazionale oltre che locale, e proprio questo "pensare globale" è una tra le caratteristiche più richieste alla nuova categoria di "lavoratori della conoscenza" con la finalità di favorire la competitività della produzione e del mercato. La costruzione del sistema Europa richiede ai sistemi formativi la capacità di offrire servizi nuovi, finalizzati alla formazione di una "cittadinanza pienamente goduta e godibile" e, al tempo stesso, ad una reale mobilità formativa e lavorativa su tutto il territorio comunitario. Per questo, il nuovo disegno di riforma del sistema educativo ripropone con forza l'allineamento del sistema di formazione professionale superiore a quello previsto dagli altri paesi europei, dove già da diversi anni è presente un canale parallelo ai percorsi universitari finalizzato alla specializzazione tecnica superiore di "lavoratori della conoscenza", tecnici impegnati nell'innovazione dei processi e dei prodotti che non eseguissero procedure prescritte ma lavorassero su ruoli ampi e flessibili.

Per operare una sintesi della dinamica di integrazione risulta indispensabile l'implementazione di un processo di sviluppo coordinato, che consenta la realizzazione di azioni funzionali alla crescita del sistema I.F.T.S..

Il primo elemento da sistematizzare attraverso un accordo quadro a livello nazionale, regionale e di Ateneo, è la messa a punto di un quadro organico e condiviso per il riconoscimento dei crediti. Questo quadro rappresenterebbe uno strumento a garanzia di un'effettiva mobilità del cittadino europeo nella scelta del proprio percorso formativo e del proprio lavoro, lungo tutto l'arco della vita. È forse l'elemento motivante della necessità d'integrazione tra filiere formative.

Un secondo elemento da sistematizzare è rappresentato dalla promozione di un'a-

zione di assistenza tecnica che consenta, grazie ad un'adesione volontaria dell'organismo di formazione, di mettere a sistema le azioni trasversali che necessitano di un supporto esterno organizzato: azioni di disseminazione e promozione, azioni di formazione dei formatori sulla metodologia delle unità capitalizzabili, azioni di integrazione e potenziamento dei servizi di orientamento e accompagnamento e di quelli per l'analisi dell'offerta, azioni di monitoraggio e valutazione esterna nell'ottica del sistema qualità, azioni di ricerca degli strumenti idonei per riconoscere ed accreditare competenze conseguite in percorsi non formali ed informali in ingresso agli I.F.T.S..

Un ulteriore elemento strategico lo individuiamo nella promozione di azioni di valutazione dell'efficacia del processo formativo, che si sostanzino nel monitoraggio delle attività in relazione alla funzione del coordinamento, al livello e alle modalità di integrazione dei diversi soggetti coinvolti, alla coerenza e alla qualità del percorso formativo, nel grado di soddisfazione dei partecipanti, nella verifica della trasferibilità, nella valutazione dei livelli occupazionali raggiunti e dell'impatto territoriale.

Inoltre, è da considerare come un sistema formativo basato sulle unità capitalizzabili richieda necessariamente un servizio di orientamento e accompagnamento adeguato, in particolare se si pensa a giovani che poco conoscono il mercato del lavoro, ma soprattutto che non sono sempre in grado di qualificare le proprie attitudini e propensioni; tale attività perseguirebbe essa stessa un obiettivo formativo che informa e fornisce valore aggiunto ai singoli interventi educativi. L'attività di un corso I.F.T.S. dovrebbe prevedere, inoltre, nella fase *ex post*, azioni specifiche di *job placement* finalizzate alla collocazione lavorativa.

L'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore si sta configurando sempre più come una nuova via per migliorare l'occupabilità e favorire la riconversione professionale dei giovani lavoratori di livello intermedio, ovviando alla carenza storica del sistema italiano di formazione superiore, relativa a quella parte dell'offerta non universitaria orientata alla formazione di professionalità di elevato profilo sul piano tecnico-scientifico e correlata ai fabbisogni di un mondo produttivo in continua evoluzione tecnologica, che finora aveva ricevuto limitata attenzione da parte dell'offerta formativa del nostro Paese.

Per tale ragione, rileviamo lo sviluppo di quest'area come uno degli obiettivi prioritari per il rafforzamento del sistema formativo, nella prospettiva di un migliore inserimento occupazionale dei giovani.

Alla qualità del sistema degli I.F.T.S. è profondamente connaturata la qualità dell'integrazione sia orizzontale che verticale.

L'integrazione orizzontale tra i sistemi formativi porta al superamento delle "storiche" forme di autoreferenzialità istituzionale, in quanto il confronto, non solo

didattico ma anche operativo, finalizzato al raggiungimento di un obiettivo comune di partenariato, favorisce una positiva “contaminazione” di esperienze tra gli operatori dei diversi organismi. Ciò consente di motivare i soggetti ad altre forme di collaborazione e al trasferimento reciproco di *know how*, elementi di indubbio vantaggio sia per la crescita del sistema formativo nazionale nel suo complesso, sia per la qualità dell’offerta formativa ai diversi livelli.

L’integrazione verticale, se da un lato costituisce il fondamento, definito normativamente, del sistema I.F.T.S., dall’altro ne rappresenta un indubbio elemento di valore in quanto promuove e potenzia l’adattabilità e l’influenza tra il mondo del lavoro e della formazione. Le relazioni, nell’ambito del partenariato, spesso avviate in modo informale e quasi con “spirito pionieristico”, hanno evidenziato il concretizzarsi di un’importantissima funzione di amalgama finalizzata al superamento delle difficoltà e al tempo stesso portatrice di profonda innovazione dell’offerta formativa.

Una innovazione di questa portata richiede necessariamente tempi di rodaggio adeguati ed una forte assistenza tecnica - che accompagni la sperimentazione e ne irrobustisca lo spessore, in modo da renderla più significativa in vista di una successiva messa a regime - oltre che il necessario supporto attraverso linee di indirizzo e strategie che si muovano nell’ottica di una maggiore stabilità e visibilità dell’offerta e che ne garantiscano anche una più diffusa conoscenza delle caratteristiche e della spendibilità, attraverso forme di pubblicizzazione e sensibilizzazione a livello regionale e nazionale.

Il prodotto di tale logica è la ricerca di una via italiana per la formazione superiore non universitaria, in risposta a fabbisogni occupazionali locali ma anche di valenza europea, basata sulla costruzione di nuovi rapporti di interazione e arricchimento reciproco tra mondo della lavoro e formazione e tra i diversi sistemi formativi.



4. FORMAZIONE PROFESSIONALE SUPERIORE: L'ESPERIENZA ITALIANA E IL QUADRO PROSPETTICO EUROPEO

4.1 - Criticità della nuova programmazione strutturale 2006-2013

Antonio Francioni
ISFOL

1. I *Fondi strutturali* hanno rappresentato in Italia un importante elemento di dibattito e di sperimentazione negli ultimi quindici anni. La loro utilizzazione ha supportato, con risultati non del tutto soddisfacenti, per un verso una parte degli interventi a favore delle aree depresse, per l'altro con l'azione del Fondo Sociale, in particolare le politiche formative regionali ed alcune parti della cosiddetta strategia di Lisbona (la SEO). La pubblicazione delle prime bozze dei nuovi *Regolamenti* per il periodo fino al 2013, ci offre l'occasione per una prima riflessione sulle politiche strutturali comunitarie in Italia.

Una valutazione della fase di programmazione (2000-2006) risulta oggi prematura; è possibile esprimere però alcune valutazioni che possono servire, oggi, a puntualizzare elementi da utilizzare in un futuro non troppo lontano, se si pensa che tra poco più di un anno saremo chiamati ad esercizi di programmazione importanti in vista della nuova fase post 2006.

Dire che "fatichiamo" a programmare può essere forse troppo banale; meglio però proporre una qualche radicalità (se lo fa uno che a questa categoria ricorre sempre controvoglia, come chi scrive, può servire a descrivere un convincimento fortemente preoccupato), dal momento che la posta in gioco è davvero alta. Lo dico come esperto di FSE, ma lo dico anche come "meridionale", convinto da una lettura della documentazione finora prodotta a Bruxelles, che concentra su questi due elementi alcune delle più complicate criticità che ci troveremo ad affrontare. Si tratta, naturalmente, di categorie differenti e, all'apparenza, poco omologabili l'un l'altra, se si pensa al tema dell'occupazione in se stesso (ricordo che "Lisbona" è incentrato sul *tasso di occupazione*, ovvero sul rapporto tra chi lavora e l'insieme della popolazione, e non più sulla mera occupazione, quale che essa sia) ed in rapporto ad aree del Paese che, nonostante gli ingenti interventi finanziari, non sono state in grado di affrancarsi da arretratezze di vario genere.

Dico subito come la penso: la nuova programmazione strutturale è fortemente "contagiata" dal tema dell'allargamento. Si fa strada, prepotentemente, l'idea

di uno sviluppo per così dire “dinamico”, in cui il territorio (con le sue risorse, anche umane) resta privo di un processo che però si dilata verso l'esterno: direi che possiamo usare l'immagine di uno spaghetti cotto, flessibile e dilatato, rispetto ad uno crudo, rigido. Il territorio, dunque, viene pensato nella sua funzione di “rete”, quale stazione di passaggio di un flusso che lo attraversa, che lascia qualcosa e che carica qualcos'altro. Per chi conosce la storia del Meridione è questa la rappresentazione di uno dei suoi pochi, ma intensi, momenti di maggiore sviluppo: l'importanza dei grandi porti e dei traffici marittimi, la felice interconnessione con le aree interne produttrici e consumatrici, la relazione importante (almeno fino agli Angioini) tra la costa e l'interno, la polpa ed il succo, la “Magna Grecia” e la miriade di popolazioni (a partire dagli etruschi e dai volsci) residenti, e così via.

Il fatto che un ex programma comunitario (Interreg), diventi addirittura obiettivo, così come, d'altra parte, la Strategia europea per l'occupazione (SEO) incastrata organicamente nel contesto delle politiche regionali e della Direzione generale che se ne occupa (Regio): si tratta di ulteriori indizi che qualcosa di importante è accaduto. Minori indizi ci sono, invece, sul fatto che dobbiamo, con urgenza e responsabilità, prenderne coscienza in tempi rapidi. Non che questo sia indimostrabile; s'è persa memoria delle risorse che il Paese ha perduto nella programmazione precedente all'attuale e, ne sono convinto, si perderà rapidamente memoria anche di quelle che perderemo sull'attuale, dal momento che, per effetto di vari marchingegni siamo diventati più abili nel mascherare le criticità e quella finanziaria le rappresenta bene tutte. Stringendo all'osso, possiamo allora affermare che la vera novità della nuova programmazione sarà costituita da una più articolata definizione della integrazione: “(...) devono essere soddisfatte due serie complementari di condizioni perché le regioni dell'Unione sostengano lo sviluppo economico e l'occupazione in un ambiente competitivo. La prima è che esse devono possedere livelli adeguati sia di infrastruttura fisica (trasporti efficienti, reti di telecomunicazioni ed energetiche, buone strutture ambientali, ecc.), sia di capitale umano (una forza lavoro con livelli appropriati di competenze e formazione). La seconda è che, nella nuova economia basata sulla conoscenza, le regioni devono avere la capacità di innovare e utilizzare efficacemente, sia le conoscenze tecniche esistenti, sia le nuove tecnologie, nonché seguire un percorso di sviluppo che sia sostenibile in termini ambientali. Per realizzare entrambe le condizioni occorre un assetto istituzionale e amministrativo efficiente a supporto della crescita”¹. Tali “condizioni

¹ *Un nuovo partenariato per la coesione (Terza Relazione sulla coesione economica e sociale)*, Bruxelles, 2004.

complementari” ci spingono a considerare la stessa *integrazione* sotto i vari e complicati significati che sono compresi nella parola: fanno un tutt’uno la integrazione sociale, quella economica, per finire con quella tra i fondi e le politiche. In questo senso riemerge il principio della *complementarietà* quale, ad un tempo, collante e filigrana delle politiche adottate. C’è da questo punto di vista un primo elemento che deve spingerci a ragionare da subito su alcuni concetti della programmazione “comunitaria”, perché non si può dire che da noi si sia raggiunto un livello sufficiente né di integrazione né di sviluppo. La maggior parte degli indicatori dimostrano che, a fronte di interventi strutturali quanto mai importanti, né il Meridione si è affrancato dalla sua storica arretratezza, né siamo stati capaci di costruire sistemi efficaci di servizi per lo sviluppo. Le eccezioni, sicuramente numerose, non sono bastate in questi anni ad avviare quei processi di innovazione e di competitività così importanti per il nostro Paese. La missione delle politiche strutturali è rappresentata proprio dalla coesione. Perciò i fondi strutturali hanno interconnessioni importanti con il contesto delle politiche. Naturalmente - e per certi versi anche paradossalmente - il tutto tiene se si rafforza la “gamba” nazionale: se, in altri termini, si rafforzano le politiche nazionali e contestualmente si definiscono con precisione quali interessi esse richiedono in modo da poter collocare con precisione ed in maniera corretta il particolare nel generale, senza enfatizzare in maniera surrettizia le capacità delle istituzioni comunitarie nel loro insieme, che non sono fatte per corrispondere ad esigenze, pur legittime, individuali, ma, potremo dire, a sostenere una loro collocazione in un universo ampio. Ritengo allora sbagliato, come da noi, spostare su Bruxelles criticità e conflitti che non riescono a trovare soluzioni interne, o rafforzare i localismi che a vario titolo hanno connotato la storia lunghissima e densa di avvenimenti dell’Europa. Culture e tradizioni differenti faticano ad incontrarsi ed a stabilire linguaggi comuni all’interno di un’Istituzione, l’Unione europea, che non sempre riesce a trovare quel punto di sintesi e di equilibrio necessario. Se pensiamo ad alcuni di questi avvenimenti, ad esempio la caduta del muro di Berlino, non possiamo essere sedotti dai soli significati ideologici. Questo è stato anche un importante evento europeo prima che tedesco; cui ha fatto seguito la riunificazione della Germania, uno dei cuori pulsanti del processo di unificazione e un’anticipazione del processo che avrebbe poi assunto la definizione di *allargamento*².

Dobbiamo, dunque, indagare in più direzioni contemporaneamente, consapevoli che se questo può complicare il percorso, può consentirci di individuare per

² Non possiamo dimenticare infatti che il processo di “allargamento” è stato preceduto dalla riunificazione tedesca.

tempo quali elementi sono destinati a svilupparsi e quali a cadere, nonché a leggere dentro l'immensa produzione letteraria di Bruxelles per capire un senso di marcia. Non che il lavoro, l'occupazione, lo sviluppo e tutto quanto può riconnettersi non possiedano una loro autonoma specificità. Al contrario: e la cosa complica ulteriormente l'analisi, giacché al loro interno si annidano ulteriori elementi. Per questo motivo l'orizzonte generale è ancora più importante, dal momento che o l'insieme delle politiche si colloca in una strategia complessa, o rischia di essere attratto da logiche autoreferenziali che sono all'origine di tante "vulgate", sicuramente corrette su un piano formale, ma poco utili a capire la natura e l'impatto storico e culturale che gli elementi possiedono. Davanti a noi abbiamo percorsi insidiosi, perché dovremo restituire competitività al sistema industriale, mantenendo gran parte delle "tutele" che sono state un prezzo a politiche costruite sul consenso e la condivisione, integrando flussi migratori ai quali non siamo abituati e che sono destinati a diventare massicci nei prossimi anni, risolvendo problemi di sicurezza e di legalità - penso alla malavita ed ai suoi collegamenti con il "sommerso". Il tutto in un'Europa allargata³ a Paesi sicuramente più arretrati, ma proprio per questo meno strutturati e, dunque, più disponibili alle trasformazioni.

Il quadro europeo si è certamente arricchito negli ultimi anni. Una moneta unica, una facilità di movimento di persone e capitali, un cinquantennio di pace e prosperità. Per quanto riguarda i temi delle politiche di sviluppo e dell'occupazione, i cosiddetti "Processi" (di Lisbona, Goteborg, ecc.), assieme alla riforma dei *Fondi strutturali* e della *Politica agricola* e ad altre cose ancora: tutto ciò deve essere considerato come un sicuro arricchimento del nostro orizzonte tematico. Occorre sempre pensare a qualcosa i cui obiettivi e valori sono ad un tempo enunciati ed effettivi, concreti ed astratti, reali ed auspicati. Permangono gli "interessi nazionali", ma l'integrazione - cioè il rapporto di cooperazione tra stati e persone - è andata avanti in maniera esponenziale ed ha trasformato nel corso degli anni il nostro vocabolario⁴. Il grande pragmatismo ha prodotto tutto questo, riannodando sapientemente i vari interessi nazionali e le varie *convenienze*⁵, e sono state

³ Sull'allargamento ed i problemi dello spazio europeo, è oramai disponibile un'ampia letteratura. Mi limiterò a citare (entrambi con bibliografia) AA.VV., *Quelles perspectives géopolitiques pour l'Europe?*, Centre International d'Etude Géopolitiques, Lausanne, 2004 e J.D. GIULIANI, *Quinze + Dix*, Paris, 2003.

⁴ Vedasi per tutti, M. EMERSON, *Ridisegnare la mappa d'Europa*, trad. it. Bologna 1998 (con ampia bibliografia). Più recentemente GOZI-MOSCONI, *Il Metodo comunitario al lavoro*, in «Il Mulino» anno L, numero 393.

⁵ Si vedano a proposito le belle pagine che dedica T. Padoa-Schioppa alla politica inglese in Europa, forza gentile, Bologna 2001, pp. 72 e ss.

poche le accelerazioni e gli strappi. Per questo i vari processi vanno valutati sempre nei tempi medi e non in quelli lunghi. In questo senso la strategia delle *cooperazioni rafforzate* ed ancor più quello dei *partenariati rafforzati*, può diventare - nell'ambito di alcuni, pochi, principi irrinunciabili - un metodo di lavoro particolarmente importante, dal momento che può essere uno strumento di mediazione dei vari interessi e dei vari modelli, sviluppando, entro un'unica cornice, varie velocità o varie vicinanze. Non a caso tali *cooperazioni* (articolo I-43) sono soggette nella *Costituzione* ad un precisa procedura che vede coinvolti il Consiglio ed il Parlamento (Art. III-325). Anzi, il secondo comma del I-43 prevede esplicitamente che tali cooperazioni siano finalizzate a "realizzare gli obiettivi dell'Unione, a consolidare i suoi interessi ed a rafforzare il processo di integrazione": dove è chiaro che gli interessi dell'Unione coincidono perfettamente con quelli dei suoi componenti (gli Stati membri), secondo uno schema assolutamente dinamico e per niente velleitario, come peraltro precisato dalla stessa *Costituzione* pochi articoli prima (I-5), quando si fissa il principio della *leale cooperazione*. La lunga fase del cosiddetto "processo di allargamento" ha messo in evidenza per l'ennesima volta il conflitto che ha da sempre connotato⁶ la vicenda europea: un'Europa integrata ed entità politica autosufficiente, pur se attraversata dalla *sussidiarietà*, contro un'Europa intesa quale mera area di *libero scambio*, che non rinuncia in linea di principio alla integrazione, ma, sul modello della politica estera anglosassone, la rinvia "a tempi migliori". Resta certamente il paradosso di un'Inghilterra che non ha accettato l'Euro e se ne è tirata fuori, non attraverso il metodo di una *cooperazione rafforzata*, ma attraverso una apposita clausola, dell'*opting out*, del trattato. È importante segnalare però che l'insieme delle relazioni internazionali (*allargamento*, vicinanza, rapporti con Stati Uniti e Russia, ecc.) sta avendo un impatto importante. Sia perché obbliga gli Stati membri (e poi l'Unione nel suo complesso) ad un confronto con sistemi economici, istituzionali e culturali diversi (chi avrebbe detto che lo sfaldamento dell'Est europeo avrebbe prodotto una tale pluralità di Stati!), sia perché *l'allargamento* induce ad un ripensamento geopolitico dell'Europa, che ora è effettivamente più vicina a spazi "caldi" (ad esempio la Russia ed il vicino Medio Oriente). Dunque, o si rafforza una ricerca di mediazione politica in cui collocare anche un'ipotesi federale - secondo una impostazione più o meno perseguita finora dall'asse franco-tedesco - o dovremo ancora subire una sorta di "integrazione limitata", in cui prevalgano ancora le sovranità nazionali tipiche (politica estera, difesa, finanze, ecc.). A ben guardare il recente scontro sul *Patto di stabilità* e sulla sua utilizzazione in fasi di

⁶ O almeno dall'ingresso dell'Inghilterra nell'Unione.

recessione economica, si è sviluppato tutto su quest'ultima chiave di lettura. Pochi - stante la particolare debolezza dell'asse franco-tedesco - hanno richiamato la sua associazione con la *crescita* e soprattutto la sua funzione di salvaguardia dell'Euro.

2. Sul concetto "geopolitico" del territorio (in cui, tanto per intenderci, gli abitanti sono portatori di culture "relazionali" con i vicini, prossimi e lontani e, tutti assieme, appartengono ad una storia senza *discontinuità*, nonostante guerre e conflitti) si celano molte opportunità. Per il Mezzogiorno innanzitutto, ma anche per l'insieme del Paese che, forse proprio perché ha avuto una storia unitaria piuttosto recente, ha sempre fatto della "relazionalità" - dei vari Stati che lo hanno composto fino all'Unità d'Italia - il suo punto di forza. Equilibri flessibili e dinamici, si sono succeduti nel corso dei secoli, mentre l'economia volgeva a tutto tondo: ultima, ma non per questo meno importante, la fase migratoria che ha attraversato nel corso del secolo scorso l'intera società italiana e che oggi costituisce un patrimonio di cui non abbiamo sfruttato le potenzialità. Per quanto riguarda le politiche strutturali, vorrei così richiamare l'importanza di un *approccio politico*, l'allargamento ha messo in movimento due forme di tensioni, una rivolta ai meccanismi dello sviluppo, l'altra alle relazioni che vanno costruite, affinché la *coesione* sia indirizzata verso un qualche obiettivo. Le politiche di *coesione*, incardinate nel Titolo XVII (art. 158 e segg.) del trattato, riflettono con chiarezza questo duplice approccio. La *coesione*, infatti, costituisce uno di quegli anelli importanti attraverso cui "le idee di Europa si congiungono". Ho già avuto modo di occuparmi della stretta connessione tra *coesione sviluppo* ed *occupazione*⁷. Con gli anni, e soprattutto con l'approfondimento della *Strategia europea per l'occupazione* (SEO), quella connessione si è venuta rafforzando. La *Terza relazione sulla coesione* ne offre una chiara espressione. Si è però, in parallelo, assistito ad una sorta di ampliamento del concetto: la *coesione* oggi si applica in maniera orizzontale all'ambiente europeo nel suo insieme (Stati membri, nuovi aderenti e vicini).

Non è cosa di poco conto, se si considerano le enormi disparità territoriali, rispetto alle quali quelle storiche italiane (Nord-Sud) costituiscono un paradigma che può facilitarci la comprensione delle cose e, al medesimo tempo, l'opportunità di capire meglio di altri di che cosa si sta parlando⁸. Inoltre quel *wel-*

⁷ FRANCONI, GIORGIONI, TURRINI, *Lavoro e formazione nell'Europa dell'Euro*, Trento 1999, pp. 27 e ss.

⁸ Per questo motivo sono sempre più convinto che la discussione sul Mezzogiorno, debba al più presto riprendere quota.

fare to work (o *workfare*) che costituisce una logica ed intelligente conseguenza di alcuni orientamenti comunitari⁹, ovvero un percorso di “inclusività” nel mercato del lavoro, può servire anch'esso a cementare *coesione economica* e *coesione sociale*, al fine di rafforzare un *modello sociale europeo* che costituisce il vero ruolo che possiamo ancora giocare in un mondo diventato all'improvviso globale e competitivo. Nel contesto delle politiche di sviluppo tutto questo ci riconduce al *territorio* ed alla necessità di una lettura, per così dire *bottom-up*, del principio della *sussidiarietà*, nel senso che o il principio coincide con il percorso di una cooperazione (“leale”) tra centro e periferia e viceversa, o finisce per essere collocato in un ambito per lui innaturale di principi generali di difficilissima applicazione. Occorre, dunque, fissare una prospettiva: le indicazioni di carattere macro - ovvero applicabili in tutte le realtà nazionali, a prescindere dalle singole specificità - possono guidarci lungo un percorso che rischia la reificazione, se non si parte dall'altro polo, le realtà nazionali (o meglio, ancora territoriali), in cui le stesse politiche si attuano e si arricchiscono ulteriormente di contenuti. Questa dialettica, che impropriamente definiremo “territorizzazione”, è in parte confluita prima nella *Convenzione* europea, poi nel progetto di nuova *Costituzione*.

3. Ci troviamo in una situazione estremamente interessante ed assolutamente impensabile solo pochi anni fa. La fine della guerra fredda ha rimesso improvvisamente in movimento il processo unitario. E la tensione si è espressa in due direzioni apparentemente conflittuali: verso l'interno dell'area geopolitica europea, dove il processo di adesione e le difficoltà che esso ha incontrato vanno superate da approcci di carattere politico prima che economico, e verso la globalizzazione su una scala di valori ancora più politici, dove l'Europa mira a giocare un ruolo alternativo attraverso le sue storiche risorse in termini di politica sociale e di strumenti di democrazia. La *Carta sociale*, così come la riforma delle istituzioni comunitarie, assumono, dunque, la funzione di altrettanti modelli su cui costruire consenso ed attraverso cui diventare punto di riferimento. Si tratta di strategie di lungo periodo dal momento che il modello deve essere ancora perfezionato. In questo senso ancora, le politiche di “vicinanza” offrono più d'un punto d'interesse: si tratta, infatti, di affrontare problemi come quello dell'immigrazione, in cui un insieme di principi sociali può risultare importante. Non è allora un caso che la *Carta sociale* costituisca una parte intera della nuova *Costituzione* europea.

⁹ cfr. SACCONI, REBOANI, TIRABOSCHI, *La società attiva*, Venezia 2004.

Quasi tutti gli Stati membri - ed ancora di più quelli in fase di adesione o da poco entrati¹⁰ - sono sottoposti infatti a non facili problemi di riorganizzazione dei sistemi di *welfare*, nel senso che questo non regge l'impatto con un modello sociale troppo ampio ed indeterminato: esso va scisso tra momenti assistenziali, sostanzialmente passivi, ed un modello (definito, appunto, "sociale"), in cui possano esercitarsi interventi di natura *attiva* (nei confronti del consolidamento del mercato interno o semplicemente di *occupabilità*, secondo l'oramai sperimentato schema a pilastri dei Processi di Lussemburgo e di Lisbona). Un modello sociale, quello comunitario, incentrato sulla organizzazione dell'economia (e, quindi, utilizzabile anche in chiave di competitività) si scontra con realtà che sono in piena trasformazione. Il *tasso di occupazione* - vera chiave di volta del legame occupazione/sviluppo - scende dal 64,2 al 62,8 nell'Europa a 25 rispetto a quella a 15; contestualmente aumenta e quasi raddoppia, a partire da un 15% nell'Europa a 15, la popolazione a rischio di povertà¹¹.

Si tratta di dati importanti che ci consentono di anticipare una riflessione sulle nuove politiche strutturali. Sempre la *Terza relazione sulla coesione* ipotizza due linee di intervento: "A livello regionale, devono essere soddisfatte due serie complementari di condizioni. La prima riguarda l'esistenza di una dotazione appropriata di infrastrutture di base (sotto forma di trasporti, telecomunicazioni e reti energetiche efficienti, un adeguato approvvigionamento idrico, servizi ambientali, ecc.), sia di forze di lavoro munite di idonei livelli di competenze e formazione. Un rafforzamento di capitale, sia fisico che umano, insieme al miglioramento dei servizi di sostegno istituzionali e del quadro di riferimento amministrativo esistente, è particolarmente importante nelle regioni dell'Obiettivo 1 e nei paesi di prossima adesione, dove entrambi sono gravemente carenti. La seconda serie di condizioni, che riguarda direttamente i fattori di competitività regionale, che sono importanti nell'economia basata sulla conoscenza, vuole che all'innovazione venga data alta priorità, che le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) siano ampiamente accessibili ed utilizzabili efficacemente, e che lo sviluppo sia sostenibile in termini ambientali. Rispetto al primo gruppo di condizioni, questa seconda serie riguarda in ampia misura fattori *intangibili*, più direttamente collegati alla competitività della aziende, che tra l'altro includono: la capacità di un'economia regionale di gene-

¹⁰ Ricordiamo che la Romania, la Bulgaria e la Turchia sono considerate in fase di preadesione, mentre dal 1° maggio 2004 sono entrate ufficialmente: Cipro, Estonia, Ungheria, Lettonia, Lituania, Malta, Polonia, Repubblica Ceca, Slo-vacchia e Slovenia.

¹¹ *Terza Relazione sulla coesione economica e sociale. Un nuovo partenariato per la coesione*, Bruxelles 2004.

rare, diffondere ed utilizzare la conoscenza, mantenendo così un sistema di innovazione regionale efficace; una cultura aziendale che incoraggi l'imprenditorialità; l'esistenza di reti di collaborazione e *grappoli* di attività¹².

Ora, c'è una disposizione sostanzialmente asimmetrica delle politiche comunitarie, data dalla compresenza di strumenti, che proiettano l'uno sull'altro specificità tematiche e qui ne abbiamo un tipico esempio. Le bozze dei nuovi *Regolamenti* assegnano infatti, in linea prioritaria al *Fondo sociale europeo*¹³ alcune materie quali il *pieno impiego*, il *miglioramento della qualità e della produttività del lavoro* o la *promozione dell'inclusione sociale*, ed al *Fondo europeo di sviluppo regionale*, compiti quali la *valorizzazione e la modernizzazione delle risorse locali* o l'avvio di *processi di sviluppo durevoli*. È evidente che le due cose si integrano secondo il principio di *complementarietà* tra le politiche e non secondo le simmetrie astratte degli schemi strategici, anche quelli con ricadute di carattere programmatico. Si comprende, quindi, quel raggruppamento dei fondi previsto, ed in qualche modo da sempre incoraggiato, di cui si parla all'art. III-114 (161 del trattato). Non c'è praticamente letteratura comunitaria in cui non venga richiamato il rafforzamento reciproco di *competitività*, *coesione* economica e sociale e *sviluppo*.

Naturalmente l'universo descritto funziona se vengono rispettate le sue condizioni politiche generali. La *concentrazione*, che ha da sempre costituito uno dei motivi seri di confronto (e a volte anche di scontro) tra Stati ed Unione in fase di negoziato, non può essere ridotta al mero rango di enunciato. Si devono condividere scelte - di carattere tematico e geografico - significative per il sostegno alle politiche di sviluppo. Solo così si riesce davvero a semplificare e ad evitare i troppi tecnicismi presenti nelle politiche strutturali, che sono all'origine di una conflittualità (tra *Fondi*, tra Istituzione, tra Soggetti) che finiscono per rallentare l'azione e renderla, non di rado, inefficace. Altra condizione è *l'addizionalità*: non può continuare ad essere una sorta di esercizio finanziario, com'è stato inteso in Italia. Soprattutto in questo caso, una *sussidiarietà* di carattere strategico (che parte dai Ministeri ed arriva ai soggetti istituzionali più vicini al territorio) deve funzionare fino in fondo, anche a livello finanziario, costruendo strategie complessive rispetto a cui l'intervento strutturale comunitario, diventa un pezzo. Non la sostanza. *L'addizionalità* va, quindi, strutturata nel complesso della *sussidiarietà*, di cui diventa, a mio modo di vedere, una declinazione che contiene significati di natura strategica, dal momento che sussidiaria è la

¹² *Terza Relazione*, cit. pp. 36-37.

¹³ cfr. DG "Occupazione", *Le FSE. Vue d'ensemble de la période de programmation 1994-99*, Bruxelles 1998.

stessa programmazione nelle sue fasi *ascendenti e discendenti*, nella cooperazione istituzionale, nella costruzione di un *dialogo sociale* che voglia essere qualcosa di più dinamico della mera concertazione. Le esperienze di *programmazione concertata* (persino negli ultimi epigoni, quali il programma comunitario Equal o i PIT) hanno ben posto in evidenza le miserie e le virtù di uno schema logico per così dire *bottom-up*. Non c'è dubbio che il rischio di implosione sociale sussista soprattutto nel Meridione e che l'unico rimedio può essere un ricorso più generoso a culture e strutture di tipo relazionale, in cui le tensioni marginali possono giocare ruoli di direzione e di sintesi.

4. La fase terminale della programmazione dei *Fondi strutturali 2000-2006* sta evidenziando un dialogo non facile con le istituzioni comunitarie, in particolare con i Servizi della Commissione europea. Si tratta, per molti e non secondari versi, di un momento di crescita che vede i Servizi (cioè i nostri interlocutori quotidiani) sottoposti a tensioni contrapposte: un federalismo che nel bene e nel male costituisce oramai un'ipotesi politica di cui non si può fare a meno, nel momento in cui l'obiettivo è quello di unificare un continente vasto, pieno di storia, di culture, di linguaggi; ed un centralismo che non può sfuggire la centralità degli stati-nazione con la loro storica, ma diversissima, cultura di governo. Viene da chiedersi dove sia Bruxelles. Sicuramente né con gli uni né con gli altri. Per un paradosso la semplificazione tanto conclamata da *Agenda 2000*, si è tradotta in letture piatte e burocratiche che stanno conducendo ad una superfetazione normativa dalla quale un Paese come il nostro, da sempre attento al rispetto delle norme formali più che di quelle sostanziali, rischia di veder indebolito quell'approccio strategico e politico che, da Ciampi in poi, ci aveva visti protagonisti di importanti *performance* finanziarie e strategiche. I risultati conseguiti nella vecchia programmazione non possono essere ricondotti alla mera utilizzazione di risorse comunitarie. Avevamo avviato un nuovo metodo di approccio alle politiche della programmazione (vorrei solo richiamare le pratiche dell'*over booking*), in cui le politiche strutturali erano di fatto collocate in un quadro di *sussidiarietà*: esse costituivano elemento di un ragionamento più ampio, che partiva dalle strategie e poi costruiva le procedure. Per l'Italia si è trattato di un salto di qualità importante e sicuramente un metodo di lavoro che in qualche modo si è mantenuto e che ora si scontra, paradossalmente, con le infinite microprocedure con cui i Servizi comunitari stanno tentando di condizionare la programmazione. Intendiamoci, la standardizzazione - il *bench* comunitario¹⁴ - può risultare utile a verifiche e confronti, ma non deve

¹⁴ Vorrei solo ricordare l'affermarsi della cultura della *valutazione*, da noi finora quasi sconosciuta, che però non si è ancora tradotta in una reale capacità di flessibilizzazione di schemi programmatici.

soffocare le specificità e l'inventività che il nostro Paese ha sempre espresso. Il modello europeo, ispirato ad un sincretismo di liberalismo, popolarismo cattolico, socialismo, è per molti aspetti profondamente diverso da molte delle tradizioni politiche consolidate nel continente. Si tratta di un approccio dinamico, flessibile, pragmatico, nonché intriso di mediazioni istituzionali e politiche. In particolare, considerando la difficoltà di linee interpretative rette, si tratta di individuare una sorta di "dialettica reificata" che assume significato e senso proprio nella sua concreta e quotidiana operatività. Se, dunque, il tema dello *sviluppo* (il vero oggetto dei *Fondi strutturali*) costituisce un collante specialissimo tra la macroeconomia e l'economia reale, emerge un ruolo speciale della *politica sociale*. Quest'ultima assume la funzione di snodo tra una categoria di lavoro nuova - ed ancora ai margini del vocabolario economico usuale (in quanto produttore più di reddito che di salario)¹⁵ - ed una società in rapidissima e profonda trasformazione. La globalizzazione dell'economia tende a differenziare le aree di produzione da quelle di consumo: ad un certo sfilacciamento delle prime corrisponde una forte concentrazione delle seconde (aree americana, asiatica ed, appunto, europea). Diventa allora di vitale importanza per noi europei trovare un equilibrio tra *produzione e consumi* ed, in primo luogo, trasformare il sistema del *welfare*, che è stato (ad Est, ma in gran parte anche ad Ovest) orientato più ad una redistribuzione di ricchezza, che ad effettivi interventi di carattere strutturale, e ripensare ad una politica sociale non dominata esclusivamente da tale sistema, ma da argomenti nuovi, quali ad esempio la qualità della vita, del lavoro, la mobilità, ecc. Impernata in sostanza sul quotidiano, sui suoi problemi e tesa a migliorarne la qualità. A tutti i vari livelli. Al fine di ridisegnare una mappa dei consumi e, a partire di lì, rileggere in chiave politica i nuovi *standard* della *qualità della vita*. Insomma una politica sociale non appiattita sul *welfare* costituisce di per sé una sfida nuova alla quale nessuno era abituato e perciò in gran parte da inventare e sperimentare.

Per altri versi ritengo allora metodologicamente inesatto associare le prospettive geografiche: le nuove adesioni possono essere assimilate a politiche di area (ad esempio quella mediterranea) solo a condizione che siano contestualizzate con attenzione. Si tratta di rileggere il territorio sotto due prospettive, una sociale, l'altra strutturale, entrambe riconducibili - ma solo in un secondo momento - ad un approccio di tipo geopolitico, che sembra essere solo all'apparenza nuovo per le dinamiche comunitarie. Nuovo è, invece, sicuramente per il nostro, italiano, approccio: abituato - anche dalle esperienze dei *Fondi strutturali* - a pensare al

¹⁵ Che costituisce poi la vera diversità del lavoro "flessibile" rispetto a quello "rigido".

micro territorio, alla “geoistituzione”, come risulta dal dibattito in corso in questi anni in cui non di rado *regionalismo e federalismo* si sono surrettiziamente sovrapposti.

5. Con questi presupposti il *modello sociale europeo* va colto nella sua giusta dimensione: definito ed inclusivo dal punto di vista geografico; orizzontale ed esclusivo da quello tematico. Esso tende a stabilire un ulteriore elemento unificante in un territorio, quello europeo, obbligato a costruirsi un modello in grado di resistere a tensioni di vario genere: da un processo di integrazione economica, ma anche politico e soprattutto istituzionale, ad un’immigrazione di popolazioni con forti conflittualità, ad una credibilità monetaria che possa posizionare l’Euro come alternativa al Dollaro, ad un insieme di sistemi di protezione sociale molto ramificati e strutturati.

Nel linguaggio comunitario attuale tutto questo si arricchisce di un’ulteriore categoria: quella di *territorio*. Sotto tale punto di vista non solo esiste una ormai consolidata “tradizione” fatta dalle innumerevoli buone prassi, attuate dai tanti Programmi comunitari che si sono succeduti nel corso degli anni, ma c’è, ancora una volta, l’attualissimo ed intricatissimo tema delle *adesioni*, con i suoi infiniti rivoli di questioni locali da affrontare ed a cui dare un senso unitario. Per il suo strettissimo collegamento con il territorio tale modello viene a trovarsi oggettivamente dentro le logiche strutturali. E, dunque, tentare una lettura sincronica ed incrociata, può risultare qualcosa di più di un mero esercizio letterario. Specie se si pensa alla storia dei *Fondi strutturali* ed alla loro, oramai imminente, sperimentazione in Paesi di nuova adesione. Aree diverse da quelle delle tradizionali aree depresse occidentali, perché sottoposte ad un periodo troppo lungo di statalismo accentuato e ad una fase di transizione troppo recente che non ha stratificato tutti gli elementi della moderna economia di mercato. Ma proprio per questo suscettibili di sperimentazioni molto innovative¹⁶. Per l’altro tutto questo avrà ricadute importanti proprio per l’Italia, che vedrà gran parte del suo territorio sottratto alle classiche politiche di area (Obiettivi 1 e 2). E, dunque, l’esercizio può avere ricadute importanti per il nostro Paese: perché può aiutarci alla domanda che molti si sono posti: come utilizzare le risorse

¹⁶ cfr su questo A. VITALE, *Il Futuro è a Oriente*, in «Ideaazione» n. 2, 2001: “(...) Lo Stato sovrano come forma organizzativa specifica non appare più come l’unica, normale e comune fonte di aggregazione politica. Ciò che dall’Europa orientale infatti affiora faticosamente ma sempre più vistosamente, è un assetto sempre più spontaneo di aggregazione e di convivenze (...). Forse l’Europa orientale contiene in sé prospettive che potrebbero, in capo a qualche decennio, addirittura determinare per contraccolpo l’assetto dell’Europa o addirittura dell’intero Occidente (...)”.

strutturali per implementare i processi di crescita e di sviluppo? Considerando che in circa vent'anni di politiche strutturali europee il Sud del Paese non si è avvicinato al Nord (anzi se ne è allontanato), il quesito riveste una sua drammatica attualità. Il nostro Paese non può più permettersi di utilizzare male tali strumenti, rischiando di azzerare un processo di riforme (dell'istruzione, dei servizi dell'impiego, del pubblico impiego, ecc.), senza le quali saremo irrimediabilmente condannati alla marginalità. In questa direzione potrebbe agire un senso della *sussidiarietà*: le politiche comunitarie sostengono le politiche nazionali, di cui costituiscono la continuazione su una scala territoriale più ampia ma non si sostituiscono ad esse. Le politiche nazionali dovrebbero così essere, *ab initio*, pensate dentro quelle comunitarie: è ciò che, con qualche naturale fatica, abbiamo fatto quando siamo stati costretti, per entrare nel gruppo dell'Euro, a dimostrare ai nostri *partner* che lo spirito europeo era da noi praticato oltre che enunciato. Ma che poi abbiamo via via perduto per strada, finendo in un vicolo cieco che ci ha condotti a non concludere praticamente nessuna delle grandi riforme che erano state avviate ed a perdere credibilità in Europa. Anche per costruire un approccio finalmente costruttivo con le istituzioni europee: non "vacche da mungere", ma come emananti linee di strategia e di politiche che non possono non trovare una loro continuazione a livello di Stati membri. L'oramai sempre più inderogabile riforma della PAC, ad esempio, potrebbe trarre proprio da una riflessione del genere importanti stimoli.

6. Si sta affermando una piena consapevolezza della natura interna delle politiche comunitarie e tutto questo ha un indubbio riflesso sulle politiche esterne. La discussione congiunta di due argomenti all'apparenza diversi, come quello delle adesioni e dell'*allargamento* dei confini geografici e la costruzione ed il rafforzamento del *mercato interno* che dopo l'Euro non ha più alibi, sta lentamente riconducendo le rispettive *leadership* politiche a riconsiderare l'approccio complessivo alla *querelle* comunitaria. È, infatti, ovvio che, se si intende rallentare o condizionare le nuove adesioni - come ha ripetutamente tentato di fare qualche diplomazia - occorre appoggiarsi ed, *ipso facto*, rafforzare, una *partnership* interna. Diventa allora naturale una discussione sui meccanismi decisori. Non solo nella prospettiva di un'Europa a 25 o 35 Stati membri. Le decisioni importanti per i prossimi decenni di integrazione europea verranno adottate nei prossimi anni, quando si tratterà di decidere come, quando e in che direzione allargarne i confini, che modello di sviluppo economico e di *coesione* sociale adottare e, soprattutto, come articolare una *sussidiarietà* reale fatta di contrappesi istituzionali. In questo senso non si è ancora colta l'ampiezza del nuovo concetto di *cooperazione rafforzata*. Il rischio di avere "dentro" l'Europa "più

Europe” è reale, ma non va demonizzato. Un rilancio del processo di *integrazione* (anche partendo dagli “egoismi” nazionali) non si può oggettivamente praticare senza un qualche strumento forte ed unificante: l’Euro, come le regole sulla concorrenza, sui brevetti, sulla *convergenza*, rischia di essere messa in crisi da un processo di *allargamento*, opportuno dal punto di vista politico, ma difficile da quello economico e della coesione sociale. Occorre, quindi, precisare un sistema di nuove e reciproche *convenienze*, in cui possa emergere ciò che ha sempre garantito, senza mai essere enunciato, come una sorta di “mano morta”, il procedere del cammino, la società civile europea¹⁷. Sarà bene, quindi, ritornare alla *sussidiarietà* ed a ciò che sostanzia quel principio alla luce della *cooperazione rafforzata*, le politiche territoriali per l’occupazione e lo sviluppo, in quanto chiave di lettura autonoma dalle pregiudiziali ideologiche, che negli ultimi anni hanno fortemente (non solo in Italia) condizionato il discorso sul futuro assetto dell’Unione.

7. Per cogliere fino in fondo il rapporto tra l’occupazione, lo sviluppo ed il *modello europeo* occorre partire da una nuova percezione della categoria di lavoro, che viene sempre di più configurandosi come elemento *produttore* di “reddito” piuttosto che di “salario”. Si tratta della linea di demarcazione che separa una sorta di *new economy* lavoristica dalla *old economy*, nel senso che in ambienti sempre più estesi di rapporti di lavoro definiti atipici, diventa estremamente difficile rapportare le ore lavorate ad una loro monetizzazione quantitativa. Passiamo, allora, in un ordine di ragionamenti diverso, giacché si stabilisce una relazione tra le prestazioni lavorative, la loro qualità e la soglia di benessere fissata dal soggetto che esegue la prestazione. La qualità del lavoro si avvicina così molto alla crescita economica sostenibile e compatibile con i temi della qualità della vita. Lo stesso “tempo” di lavoro si personalizza e il valore del lavoro, il suo prezzo, si rapporta ad elementi che sono determinati in linea molto astratta dal mercato. Vorrei a questo riguardo richiamare l’importante associazione, operata nel *Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente*¹⁸ tra la *lifelong learning* e la *lifewide learning*, tra una formazione lungo tutto l’arco della vita ed una formazione che abbraccia tutti gli aspetti della vita. Si tratta di una formulazione da noi quasi sconosciuta che marca con una sufficiente chiarezza il cambiamento della prospettiva: viene proposta un’offerta formativa che si colloca nel contesto stesso dei cambiamenti e cerca di recuperarne tutti

¹⁷ cfr. M. EMERSON, *Ridisegnare la mappa d’Europa*, cit.

¹⁸ SEC (2000) 1832, del 30 Ottobre 2002.

gli aspetti, anche quelli apparentemente insignificanti. Nello stesso luogo, infatti, viene associata la cittadinanza attiva alla occupabilità: “La cittadinanza attiva riguarda l’eventuale partecipazione dei cittadini a tutte le sfere della vita sociale ed economica, le opportunità di cui essi beneficiano (...). Per la maggior parte della gente e per la maggior parte della loro vita, l’indipendenza, l’auto-stima e il benessere sono associati all’esercizio di un impiego retribuito, che rappresenta pertanto un fattore cruciale della qualità generale della loro vita. L’occupabilità, vale a dire la capacità di trovare e conservare un posto di lavoro, costituisce, di conseguenza, una dimensione essenziale della cittadinanza attiva, per migliorare la competitività dell’Europa e garantire prosperità nella nuova economia”.

La differenza è sostanziale per i suoi effetti politici e prospettici: una parte di quel mondo, nato e sviluppatosi in nome di una difesa del salario, fatica non poco a ricollocarsi nei nuovi parametri culturali e sociali, mentre simultaneamente emerge oramai con forza una nuova classe sociale, molto attenta, per evidenti motivi, alle inefficienze pubbliche - e naturalmente a tutto quello che ne consegue -, che punta a stabilire un rapporto diverso tra pubblico e privato. Di tipo più immediato e visibile. La categoria si soggettivizza e si sottopone liberamente alle leggi del mercato, esprimendo, nello stesso tempo, l’esigenza che qualcuno - lo Stato appunto - ne faccia rispettare le regole. Si attenua parecchio quella reificazione per cui il lavoro era, marxianamente, alienato dal suo possessore e si profila una sorta di nuova coscienza di classe, al cui centro ritorna, come in fondo in epoca precapitalistica, l’individuo come proprietario esclusivo del proprio lavoro, arricchito dalla conquistata consapevolezza della propria specificità (le competenze).

L’intero sistema democratico occidentale, ed in particolare l’Europa che può giocare il suo modello sociale, si viene così a collocare in una trama di reciproche convenienze che o sono intercettate da idonee politiche, o sono destinate a sollevare tensioni che si scaricano sul tessuto circostante determinando, tra le altre cose, diseconomie. Con l’eccezione delle misure esplicitamente destinate alla marginalità, l’*Agenda sociale* si fa carico di queste tensioni: tutto il secondo pilastro¹⁹, ad esempio, tenta una loro ricollocazione entro il quadro concertativo che rideclina l’intuizione della vecchia fase di programmazione, l’*anticipazione*, in termini di “miglioramento dei cambiamenti dell’ambiente di lavoro” e di “nuovo equilibrio tra flessibilità e sicurezza”. Vorrei rilevare il richiamo forte al tema della *mobilità* (orizzontale e verticale, geografica e professio-

¹⁹ “Anticipazione e sfruttamento dei cambiamenti dell’ambiente di lavoro mediante lo sviluppo di un nuovo equilibrio tra flessibilità e sicurezza”.

nale). Così, l'idea di uno spazio economico, su cui si struttura gran parte della storia comunitaria, può ritradursi in linguaggio politico, preservando alcuni dei suoi tratti originari.

L'“Europa conviene”: era uno degli *andants*, stranamente caduto in oblio, su cui per decenni si sono consolidati gli equilibri continentali. Perduto o attenuatosi questo, si determina anche il rischio di pericolose ed incontrollabili rotture proprio nel momento in cui alcune sovranità non marginali (la moneta e la macroeconomia) sono state irreversibilmente alienate. L'insistenza sul mercato - e sulle sue regole - deve essere allora letta come una risposta politica finalizzata a ricollocare sui giusti binari il processo d'integrazione. Il tema è troppo intrigante ed andrebbe trattato a parte, ma tutte le considerazioni qui sviluppate partono da questo presupposto il quale, lo si voglia o no, è oramai penetrato nell'orizzonte comunitario e mira a permeare gran parte delle sue strategie. Né, passati gli anni eroici della caduta del muro di Berlino e dell'avvio della moneta unica, è possibile immaginare molte altre motivazioni su cui riattivare un processo, la cui interruzione sarebbe ancora più catastrofica. In questo contesto il tema del lavoro non può dunque essere disgiunto dai temi macroeconomici, con le loro ovvie e percettibilissime ricadute di tipo microeconomico. Tutta l'Europa con le sue politiche deve essere conveniente. Si capisce così l'accento che viene posto su quelle che vengono sempre di più chiaramente ed esplicitamente definite come politiche preventive.

8. Vorrei concludere questa nota con una riflessione sui temi della nuova programmazione²⁰. Tutti i Documenti preparatori (in particolare la *Comunicazione* di marzo 2004 n. 3 e la *Terza Relazione sulla Coesione economica*) partono da considerazioni comparate tra il mercato interno e quello globale - non dimentichiamo che i quindici anni precedenti di politiche strutturali erano in fondo dedicati proprio alla costruzione del mercato interno - e più specificamente dall'*allargamento* quale orizzonte generale entro cui collocare le nuove politiche strutturali.

Non può innanzitutto sfuggire che nella riscrittura dell'art. 158 nella III parte della *Costituzione* europea, dedicata alle politiche ed al funzionamento dell'Unione, alla *coesione*, sia stata aggiunta la parola territorio²¹. Ora, mentre in fondo nella logica strutturale, ancorata all'art. 158, tutto il discorso è imper-

²⁰ Sull'argomento incomincia ad essere prodotta della letteratura. Tra questa vorrei solo citare l'intervento di A. DI STEFANO, *Il dibattito sulla riforma della politica comunitaria di coesione economica e sociale*, in «Rivista giuridica del Mezzogiorno», n.1, anno XVIII, 2004.

²¹ Articolo III-111.

niato attorno al concetto di *divario* e, quindi, ad un misuratore eminentemente statistico, la *Costituzione* fa un significativo passo avanti. La *Terza Relazione* - elaborata in ambiente di Direzione generale "Regio" - dopo aver riconosciuto il fatto, ne fornisce subito una interpretazione: "La politica di *coesione* è peraltro necessaria in una situazione in cui le altre politiche comunitarie assicurano importanti benefici a costi limitati, ma localizzati. Essa aiuta a diffondere i benefici e, anticipando il cambiamento e facilitando l'adattamento, può contenere l'impatto negativo. Per questo motivo, la politica di *coesione* in tutte le sue dimensioni deve essere vista come un elemento integrante la strategia di Lisbona, anche se oggi (...) la strategia di Lisbona ha bisogno di essere completata ed aggiornata"²². Che è come dire che la *coesione* è qualcosa che sta dentro tutte le politiche settoriali, ma che non si può identificare completamente con esse. È qualcosa di più. È un collante necessario ad evitare un impatto negativo. Quali possono essere allora le politiche di *coesione*, smembrate, per così dire, dalle politiche settoriali? Ed ancora, qual è l'impatto negativo che queste possono avere o aver avuto? Come in altre occasioni, siamo in presenza di una transizione che andrà chiarita nel corso del tempo, anche se sembra prendere corpo un percorso molto diverso. Non può sfuggire un dato evidente anche a prima vista: finisce l'era degli "obiettivi monofondo". Per il FSE si tratta di una novità importante, dal momento che lo conduce su temi finora trattati in maniera marginale. Ancora più importante potrà essere tale novità per l'Italia in cui il FSE ha assunto, in barba al principio di *addizionalità*, finzioni sostitutive di interventi pubblici. Fatto sta che "il riferimento alla dimensione territoriale della *coesione*" pone più d'un problema. Un primo chiarimento lo fornisce un documento più "politico", adottato dalla Commissione il 12 marzo 2004 (il def./3, 2004). Qui vengono con maggiore chiarezza individuate le "proprietà" dell'Unione allargata. Esse sono: a) il completamento del mercato interno, attraverso un modello di *sviluppo sostenibile*; b) il potenziamento del concetto di cittadinanza europea; c) la capacità europea di candidarsi al ruolo di *partner globale* soprattutto nei confronti dei Paesi vicini. Le tre cose vanno interpretate con una chiave di lettura che non può essere quella che ha accompagnato tradizionalmente le politiche strutturali. La citazione di Antoine de Saint-Exupéry, posta a silloge della Comunicazione citata, chiarisce bene la cosa: "Quanto al futuro, ciò che conta non è prevederlo, ma assicurare che ci sia" e, poi subito *incipit*: "L'Unione europea si trova alla vigilia della sua maggiore realizzazione da quando è iniziato il processo di integrazione europea sulla

²² cfr., *Terzo Rapporto*, cit., p. XXVI.

scia della Seconda Guerra Mondiale - la *riunificazione storica del continente* (...). L'obbligo di adottare nuove prospettive finanziarie dopo il 2006 presenta un'opportunità per dare ad un'Unione europea allargata un senso di effettiva finalità politica (...). Il nostro obiettivo comune dovrebbe essere un'Europa che esalti la diversità culturale e nazionale di ciascun Stato membro, conservi le identità nazionali, ma sia al contempo impegnata a tener alto il valore dell'identità europea e la volontà politica di raggiungere obiettivi comuni". Ed infine: "Il valore aggiunto dell'Unione consiste nell'azione transnazionale e su scala europea. A questo proposito le autorità nazionali sono mal equipaggiate per valutare appieno i vantaggi o i costi delle loro azioni. Per un'azione efficace occorrono grandi *masse critiche*²³, che vanno al di là della portata dei singoli governi e delle reti create a livello nazionale".

Sembra quasi che, conseguito prima l'Euro e poi l'*allargamento*, non ci siano precisi obiettivi da raggiungere nell'immediato futuro se non quello di consolidare ed omogeneizzare i risultati sinora raggiunti. Si tratta di un ragionamento che è stato fatto nel corso del lungo dibattito europeo. A me sembra che la soluzione adottata rappresenti ancora una volta un punto di equilibrio tra le varie posizioni e che, se ben costruita, la nuova stagione di programmazione potrà finalmente consentire quel salto qualitativo di cui da tempo si avvertiva l'esigenza. Si tratta, in sostanza, di adottare una *concentrazione tematica* più stretta (innovazione nell'economia della conoscenza, ambiente e prevenzione dei rischi, accessibilità e servizi di interesse economico generale), in cui la funzione degli interventi strutturali sia incentrata sulla ottimizzazione delle politiche. Si tratta, dunque, di una visione di tipo orizzontale in cui emerge oggettivamente il principio della *complementarietà* come assetto, gestionale e contenutistico ad un tempo: "la politica di *coesione* - si legge ancora nella *Terza Relazione* - rappresenta un completamento essenziale di altre spese che la Comunità sostiene nel campo dell'innovazione, delle reti, dell'istruzione e della cultura". Da questo punto di vista, è la Comunicazione numero 3 a stabilire le priorità politiche. La strategia dell'Occupazione (SEO) in primo luogo. Gli anni di sperimentazione del Processo di Lussemburgo, e poi il suo travaso in quello di Lisbona, hanno consentito di fissare con chiarezza l'obiettivo centrale, che è quello di trasferire l'innovazione e le nuove tecnologie nel mondo delle imprese al fine di renderle più competitive. Si tratta di un impegno estremamente ambizioso e non è un caso che su quest'obiettivo viene fatta convergere l'azione di due strumenti finanziari, il FSE ed il FESR. Il primo con azioni rivolte in particolare alle

²³ Corsivo mio.

persone, il secondo con azioni di carattere sistemico.

Altro punto chiave è rappresentato dall'*inclusione sociale*. In tutt'Europa si assiste a forme più o meno articolate di riforma del *welfare*. C'è il tema del prolungamento dell'età lavorativa, quello dell'inserimento dei giovani, quello dell'immigrazione. Tutto questo costituirà oggetto della nuova programmazione, includendo anche, come intervento prioritario del FSE, l'"adattamento della pubblica amministrazione al cambiamento".

Viene in secondo luogo la *cittadinanza*. In uno spazio economico ampio ma poco omogeneo, le garanzie in merito a diritti/doveri e poi a "libertà, giustizia e sicurezza" devono essere quanto mai potenziate. Si cercherà, quindi, di supportare un'integrazione reale tra i vari sistemi paese (o regione).

Resta infine, quale ultima priorità politica, il potenziamento dell'Europa (il suo *modello* economico e sociale) quale forte attore globale: si tratta in sostanza di potenziare e di rilanciare il *modello europeo* nel contesto dell'economia globale, che è la cosa più importante e difficile di tutte, perché qui risiede una problematica che è tutta di natura politica e, fintantoché l'Europa non avrà trovato un suo equilibrio più stabile²⁴, sarà difficile trovare, appunto, tale equilibrio. L'Europa globale è quella capace di diventare forza di attrazione e di instaurare un "mercato di vicinanza"²⁵ che dia prosperità e sicurezza a tutti coloro che vi partecipano.

Questi i temi principali sinteticamente riassunti. Lo scenario generale - da arricchire con una lettura diretta dei Documenti - mi sembra di particolare rilievo e soprattutto abbastanza originale. Si tratta ancora una volta di una evoluzione delle prospettive comunitarie in un quadro storico profondamente mutato.

Direi che le principali preoccupazioni possono essere condensate in due punti particolari: la *globalizzazione dell'economia* (in cui l'Europa rischia di non essere sufficientemente competitiva) e la collocazione geopolitica europea che, avendo con l'*allargamento* esaurito praticamente la parte geografica del processo, si pone ora un obiettivo più complesso rappresentato dai vicini, nuovi e vecchi. L'Europa tende ora a proporsi quale modello, non in alternativa ad altri, ma quale *leader* regionale. La citata Comunicazione (punto 1 della parte C) lo prevede espressamente: "Il ruolo dell'UE in quanto *leader* regionale è importante non solo per se stessa e i paesi vicini, ma anche quale punto di partenza per recare il suo contributo alla sostenibilità ed alla stabilità su scala mondiale", dove, come si può leggere subito dopo, l'accento non è posto solo al tema dell'immigra-

²⁴ E, a mio modo di vedere, non si sarà rafforzato quell'asse franco-tedesco che ha finora rappresentato il vero motore dell'intero processo di unificazione.

²⁵ Si pensi alla "seconda fase" di cui si parla nella Comunicazione n. 393.

zione ed alla conseguente integrazione degli immigrati regolari, quanto all'interesse politico a "consolidare la democrazia e lo stato di diritto e ad incoraggiare vigorosamente le riforme economiche e l'integrazione in tutto lo spazio costituito dall'UE con la Russia e i suoi vicini, i Balcani e il Mediterraneo fino al Golfo Persico". Lo spazio della vicinanza è, dunque, questo ed al suo interno dovranno essere giocate tutte le partite, ad iniziare da quella della *coesione*.

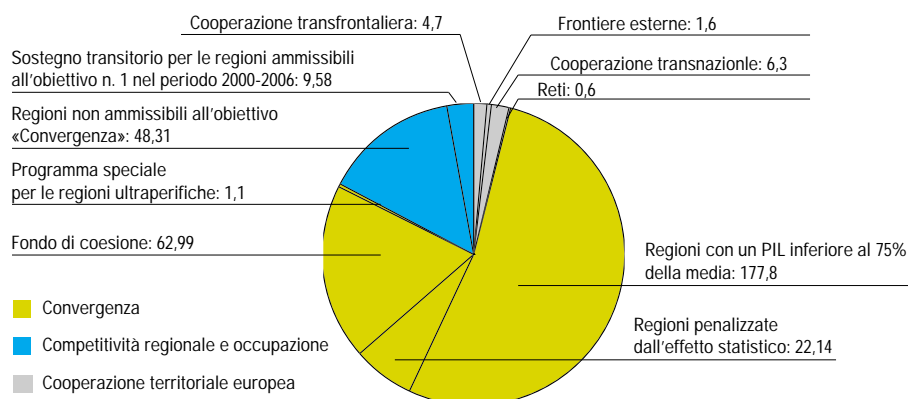
Come si vede, rispetto alle prospettive, piuttosto autoreferenziali, della tradizionale politica strutturale, abbiamo un'apertura davvero importante. Qui dentro andranno misurate le varie forme della *coesione*, le sue *policy*, le sue metodiche. Qui dentro, come un "mercato interno allargato", si dovranno potenziare la domanda ed i consumi. Qui dentro, infine, si dovrà trovare un nuovo spazio per le politiche attive del lavoro e per lo sviluppo locale. Tutti gli strumenti sperimentati nella pluridecennale storia delle politiche strutturali verranno ora messi alla prova in un contesto che storicamente è nuovo. Rispetto a questa impostazione, il tema delle risorse finanziarie non è assolutamente secondario. Si tratterà di investire dentro le nuove frontiere ed ai loro margini con interventi significativi, dal momento che i nuovi confini contengono non solo forme istituzionali incerte, ma anche sistemi economici deboli, tensioni ideologiche e culturali drammatiche (basti pensare alla sola Palestina), criticità che costituiscono novità per il nostro continente e pongono almeno due problemi di grande importanza politica: la *costruzione di una forza militare* e, per converso, i *rapporti con gli Stati Uniti*. Si capiscono le incertezze europee in tema di intervento in Irak. All'indomani dell'attentato dell'11 settembre, nel Vertice straordinario di Bruxelles si legge che: "sarà proprio sviluppando la politica estera e di sicurezza comune (PESC) e rendendo al più presto operativa la politica europea di sicurezza e di difesa (PESD) che l'Unione darà prova della massima efficacia. La lotta contro il flagello del terrorismo si rivelerà tanto più efficace quanto più si baserà su un dialogo politico approfondito con i paesi e le regioni del mondo che sono la culla del terrorismo. L'integrazione di tutti i paesi in un sistema mondiale equo che offra sicurezza, prosperità e uno sviluppo migliore costituisce il presupposto per una comunità forte e duratura ai fini della lotta al terrorismo". Siamo del tutto fuori dalla logica tradizionale - che ha in parte regolamentato anche il processo di *allargamento* - dei vari *acquis* comunitari. Qui c'è qualcosa di più profondo. Basta leggere alcune righe della *Dichiarazione di Laeken* sul futuro dell'Unione: "Al di fuori delle proprie frontiere, l'Unione europea è invece confrontata ad un mondo in rapida mutazione e globalizzato. Dopo la caduta del muro di Berlino si è pensato per un momento che saremmo vissuti per lungo tempo in un ordine mondiale stabile e libero da conflitti. I diritti dell'uomo ne avrebbero costituito il fondamento. Solo pochi anni dopo

tale certezza è tuttavia venuta meno. L'11 settembre ci ha aperto brutalmente gli occhi. Le forze antagoniste non sono scomparse. Il fanatismo religioso, il nazionalismo etnico, il razzismo, il terrorismo guadagnano terreno. I conflitti regionali, la povertà e il sottosviluppo continuano a costituire il terreno fertile per il loro propagarsi. Qual è il ruolo dell'Europa in questo mondo trasformato? Ora che è finalmente unita, non deve l'Europa svolgere un ruolo di primo piano in un nuovo ordine planetario, quello di una potenza che può assumere un ruolo stabilizzatore a livello mondiale e costituire nel contempo un faro per molti paesi e popoli?"

Domande più che risposte. In attesa di un *Piano Marshall* per i nostri vicini, che non sarà possibile sviluppare senza aver profondamente rivisto i criteri di spesa comunitari e l'entità stesse delle risorse disponibili, la letteratura comunitaria si sforza di produrre elementi. Come quello per cui la *coesione sociale* è importante non solo di per sé, ma anche come puntello dello sviluppo economico, su cui possono incidere lo scontento e l'instabilità politica se le disparità sociali sono troppo ampie" (*Terza Relazione*). O ancora quello per cui "la politica di *coesione* è uno strumento dinamico che si propone di creare risorse attraverso la promozione della competitività economica e dell'occupazione, specialmente laddove vi è un forte potenziale inutilizzato". Proprio qui, a mio modo di vedere, si salda il tutto: l'idea di una coesione dinamica, cioè pervasiva rispetto alle politiche, di cui i *Fondi* sono strumenti attuativi, può consentirci una analisi a tutto campo ed una proiezione delle risorse strutturali sulle dinamiche dello *sviluppo integrato*. Naturalmente né il processo di integrazione, né le politiche di prossimità, potranno progredire senza che si sia sviluppato un processo di *sussidiarietà* di tipo, per così dire, *bottom-up* e senza che l'Europa nel suo insieme (gli Stati membri e le loro articolazioni amministrative) abbiano raggiunto una piena consapevolezza. La fase che si avvia è destinata ad incidere per molto tempo sul destino delle istituzioni e dell'idea stessa di una Unione europea.

Per questo motivo è assolutamente fondamentale che anche l'Italia, che ha finora dato contributi importanti ma poco continui, affronti l'argomento con la massima concentrazione. Non solo perché si parlerà anche di "Mediterraneo" o di "Balceni", cioè di nostri interessi vitali, ma perché se non cogliamo oggi l'occasione saremo inesorabilmente costretti a subire i contraccolpi - che per noi rischiano di essere particolarmente pesanti - di una, per riprendere il linguaggio comunitario, "competitività globale" sempre più difficile da affrontare.

Tab. 1 - Politica di coesione 2007-2013: ripartizione per obiettivi in miliardi di euro



Tab. 2 - Politica di coesione 2007-2013 (336,1 miliardi di euro)

Programmi e strumenti	Criteri di ammissibilità	Priorità	Stanzamenti
Obiettivo «Convergenza» compreso il programma speciale per le regioni ultraperiferiche			78,5% (264 miliardi di euro)
Programmi regionali e nazionali	Regioni con un PIL pro capite <75% della media dell'EU-25>	<ul style="list-style-type: none"> • innovazione • ambiente/ prevenzione dei rischi • accessibilità • infrastrutture • risorse umane • capacità amministrativa 	67,34% = 177,8 Mrd di euro
FESR FSE	Effetto statistico: regioni con un PIL pro capite <75% dell' EU 15 e> 75% dell'EU 25		8,38% = 22,14 Mrd di euro
Fondo di coesione	Stati membri con RNL pro capite <90% della media comunitaria>	<ul style="list-style-type: none"> • trasporti (RTE) • trasporti sostenibili • ambiente • energie rinnovabili 	23,86% = 62,99 Mrd di euro
Obiettivo «Competitività regionale e occupazione»			17,2% (57,9 miliardi di euro)
Programmi regionali (FESR) e programmi nazionali (FSE)	Gli stati membri propongono una lista di regioni (NUTS1 o NUTS2)	<ul style="list-style-type: none"> • innovazione • ambiente/ prevenzione dei rischi • accessibilità • Strategia europea per l'occupazione 	83,44% = 48,31 Mrd di euro
	Sostegno transitorio regioni coperte dall'obiettivo n.1 nel periodo 2000-2006 e non coperte dall'obiettivo «Convergenza»		16,56% = 9,58 Mrd di euro
Obiettivo «Cooperazione territoriale europea»			17,2% (57,9 miliardi di euro)
Programmi e reti transfrontalieri e transnazionali (FESR)	Regioni frontaliere e grandi regioni di cooperazione transnazionale	<ul style="list-style-type: none"> • innovazione • ambiente/ prevenzione dei rischi • accessibilità • cultura, istruzione 	35,61% transfrontaliero 12,12% SEPP 47,73% transnazionale 4,54% reti

Tab. 3 - Coesione 2007-2013: gli obiettivi e gli strumenti proposti dalla commissione

2000-2006		2007-2013	
Obiettivi	Strumenti finanziari	Obiettivi	Strumenti finanziari
Fondo di coesione	Fondo di coesione	Convergenza	FESR
Obiettivo n. 1	FESR		FSE
	FSE		Fondo di coesione
	FEOG-garanzia e orientamento		
	SFOP		
Obiettivo n. 2	FESR	Competitività regionale e occupazione - livello regionale - livello nazionale	FESR
	FSE		FSE
Obiettivo n. 3	FSE	Cooperazione territoriale europea	FESR
Interreg	FESR		
URBAN	FESR		
EQUAL	FSE		
Leader	FEOG-orientamento		
Sviluppo rurale e ristrutturazione del settore della pesca nelle zone escluse dall'obiettivo n. 1	FEOG-garanzia SFOP		
9 obiettivi	6 strumenti	3 obiettivi	3 strumenti

4.2 - La Formazione Professionale Superiore in Europa: criteri e modelli di comparazione

Arduino Salatin

Università degli studi di Padova

La formazione professionale superiore (FPS) costituisce generalmente un elemento di differenziazione dei sistemi formativi europei, in quanto la sua configurazione è conseguenza del ruolo e dell'importanza che la formazione professionale assume nel rapporto tra sistema educativo e sistema socioeconomico e nella formazione del capitale umano di ciascun paese. Su tale rapporto incide inoltre, non solo la peculiare tradizione storico-culturale di ciascun paese, ma anche il livello della formazione iniziale, come dimostrano con evidenza i risultati delle più recenti indagini PISA/PIRLS.

Partendo da alcuni studi comparati (in particolare del Cedefop, dell'OCSE e di altre fonti UE), il contributo richiama anzitutto alcuni modelli e fattori di interpretazione della strutturazione della FPS e della sua evoluzione sia rispetto ai sistemi VET (Vocational Education and Training), sia rispetto ai sistemi universitari. In secondo luogo, vengono analizzati alcuni tipi di soluzione sperimentati in ambito europeo UE ed extra UE, con particolare riferimento al canale della formazione superiore non universitaria, a partire da quelli che hanno riformato più recentemente il proprio sistema formativo e/o che sembrano fornire alcune possibili indicazioni di trasferibilità alla situazione italiana. Tra i casi esaminati viene richiamata l'esperienza della Germania, che vanta forse uno dei sistemi più consolidati al riguardo, della Finlandia, in cui è stato introdotto agli inizi degli anni Novanta un canale di formazione professionale superiore non universitaria, della Svizzera, che ha riformato nel 2004 il proprio sistema di formazione professionale e l'intero livello terziario degli studi, fornendo nuove basi legali comuni per tutta la formazione professionale superiore universitaria e non. In conclusione, vengono ripresi alcuni elementi di convergenza e divergenza presenti nell'evoluzione dei sistemi formativi europei, utili a riformulare alcune questioni aperte per gli operatori e per i decision maker, anche in relazione al possibile intreccio tra politiche formative, politiche dell'impiego e politiche dell'innovazione e della ricerca.

1. Significati e contesti della formazione professionale superiore in Europa: alcuni riferimenti interpretativi

La formazione professionale superiore (FPS) costituisce il canale più elevato, di tipo non universitario¹, della filiera della formazione professionale ed è in collegamento con la formazione permanente quale diritto della persona all'apprendimento lungo l'intero arco della vita. La finalità specifica della FPS è generalmente la formazione di figure specialistiche in grado di svolgere un'attività professionale con rilevanti competenze tecnico/scientifiche e/o a livelli significativi di responsabilità e autonomia. I percorsi osservabili nei paesi europei valorizzano la metodologia dell'alternanza e si concludono generalmente con l'attribuzione di un diploma professionale superiore (IV livello europeo della classificazione europea ECTS).

La FPS, in coerenza con le strategie definite dai Consigli Europei di Lisbona (marzo 2000) e Barcellona (2002), mira a sviluppare il sistema di istruzione e formazione professionale verso il livello terziario, considerato componente vitale dello sviluppo di un'economia basata sulla conoscenza per il raggiungimento degli obiettivi di Lisbona (2010), e nella prospettiva della convergenza e del mutuo riconoscimento dei percorsi di formazione professionale a livello europeo.

Sul piano istituzionale, la FPS si colloca pertanto, in molti paesi europei in modo organico al termine dei percorsi dell'istruzione e della formazione professionale (IeFP).

La FPS rappresenta, infatti, la naturale prosecuzione dei percorsi che, partendo generalmente dalla qualifica professionale, procedono con il diploma di formazione professionale per giungere ad un diploma superiore.

In Italia il punto di forza più evidente del disegno innovativo della FPS (nello schema della legge 53/2003) sta nel riportare nel nuovo sistema IeFP percorsi formativi oggi eterogenei (corsi di formazione professionale di secondo livello, corsi IFTS, ...), favorendo l'accesso a coloro che provengono dalla formazione professionale e fornendo un'effettiva opportunità di sviluppo di dignità pari al canale universitario.

Per meglio comprendere il significato della FPS e il suo posizionamento può essere utile, tuttavia, richiamare alcune caratteristiche dei sistemi VET europei.

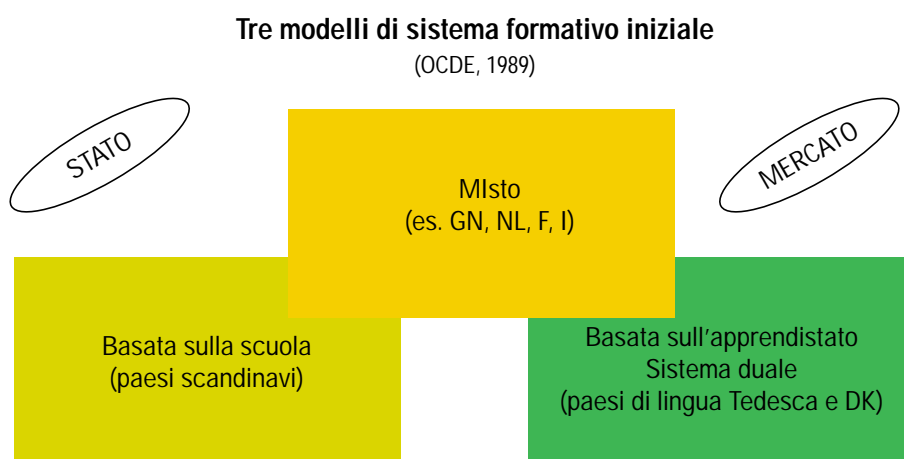
¹ Anche se alcune delle riforme più recenti in Europa tentano, come si vedrà nel corso dell'esposizione, di superare questa dicotomia.

1.1 Alcuni modelli comparati per interpretare i sistemi formativi

La realtà dei sistemi formativi in Europa si presenta in modo multiforme e spesso eterogeneo. Ciò nonostante è possibile una semplificazione per coglierne gli elementi di differenziazione e di convergenza.

Un primo elemento è dato dal rapporto tra sistema formativo e mercato del lavoro. Una serie di studi dell'OCDE² avevano proposto il seguente schema:

Tav. 1 - Modello di formazione iniziale



Una seconda rappresentazione fa leva sui modelli di istruzione, comprensivi o differenziati e più o meno selettivi. Può essere utile a questo scopo confrontare la situazione italiana con la situazione europea, che da F. Vaniscotte è stata ricondotta ai quattro modelli seguenti:

- 1) *Modello scandinavo: scuola unica* (Danimarca, Finlandia, Norvegia, Svezia, Islanda).

In questi Paesi ci si propone di promuovere una migliore eguaglianza delle opportunità, dando lo stesso insegnamento a tutti gli alunni il più a lungo possibile, cioè durante tutta la scuola obbligatoria che dura 9 anni, dai 7 ai 16 anni di età (con qualche opzione a partire dall'8° anno).

² cfr. anche OCDE, *Redefining Tertiary Education*, Paris, 1998.

³ *Les écoles de l'Europe. Systèmes éducatifs et dimension européenne*, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, 1996, pp 19-30.

Non ci sono voti né bocciature, ma una prima valutazione si effettua all'8° anno. L'obiettivo è lo sviluppo globale della personalità.

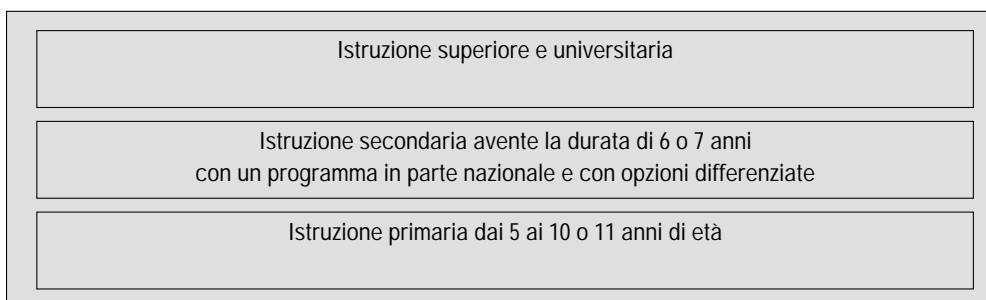
Tav. 2 - Il modello scandinavo



2) *Modello anglosassone: scuola polivalente* (Inghilterra e Galles, Scozia, Irlanda del Nord e, diversamente, Repubblica d'Irlanda).

La scuola polivalente (*comprehensive school*) si differenzia dalla scuola unica per il fatto che non unifica scuola elementare e scuola secondaria inferiore, ma crea nella secondaria inferiore una medesima gamma di opportunità offerte a tutti. Dal 1988, le scuole inglesi possono scegliere un curriculum nazionale che è per almeno il 50% uguale per tutti. Ci sono molti momenti di valutazione, ma non bocciature. In Inghilterra, gli alunni frequentano per il 90% la *comprehensive school*, il 3,8% la *grammar school*; il 3,5% *modern school*, e l'1% la *technical school*.

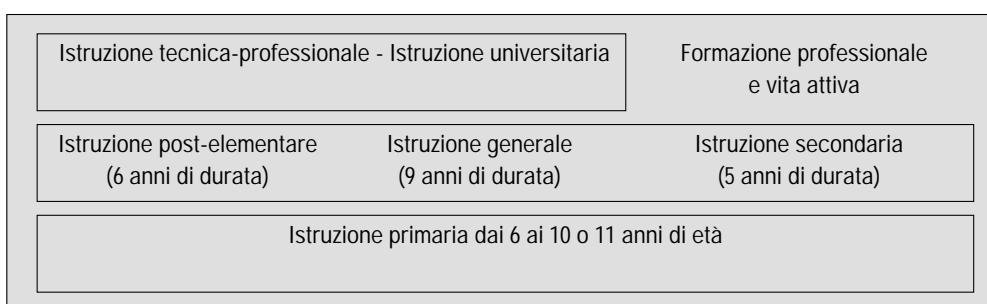
Tav. 3 - Il modello anglosassone



3) *Modello germanico: scuola differenziata* (Germania, Austria, Lussemburgo, Svizzera, Olanda e (diversamente) Belgio).

Ci si propone un orientamento precoce (in Germania all'età di 10 anni) secondo tre indirizzi, al fine di favorire l'inserimento sociale e professionale.

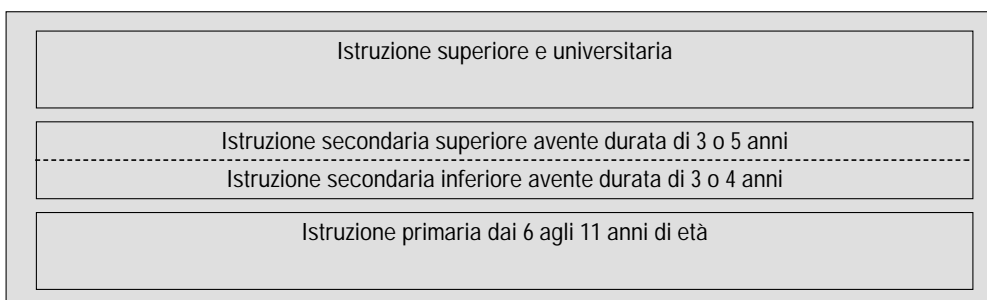
Tav. 4 - Il modello germanico



4) *Modello latino e mediterraneo: tronco comune* (Francia, Italia, Spagna, Grecia, Portogallo).

Si vuole prestare maggiore attenzione all'acquisizione delle conoscenze; la valutazione è frequente e la bocciatura possibile nella misura in cui non si acquisiscono le conoscenze ritenute indispensabili. La Francia, però, esclude dal tronco comune una parte non trascurabile di alunni meno dotati, al fine di impedire la loro emarginazione.

Tav. 5 - Il modello latino-mediterraneo



1.2 Modelli e strategie di offerta di formazione superiore

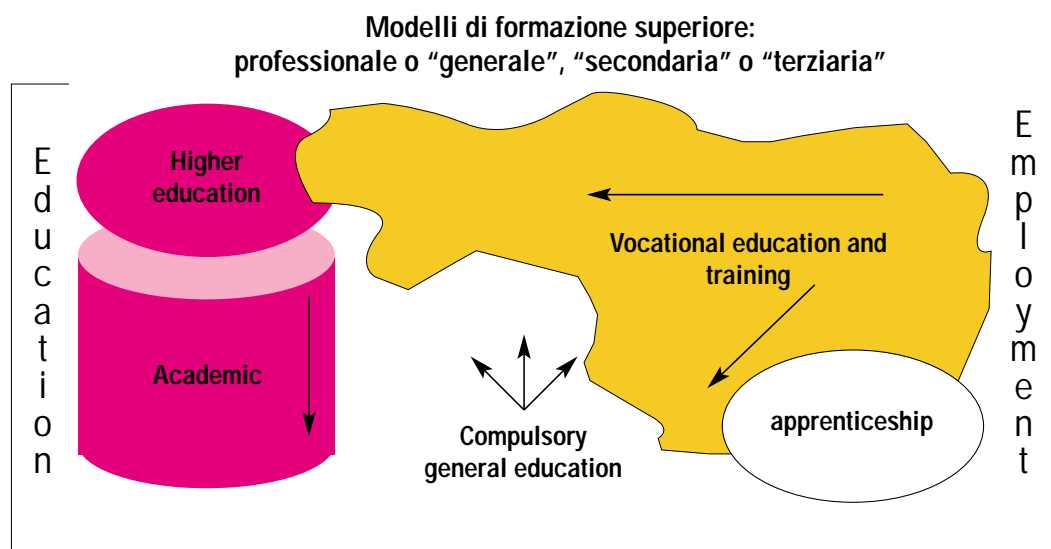
Al di là delle differenze delle varie interpretazioni, appare piuttosto evidente che ormai in tutti i Paesi industrializzati non esiste più un sistema educativo fatto solo di scuola, bensì una struttura sistemica complessa e differenziata di istituzioni e agenzie operanti diversamente, in un quadro più o meno organico.

Rispetto ai modelli sopra richiamati, la FPS può essere vista come un nuovo ponte tra formazione e impiego, come ha messo bene in luce lo studio comparato del Cedefop sulla formazione in Europa⁴. Per posizionare i dispositivi di formazione superiore lo studio considera anzitutto le interazioni tra formazione di base, formazione professionale e formazione accademica nei segmenti secondario/terziario, come si può notare nella tavola 6.

In secondo luogo, lo studio richiama la dialettica tra polarizzazione e “parificazione” della VET, sintetizzando le varie soluzioni adottate in Europa per i curricula di formazione post-secondaria:

- unificazione (tutto nella scuola),
- mutuo arricchimento tra scuola e FP (sistema integrato),
- passerelle tra scuola e FP,
- aumento del ruolo della FP rispetto alla scuola.

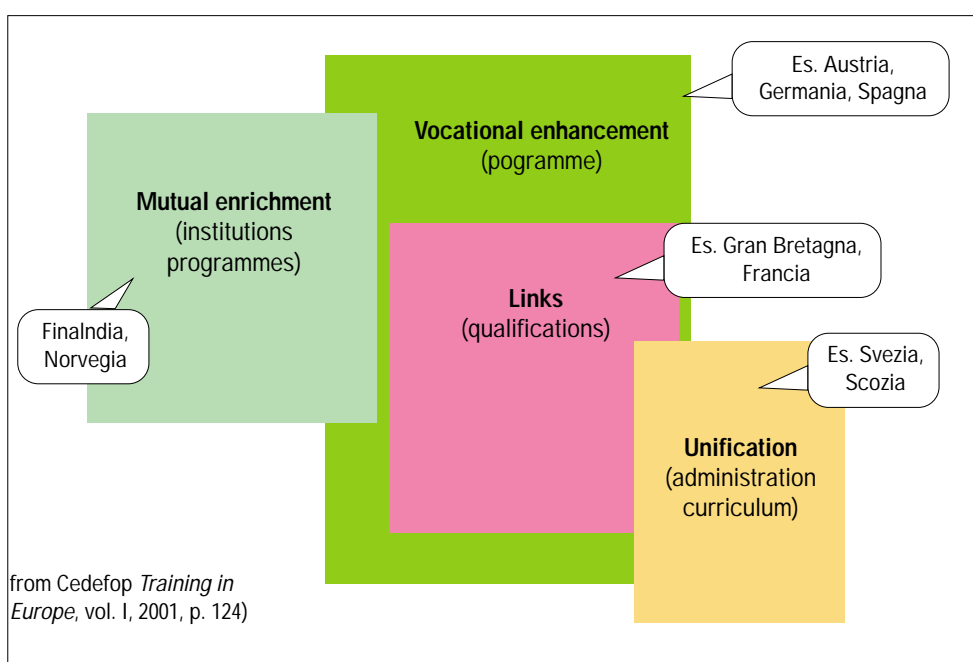
Tav. 6 - Modelli di formazione superiore in Europa



⁴ TESSARING M. (Ed.), *Training in Europe*, Cedefop, Luxembourg, 2001, vol.I,

Tav. 7 - La formazione post-secondaria in Europa

**Strategie di parificazione della formazione post-secondaria (post 16 anni)
tra generale e professionale**



2. Alcuni casi nazionali di ridisegno della FPS

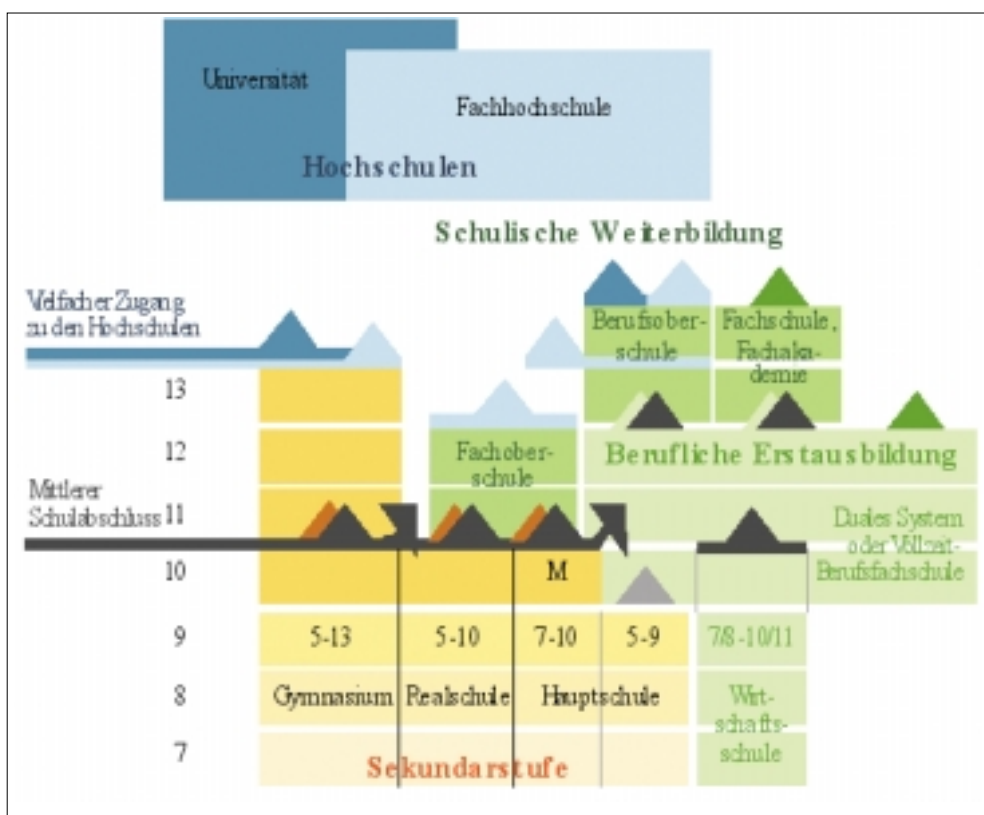
Passando ora ad un esame più analitico delle situazioni nazionali, si possono portare, ad esempio, alcuni casi in qualche modo esemplari delle esperienze e tendenze riformatrici in atto.

2.1 La FPS in Germania

Il sistema formativo tedesco è articolato su base regionale (Land) e si caratterizza per una selezione precoce degli indirizzi di studi (dopo l'ottava classe), anche se sono assicurate molte forme e opportunità di passerelle tra il canale della FP e quello degli studi generali.

Il sistema formativo generale tedesco può essere rappresentato dal seguente schema:

Tav. 8 - Il sistema formativo tedesco



La distribuzione media degli studenti in entrata nel ciclo secondario vede il 23% nelle *Hauptschule*⁵, il 26% nella *Realschule*⁶, il 29% nel *Gymnasium*⁷ e il restante nella *Gesamtschule* integrata. Le scuole tecnico-professionali (*Berufsfachschulen*) sono scuole professionali a tempo pieno con diverse caratterizzazioni in riferimento a condizioni di ingresso, durata e titoli conclusivi. Alla conclusione di un percorso formativo della durata minima di due anni, si può accedere a certe condizioni alla *Fachhochschulreife*. Le scuole tecniche (*Fachschulen*) servono al perfezionamento professionale (durata 1-3 anni) e presuppongono normalmente la conclusione di una formazione professionale iniziale in una delle professioni riconosciute e una relativa attività professionale.

Nei passaggi del segmento post-secondario assume particolare rilevanza il *Mittlere Schulabschluss*, che è un crocevia nel percorso di formazione scolastica individuale, nonché uno snodo che avvia gli allievi alle varie tipologie di scuola secondaria superiore⁸:

- gli allievi del Ginnasio possono decidere se iniziare un percorso che li porterà alla formazione accademica o se passare ad una scuola di formazione professionale;
- gli allievi della *Hauptschule* e della *Realschule* possono - a condizione di aver conseguito una buona valutazione nel *Mittlere Schulabschluss* e di conoscere i fondamenti di una seconda lingua straniera - accedere alla *Oberstufe* (gli ultimi tre anni del Ginnasio).

⁵ L'*Hauptschule* trasmette una formazione generale di base e le premesse teoriche per un inserimento nel mondo del lavoro, nonché una preparazione professionale qualificata. Particolare importanza riveste lo sviluppo della capacità di analisi e di utilizzo delle cose.

⁶ *Realschule*. Questo tipo di scuola si rivolge a giovani interessati all'approfondimento di questioni teoriche ma che nel contempo mostrano una particolare inclinazione per attività di tipo pratico, supportata da buone capacità in questo senso. Nella *Realschule* si gettano le basi per un percorso formativo più lungo, per una formazione professionale qualificata o per un'attività che preveda una preparazione allo stesso tempo teorica e pratica.

⁷ *Gymnasium*. Il Ginnasio trasmette una formazione generale approfondita. Tale formazione è la condizione per accedere agli studi accademici. Gli allievi del Ginnasio possono accedere naturalmente anche alla formazione professionale superiore.

⁸ Tutti i giovani che non frequentano altri tipi di scuola di formazione generale sono tenuti a rispettare l'obbligo formativo fino al compimento del diciannovesimo anno di età. Nel sistema duale, questi giovani stipulano un contratto di formazione lavoro con un'azienda e frequentano, a tempo parziale, la scuola professionale. Lo stesso vale anche per gli allievi di scuole di formazione generale che, una volta ottenuto il *Mittlere Schulabschluss*, decidano di non continuare con una formazione "scolastica".

Dopo l'ottenimento del *Mittlere Schulabschluss*, tra le opportunità formative si aprono anche quelle delle Scuole superiori tecniche (*Fachoberschulen*) e - dopo un percorso di formazione professionale - delle Scuole superiori professionali (*Berufoberschulen*) che danno accesso alla formazione accademica.

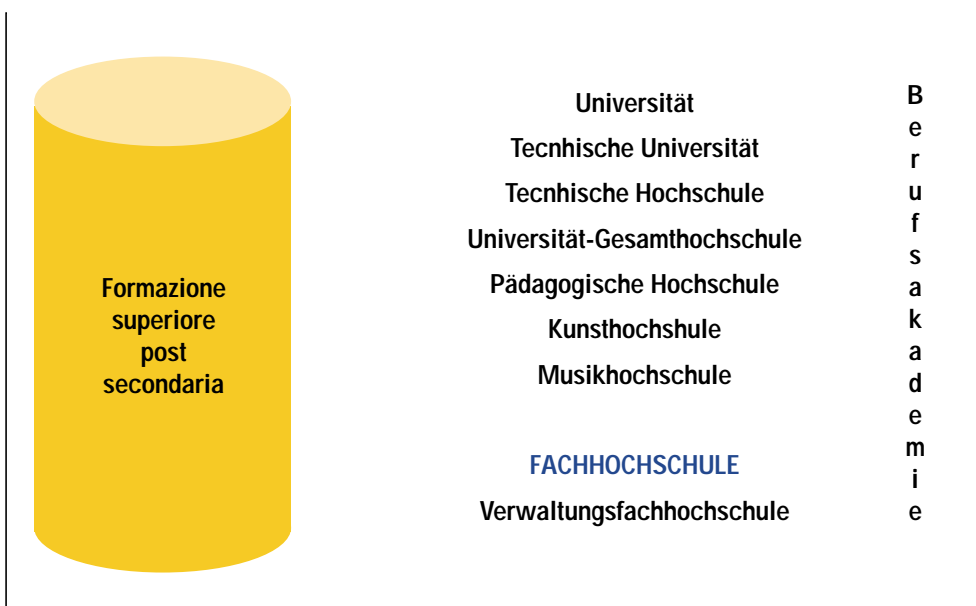
La scuola superiore tecnica (*Fachoberschule*) è una scuola di due anni, a cui è possibile accedere col diploma del *Mittleren Schulabschluss*. Frequentando l'11^a e la 12^a classe in questo tipo di scuola, si può raggiungere un diploma di maturità che dà accesso alle *Fachhochschulen* (*Fachhochschulreife*). A quegli studenti che abbiano conseguito il *Mittlerem Schulabschluss* e una formazione professionale iniziale è consentito l'ingresso immediato nella classe 12^a della *Fachoberschule*.

Secondo la classificazione internazionale degli standard dei sistemi formativi, le *Fachschulen* sono classificate nel segmento terziario della formazione.

In 7 *Ländern* esistono anche le accademie professionali (*Berufsakademie*) che sono un'istituzione del segmento terziario della formazione. Esse uniscono una formazione scientifica specifica in una accademia degli studi, con una formazione professionale pratica in un'azienda nel senso del sistema duale.

Una rappresentazione sintetica del sistema è ricavabile dallo schema seguente:

Tav. 9 - Il sistema di FPS in Germania



2.2 La FPS in Finlandia

La Finlandia è un Paese che spende per il sistema d'istruzione e formazione il 6,1% del proprio Pil (media UE 5,5) e che destina a tale settore l'11,9% del *budget* complessivo per la spesa pubblica (media UE 11,2). La Finlandia si colloca, con Danimarca, Francia, Austria e Svezia, tra i Paesi dell'Unione Europea che più investono in educazione (sopra il 6%).

Gli investimenti nel campo educativo si traducono in un'educazione gratuita per tutti i residenti, anche per quanto riguarda l'istruzione secondaria superiore e terziaria, dato che non si considera più sufficiente, nella società della conoscenza, l'acquisizione di una cultura solo a carattere generale. Gli aiuti finanziari agli studenti per gli studi a tempo pieno, post-obbligatori, della durata di almeno due mesi, consistono in borse di studio, alloggio, prestiti di studio garantiti e sovvenzioni con interessi, in forme di sostegno al rientro in formazione degli adulti, nell'accessibilità territoriale all'educazione.

Investimenti e rimozione degli ostacoli di natura economica costituiscono elementi importanti per garantire il principio delle pari opportunità, prescindendo dall'età, dalla residenza, dalla situazione economica, dal sesso e dalla lingua madre. In pratica, si traducono nella garanzia di un obbligo scolastico della durata di nove anni (dai 7 ai 16 anni) e di percorsi triennali di istruzione e formazione successivi alla scuola di base obbligatoria, nell'insegnamento nella madre lingua per le minoranze culturali (svedese e sami) e nell'uguaglianza di opportunità, bilinguismo e multiculturalità, agli immigrati, giovani e adulti.

Alcuni risultati di questa politica: il tasso più elevato al mondo d'iscritti all'università e una partecipazione altissima all'educazione degli adulti⁹.

L'istruzione professionale, cui si accede al termine della scuola obbligatoria, è di durata triennale e consente il riconoscimento di crediti per chi proviene dal mondo del lavoro o per gli studenti che provengono dalla scuola secondaria superiore. L'organizzazione degli studi si basa sul sistema dei crediti (un credito equivale ad una media di circa 40 ore di studio), il totale dei crediti è pari a 120, di cui 90 per

⁹ Circa un milione di persone (su un totale di 5.200.000 abitanti) partecipa annualmente a corsi per adulti. L'educazione degli adulti rivolta all'acquisizione di un titolo di studio o di una qualifica è gratuita, per le altre tipologie di corsi è previsto il pagamento di una parte delle spese. La spesa diretta del Ministero dell'educazione per l'educazione degli adulti è pari al 14% del proprio budget. Il sistema è caratterizzato dalla diffusività sul territorio (più di 1000 istituzioni), dalla presenza sia degli istituti d'istruzione (università, politecnici, centri professionali, centri specializzati all'educazione degli adulti) sia di altre istituzioni (scuola popolari, centri di formazione per i lavoratori, centri di formazione estivi ...).

le materie a carattere professionalizzante e la formazione sul lavoro, 20 per le materie comuni e 10 a scelta degli studenti.

L'acquisizione della qualifica di primo livello può essere completata in un percorso tutto interno all'istituzione scolastica o in percorsi di apprendistato o attraverso esami in cui si valutano le competenze acquisite altrove. È possibile acquisire ulteriori e più specialistiche qualifiche, i cui carattere generali sono definiti dal Consiglio nazionale dell'educazione, attraverso esami di certificazione delle competenze.

Il governo ha competenza sugli obiettivi generali dell'istruzione e formazione professionale, sulla struttura generale dei programmi e delle materie comuni. A livello locale, i curricula sono definiti insieme con organismi rappresentanti il mondo della scuola e del lavoro. Anche a livello scolastico ci sono organismi tripartiti, con carattere consultivo, che partecipano alla pianificazione e allo sviluppo della formazione a livello locale.

Gli obiettivi e gli sviluppi del sistema educativo finlandese sono definiti dal governo attraverso un piano quadriennale che, negli anni novanta, è stato finalizzato soprattutto allo sviluppo della società della conoscenza, all'insegnamento delle lingue e all'internazionalizzazione, alla cooperazione tra scuola e vita lavorativa e all'innalzamento degli standard e della qualità dell'educazione.

Per la loro acquisizione si è proceduto alla completa informatizzazione degli istituti scolastici, alla definizione di piani specifici di formazione degli insegnanti, al collegamento tra potenziamento delle conoscenze informatiche, scientifiche e matematiche e sviluppo industriale connesso all'industria informatica, alla produzione industriale basata sulle scienze naturali e l'alta tecnologia. In un paese il cui sviluppo economico è stato basato soprattutto sullo sviluppo delle tecnologie informatiche, è stata posta una grande attenzione tra scuola e lavoro per garantire l'occupabilità al termine degli studi e una forza lavoro qualificata. Rappresentanti del mondo del lavoro sono presenti negli organismi consultivi della formazione professionale sia a livello centrale sia locale e i percorsi di orientamento al mondo del lavoro, di formazione nei luoghi di lavoro o di studio e lavoro sono elementi normali dei percorsi formativi della formazione professionale iniziale e nelle lauree politecniche. Gli studenti delle scuole comprensive e dell'istruzione secondaria superiore possono accedere a periodi di attività lavorative a carattere orientante. Così le università promuovono l'inserimento dei loro studenti nel mondo del lavoro attraverso azioni di guida ed orientamento ed hanno incrementato i periodi di *training* nel mondo del lavoro. Altrettanta importanza è stata data alla conoscenza delle culture e delle lingue straniere, altro fattore determinante per lo sviluppo economico, oltre l'inglese e lo svedese, parlato rispettivamente dal 99% e dal 92% degli studenti della scuola obbligatoria.

La formazione professionale superiore in questo Paese viene garantita attraverso due canali.

a) *Le università.*

Assicurano la ricerca e l'insegnamento di più alto livello. Possono rilasciare diplomi di primo livello (3 anni) e secondo livello (laurea e master) da 5 a 6 anni di studio + il dottorato.

Le università sono 20 e sono tutte statali. Selezionano gli studenti con prove di ammissione; i posti disponibili per le iscrizioni al primo anno sono circa un terzo della leva giovanile della classe di età. Gli studenti sono circa complessivamente 150.000.

b) *Gli Istituti superiori professionali (AMK).*

La Finlandia ha introdotto, accanto al canale universitario, un settore di formazione superiore non universitaria di tipo politecnico. Durante il decennio 1991-2000 sono stati costituiti i *Politecnici*, sia tramite un aggiornamento di istituzioni specializzate, che prima offrivano formazione professionale di secondo livello, sia attraverso delle fusioni e nuove istituzioni. Si tratta di istituti multidisciplinari, orientati a collegare strettamente gli studi con la vita professionale, soprattutto nei settori tecnici. La durata degli studi è di 3 o 4 anni (da 140 a 160 settimane di insegnamento) e comporta uno *stage* obbligatorio presso aziende, amministrazioni, ospedali, ... con memoria scritta finale.

Per essere ammessi bisogna avere un diploma di maturità o un diploma professionale di base. Gli iscritti sono circa 120.000. I posti disponibili per le iscrizioni al primo anno sono circa il 65% della leva giovanile della classe di età.

Questi istituti si distinguono dalle università in quanto sono gestiti dai Comuni o da privati, anche se beneficiano del finanziamento statale.

La riforma è stata finalizzata ad elevare gli standard formativi e a rendere più attrattivo il canale della F.P.

- Motivazione: rilancio dell'economia (verso nuovi obiettivi di competitività) e sfida delle nuove tecnologie.
- Modello: riforma globale della formazione post-obbligatoria e superamento della base universitaria della formazione superiore.
- Processo: gradualità e sperimentazione.
- Condizioni organizzative: decentramento amministrativo verso i Comuni e le realtà locali, riforma della pubblica amministrazione.

2.3 La FPS in Svizzera

Nel 2004 è entrata in vigore la *nuova legge federale* sulla formazione e l'educazione lungo tutto l'arco della vita¹⁰ (vedi schema generale).

Le ordinanze e i nuovi piani e programmi saranno elaborati tra il 2004 e il 2007 a partire da un processo di consultazione e revisione in itinere. Anche il sistema svizzero di formazione terziaria si articola a livello universitario e di FPS.

Del sistema universitario¹¹ fanno parte:

- Le *istituzioni universitarie* (università federali e cantonali e politecnici federali)
- Le *alte scuole pedagogiche*
- Le *scuole universitarie professionali* (nei settori della tecnica, della salute, del turismo, dell'economia, dell'agricoltura, dell'arte, ...).

Per quanto riguarda il segmento della FPS, essa si articola come segue:

- Le *scuole specializzate superiori*: sono circa 100 (nei settori della tecnica, della salute, del turismo, dell'economia, dell'agricoltura, dell'arte, ...), sono rivolte a giovani e professionisti (circa 10% di età 24-35 anni), e durano 2 o 3 anni¹².
- Gli *esami di professione* (circa 150) e gli *esami di professione superiore o di maestria* (circa 150), regolamentati a livello confederale e riconosciuti dal mondo del lavoro (per i livelli dirigenziali e specialistici). Si può essere ammessi dopo aver concluso un tirocinio o con una congrua esperienza professionale.

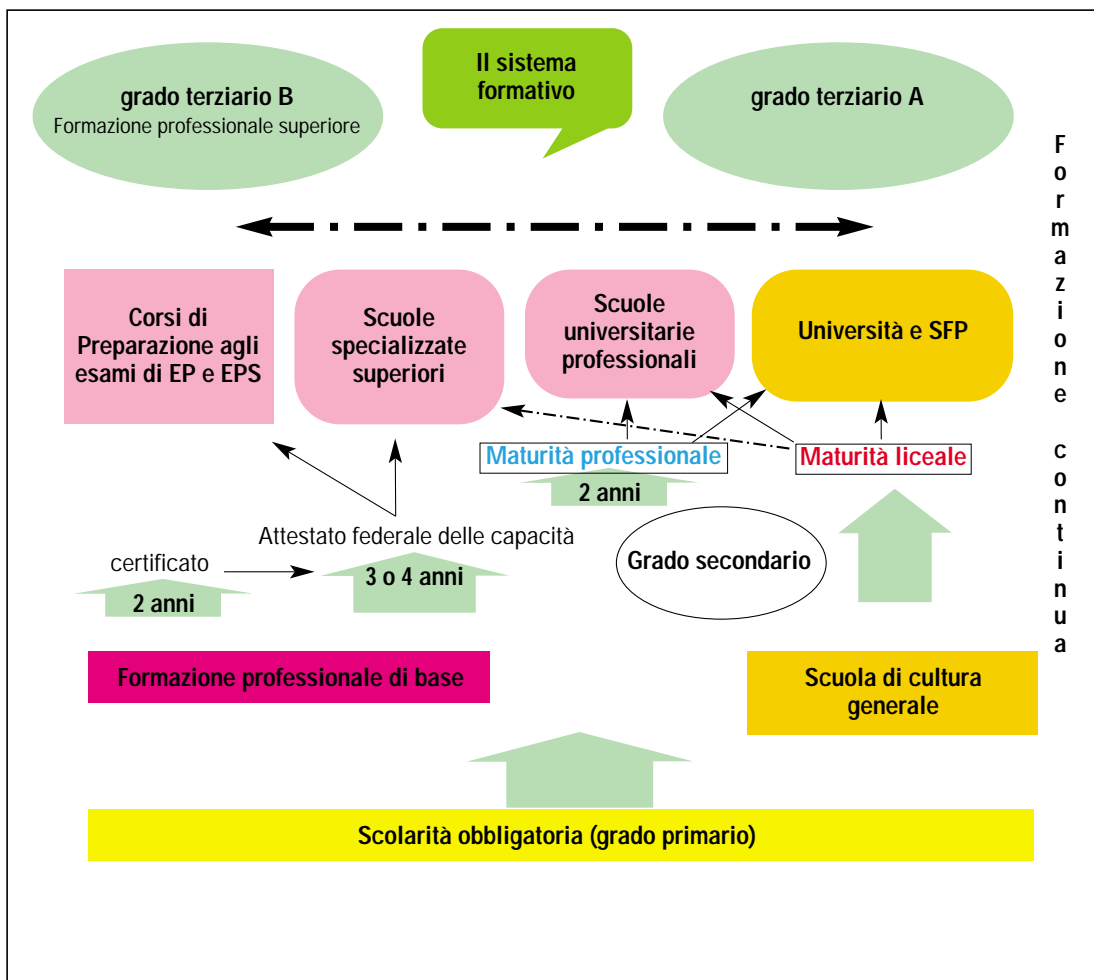
- Motivazione: perdita di competitività del sistema economico e investimento sull'innalzamento delle competenze
- Modello: rafforzamento del sistema professionale dell'alternanza e sviluppo delle formule di passaggio e riconoscimento di titoli spendibili sul mercato del lavoro. Standardizzazione a livello federale degli ordinamenti
- Processo: concertazione e sperimentazione
- Condizioni organizzative: centralizzazione e investimento sugli insegnanti e formatori

¹⁰ Le fonti informative sulla nuova legge e sui relativi ordinamenti sono disponibili sul sito web www.educa.ch

¹¹ Per questo sistema è prevista una strategia di riforma entro il 2010, basata sulla *Dichiarazione di Bologna*.

¹² Alcune sono state trasformate ora in scuole universitarie professionali sotto controllo federale.

Tav. 10 - Schema di riforma del nuovo sistema formativo svizzero



3. Creare un nuovo canale o sviluppare strutture già esistenti?

- Senza un canale di formazione superiore, autonomo, orientato all'innovazione e legittimato sul mercato del lavoro è difficile modificare l'attrattività della FP e aumentare l'accesso alle nuove competenze richieste;
- l'autonomia gestionale (tempi, accessi, ...), didattica (curricula e diplomi) e finanziaria, è condizione necessaria per garantire maggiore rispondenza alla domanda sociale ed economica del territorio;
- un sistema di passerelle e crediti è garanzia per la promozione sociale e la valorizzazione del capitale umano dentro e fuori il sistema formativo.

Per garantire le condizioni di sviluppo di un tale sistema, allineato con i modelli europei più evoluti a livello comunitario, occorre invece disporre, come già avvenuto in altri Paesi, di:

- un quadro giuridico o regolamentario adeguato (ben oltre l'attuale, ma ancora incerta normativa italiana);
- un soggetto istituzionale con funzioni di *governance* dell'intera filiera formativa - dalla formazione professionale iniziale, alla formazione professionale superiore, alla formazione permanente, che garantisca la programmazione dell'offerta formativa ai vari livelli (qualifica, diploma, diploma superiore), l'interazione con l'Università e la ricerca, con le forze sociali ed economiche territoriali, nonché la certificazione dei percorsi e degli esiti formativi;
- istituzioni formative di riferimento stabili, caratterizzate da una forte flessibilità progettuale ed organizzativa, articolate per territorio e macrosettore. In questa prospettiva si può pensare non solo agli attuali istituti scolastici secondari, ma anche di riqualificare la rete dei centri di formazione professionale in poli formativi territoriali di formazione superiore a carattere integrato, sui quali si possa poggiare l'attuazione dei nuovi percorsi formativi;
- un dispositivo di accompagnamento delle sperimentazioni dei nuovi dispositivi mediante azioni di assistenza tecnica, di rinnovamento metodologico, di formazione degli operatori, di monitoraggio e di valutazione delle innovazioni introdotte.

4.3 - I risultati del monitoraggio ISFOL relativi agli I.F.T.S.

Anna D'Arcangelo
ISFOL

Gli obiettivi e le metodologie di indagine

Fin dall'avvio, nel 1998-99, dei percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS), l'ISFOL ha condotto le attività di monitoraggio e di valutazione della nuova filiera, con l'obiettivo di supportare le attività decisionali e programmatiche svolte dal Comitato Nazionale Ifts, composto dai Ministeri dell'Istruzione, Università e Ricerca e del Lavoro e Politiche Sociali, dalle Regioni, dalle Autonomie locali e dalle Parti sociali.

La rilevazione sistematica e ricorrente ha consentito la costituzione di una base di dati relativa alla totalità delle attività programmate e realizzate, che permette di analizzare in modo diacronico lo sviluppo quali-quantitativo della filiera IFTS, giunta ad oggi alla quarta annualità di programmazione.

Dal punto di vista metodologico, l'impianto di monitoraggio e valutazione ha previsto - per ciascun anno formativo - due differenti rilevazioni avviate, sin dal primo anno, tra il mese di settembre e il mese di ottobre, in modo da recuperare informazioni sul maggior numero possibile di corsi attivati. La prima rilevazione, finalizzata al monitoraggio *in itinere*, è stata caratterizzata dall'invio di questionari rivolti all'universo degli attori (responsabili dei corsi, docenti, *tutor* e allievi), mentre la seconda ha interessato le stesse tipologie di soggetti al termine o a ridosso della conclusione dei percorsi, nel mese di aprile di ciascun anno di riferimento.

Nel complesso, le due rilevazioni hanno indagato aspetti quantitativi e qualitativi inerenti sia le caratteristiche dei soggetti coinvolti nei corsi IFTS (profilo ed esperienze professionali, attività svolte, motivazioni, ecc.), sia le caratteristiche del percorso formativo (durata, metodologie didattiche, attività realizzate, etc.).

La valutazione è stata completata dalla realizzazione di studi di caso selezionati in base alla figura professionale di riferimento e alla dislocazione territoriale.

Gli studi di caso realizzati hanno permesso di approfondire, da un lato, le interazioni tra i diversi componenti dei partenariati locali e dall'altro le azioni formative, illustrandone gli aspetti innovativi e i nodi cruciali. A completamento della

valutazione si è effettuata un'analisi degli esiti formativi ed occupazionali, condotta su un campione di ex corsisti, intervistati un anno dopo la conclusione del percorso di formazione.

Nell'arco del primo triennio della nuova filiera di percorsi IFTS, le attività di monitoraggio e valutazione, hanno coinvolto complessivamente quasi 23.000 soggetti, tra responsabili dei corsi, docenti e *tutor* ed allievi.

La struttura dell'offerta

Con particolare riferimento all'ultima annualità monitorata, relativa al 2000/2001, si osserva un incremento rispetto al volume dell'offerta dei percorsi IFTS: ad ottobre 2002, risultavano avviati 410 corsi, rispetto ai 295 dello stesso periodo dell'annualità precedente.

Considerando anche i corsi realizzati dopo il mese di ottobre 2002, i percorsi IFTS avviati nell'ambito della programmazione 2000/2001 erano 699. Inoltre, nell'ambito del potenziamento - ovvero il finanziamento delle attività realizzate nell'anno 2001-2002, ma a valere sulle risorse dell'anno di programmazione precedente - sono stati 381 i corsi programmati dalle diverse Amministrazioni Regionali.

Al di là delle differenze relative al volume d'offerta tra le singole Amministrazioni Regionali, le *performances* registrate risultano in via di miglioramento, tanto che il rapporto tra realizzato e programmato è ovunque decisamente elevato.

I settori produttivi maggiormente rappresentati dai percorsi IFTS sono stati Telematica/Informatica e Multimedialità, che ha interessato il 24,7% dei corsi con un incremento pari a quasi 10 punti percentuali rispetto all'anno precedente, seguito dal settore dell'Industria (18%) e dell'Agricoltura ambiente e territorio (che pur con un decremento rispetto all'anno precedente si assesta sul 10%) e del Turismo (9,2%). Va considerato che i corsi relativi alla formazione di figure afferenti al settore della gestione e amministrazione sono stati ripartiti, all'interno degli altri settori in quanto è stato possibile individuare con maggiore chiarezza le relative aree di occupazione.

Le caratteristiche degli allievi

Considerando i corsi complessivamente avviati nell'ambito della programmazione 2000-2001, il numero degli allievi frequentanti si stima attorno alle 13.000 unità. Gli allievi iscritti ai corsi IFTS, monitorati dall'Isfol per l'annualità 2000-2001, superavano le 8000 unità. Il numero di frequentanti effettivi risulta, invece, di

gran lunga più ridotto tanto che, dalle informazioni fornite dai responsabili di corso risultano assestarsi intorno alle 6.000 unità, con un tasso di abbandono pari al 26%, comunque in diminuzione di circa 8 punti percentuali rispetto all'annualità precedente.

Sotto il profilo del genere, si registra un sostanziale equilibrio con una lieve preponderanza della componente maschile (55,6%). La disaggregazione del dato per settore di riferimento del corso IFTS frequentato, mostra come i settori che vedono una più significativa presenza femminile continuano ad essere quelli dei Beni Culturali, Servizi Sociali e Turismo. La presenza maschile si consolida, invece, nei settori di tradizionale appannaggio maschile, quali l'Industria e nel settore della Telematica, dell'Informatica e della Multimedialità.

Complessivamente, si conferma la ripartizione percentuale dei corsisti per le diverse classi di età considerate. Da segnalare, nel confronto triennale, il costante incremento di soggetti che dichiarano più di 31 anni e che nell'annualità di riferimento arrivano a rappresentare quasi il 16% dell'utenza complessiva. Rispetto a tale fenomeno, la filiera IFTS si sta connotando sempre di più, almeno per i corsisti più adulti, come un canale per la riqualificazione professionale che può facilitare un re-ingresso nel mercato del lavoro.

La maggioranza dei corsisti è in possesso di un diploma di scuola media secondaria, anche se si continua a registrare l'incremento dei laureati, che arrivano ad assestarsi per l'annualità 2000/2001 quasi su 11 punti percentuali.

Per quanto riguarda i diplomi di scuola superiore, si registra una ulteriore contrazione dei corsisti provenienti dagli istituti tecnici commerciali per geometri e periti aziendali. Continua a crescere la percentuale dei corsisti provenienti da indirizzi liceali, tanto che la quota di diplomati presso i licei classico, scientifico ed artistico somma il 19,6% del totale degli utenti.

La quota di corsisti privi del titolo di studio di scuola media secondaria superiore, pur non superando l'1,5% dell'utenza complessiva, risulta in crescita nel triennio e testimonia l'ampliamento delle *chance* formative anche a coloro che hanno precedentemente abbandonato i percorsi scolastici.

Risulta iscritta all'università una quota percentuale pari a circa il 25% dei frequentanti, con un leggero incremento rispetto alle annualità precedenti, quando la stessa percentuale si assestava intorno al 22%.

Gli allievi lavoratori, dopo l'incremento registrato nell'annualità 1999/2000, tornano ad assestarsi sul 32%. Si tratta prevalentemente di occupati con contratto di dipendenza a tempo pieno, collaboratori occasionali o dipendenti a tempo parziale. Nelle regioni del Nord Ovest si registra una occupazione caratterizzata da forme contrattuali a maggiore stabilità; nelle regioni del Sud prevalgono nettamente gli utenti non impegnati in attività lavorative. I lavoratori autonomi rappresentano

invece il 2,4% sul totale dei corsisti.

In merito alla percentuale di corsisti occupati, rimane evidente il ricorso agli interventi IFTS come ulteriore momento di acquisizione di competenze, in gran parte correlate al percorso professionale già in atto.

Ciò è confermato non solo dalla percentuale di utenti che afferma di aver partecipato al corso per avere maggiori opportunità di lavoro (48,8%), ma anche da una percentuale non trascurabile di utenti che hanno partecipato all'attività formativa con l'obiettivo di migliorare la loro posizione nell'azienda di appartenenza (4,4%). Inoltre, quasi il 40% dei corsisti afferma che la filiera IFTS ha costituito una buona opportunità formativa.

Rispetto alle pregresse esperienze lavorative, è da segnalare che ben il 42,2% degli intervistati ha già svolto almeno un'attività professionale, percentuale che cresce progressivamente col crescere dell'età degli allievi ed è da porsi in relazione con i diversi contesti socioeconomici che caratterizzano ciascuna circoscrizione geografica.

Le caratteristiche del percorso formativo

Oltre il 70% degli interventi presenta una durata di 1.200 ore, confermando la tendenza registrata nelle due precedenti annualità rispetto al contenimento del monte ore previsto per l'offerta formativa, che può articolarsi fino ad un massimo di 2.400 ore secondo le attuali norme in vigore.

Rispetto agli anni precedenti, continua a crescere in percentuale la quota dei corsi progettati per unità formative capitalizzabili (UFC), passando dal 16,2% dell'anno 1998/99 al 21% dell'anno 1999/2000 e al 23,1% dell'anno 2000-2001. Al tempo stesso, si verifica una netta inversione di tendenza relativamente alle altre due modalità di esecuzione progettuale. La progettazione modulare scende con l'anno 2000-2001 al 34,9%, mentre la progettazione mista realizzata sia per moduli che per UFC, passa dal 12,6% dello scorso anno al 41,4% della presente annualità.

Relativamente al rapporto tra attività d'aula e *stage*, previsto nella misura di un terzo sul totale del monte ore, si osserva come tale parametro sia sostanzialmente rispettato uniformemente nella quasi totalità dei corsi monitorati. A livello nazionale per circa il 40% dei corsi lo *stage* è stato organizzato in un unico modulo, realizzato nella parte finale di corso; per la restante quota di corsi si è privilegiata l'alternanza tra aula e *stage*.

Per quanto riguarda le metodologie didattiche utilizzate, il panorama appare piuttosto variegato. Si evidenzia un elevato utilizzo di metodologie tradizionali, quali la lezione frontale che si conferma in leggero, ma costante, incremento rispetto agli

anni precedenti (93%); cresce l'uso delle esercitazioni, che raggiunge un valore pari al 73,3 punti percentuali contro il 65% del precedente monitoraggio.

Anche il lavoro di gruppo continua a manifestare un *trend* in crescita, con il 50,1% di docenti che vi ha fatto ricorso con ben 5 punti percentuali di incremento. La stessa tendenza viene registrata anche per le attività di laboratorio, che raggiungono il 39,7% contro il precedente 28%, mentre il 33% ha sviluppato ricerche multimediali con ben 13 punti percentuali di incremento rispetto alla precedente esperienza.

Cresce, nel confronto tra i due anni, anche la quota di docenti che ha utilizzato metodologie didattiche attive quali il *role playing* e la simulazione, che passano dal 25,8% al 32,1%.

Meno rilevante, ma comunque significativa, è la percentuale che riguarda il ricorso a casi aziendali, che si attesta sul 24,6%, mentre ridotto è il ricorso a seminari (7,2%) e all'approfondimento individuale con esposizione in aula (12,1%). In continuità con la precedente esperienza, l'adozione di metodologie didattiche differenziate sembra essere complessivamente molto gradita agli allievi, il cui unico giudizio meno positivo è riservato alla partecipazione a conferenze e seminari.

Le misure di accompagnamento, che rappresentano un ulteriore elemento di innovazione della nuova filiera, sono state ampiamente utilizzate in tutte le macro-aree territoriali. Nelle esperienze monitorate, queste consistevano in interventi di orientamento e informazione, *counselling* individuale.

La soddisfazione dei soggetti

Si mantiene elevato, nonostante una leggera flessione rispetto all'annualità precedente, il grado di soddisfazione di tutti gli attori coinvolti nei corsi (allievi, docenti, rappresentanti del partenariato, o altre figure interessate).

In particolare, positive sono le valutazioni che i corsisti esprimono riguardo allo *staff* formativo in termini di accoglienza (complessivamente 71,6%). Nello specifico, viene premiata la capacità comunicativa dei docenti (94%) e la loro disponibilità (88,5%).

I corsi continuano ad essere ritenuti spendibili nel mondo del lavoro. I corsisti che attribuiscono un buon grado di spendibilità al corso rappresentano il 67,4% del complesso degli intervistati.

Il grado di soddisfazione è confortato anche dalla percentuale di coloro che affronterebbero una nuova esperienza IFTS. La metà degli allievi, infatti, dichiara che si iscriverebbe ad un altro corso (50,2%), con un incremento di quasi 8 punti percentuali rispetto allo scorso precedente.

Nonostante il diffuso livello di soddisfazione, i responsabili dei corsi sottolineano

la complessità della conduzione di un intervento come quello IFTS caratterizzato da molteplici variabili. Tuttavia, è proprio la gestione di tale complessità e diversità a dimostrarsi fonte di grande soddisfazione per il loro delicato ruolo di mediazione. La maggior parte dei responsabili, a cui è stata rivolta una intervista di approfondimento, afferma che uno dei più importanti obiettivi raggiunti è stato quello di uscire rafforzati dalla partecipazione alla esperienza condotta, sia in termini di relazioni sia in termini di competenze acquisite. In molti casi, l'esperienza condivisa si pone come la prima di una serie di nuovi progetti e nuove occasioni di cooperazione.

Gli esiti occupazionali dei percorsi IFTS

A circa un anno di distanza dalla conclusione dei corsi, la rilevazione degli esiti occupazionali dei percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) completa e conclude il ciclo delle azioni di monitoraggio e valutazione relativo a ciascuna annualità di programmazione. I dati relativi all'ultima indagine, afferente all'annualità di programmazione 1999/2000, testimoniano che è il 50,8% degli ex corsisti a risultare occupato. Considerando che una quota degli occupati ha cambiato lavoro durante o al termine del corso IFTS, e che una quota di ex allievi era già occupato al momento dell'iscrizione al corso, i nuovi inserimenti occupazionali interessano il 34,7% del campione.

Le differenze registrate nelle diverse macroaree geografiche sono da imputare principalmente agli indicatori relativi all'andamento dell'economia territoriale. Si deve però ricordare che, durante le attività di monitoraggio e valutazione dei corsi IFTS 1999/2000, era emerso un dato preoccupante relativamente al mancato rispetto delle indicazioni riguardanti lo *stage* che, spesso (e più frequentemente nelle regioni del Sud), era solo simulato, non rispettava il monte ore previsto, o si concentrava più sulla valenza orientativa, che su quella formativa dell'esperienza.

La disaggregazione degli occupati per sesso mostra, poi, quanto le donne ancora continuino a scontare le maggiori difficoltà per l'inserimento professionale. Sono, infatti, il 46% di loro ad essere occupate, contro il 54,3% dei colleghi uomini.

Nel confronto tra la condizione professionale al momento dell'iscrizione al corso e quella relativa al momento dell'intervista, sono i giovanissimi, con un'età inferiore ai 21 anni, ad essere stati facilitati nell'inserimento professionale. Le difficoltà maggiori, invece, si registrano per gli ultra 35enni che, pur risultando occupati nel 75,6% dei casi, fanno registrare una variazione di poco superiore al 9%. I corsi IFTS, dunque, sembrano rispondere in maniera adeguata all'obiettivo di facilitare un primo inserimento professionale, mentre sembrano essere meno incisivi rispetto alle problematiche connesse all'occupabilità dei soggetti più adulti e

con difficoltà di inserimento già in essere. Rimane, infatti, pressoché invariata, così come avveniva anche nella prima annualità 1998/99, la percentuale di disoccupati ultra 35enni al momento dell'iscrizione al corso.

Elementi per una prima valutazione

L'analisi diacronica delle informazioni desunte dalle attività di monitoraggio e valutazione evidenzia alcuni elementi che caratterizzano lo sviluppo della filiera. In particolare, si ricorda che nell'arco del triennio si modifica in modo sensibile il profilo socio-culturale degli utenti coinvolti. Si registra, infatti, così come visto analiticamente nei paragrafi precedenti:

- un aumento generalizzato dell'età media dei corsisti, soprattutto nelle Aree del Centro e del Sud;
- un incremento dei corsisti in possesso di titoli di studio di livello universitario (circa 11%) provenienti, in prevalenza, da percorsi di laurea afferenti al gruppo umanistico;
- un incremento di giovani in possesso di diploma conseguito presso il gruppo dei licei;
- un incremento di corsisti privi del titolo di studio di scuola secondaria superiore, di età elevata che hanno per lo più maturato diverse esperienze professionali;
- un assestamento della presenza di corsisti lavoratori che, pur con fenomeni oscillatori nell'arco triennale, si stabilizzano intorno al 32% dell'utenza complessiva e che sono impiegati prevalentemente con contratto di dipendenza *full time*.

Si delinea, dunque, il quadro di una utenza composita, caratterizzata da una molteplicità di aspettative ed obiettivi individuali, che si ripercuotono non soltanto sulle modalità di frequenza del percorso, e conseguentemente sul tasso di abbandono, ma anche e soprattutto sui futuri esiti formativi ed occupazionali.

Rispetto ai tassi di abbandono ad esempio, pur se si registra un calo rispetto al 34% registrato nella precedente annualità, è necessario considerare che ad oggi tale dato continua superare i 26 punti percentuali.

Al momento, dunque si impone la necessità di sviluppare una maggiore flessibilità che impatti in modo sostanziale sia sull'organizzazione logistica, sia sulla pianificazione delle attività didattiche e che prenda in esame gli strumenti disponibili per il riconoscimento delle competenze in ingresso.

La complessità che pone una utenza così diversificata, si confronta con una scelta programmatica di strutturare i percorsi formativi in un monte ore relativamente ridotto. La problematicità di tale scelta è stata colta appieno dai responsabili dei corsi che, con una certa continuità nell'arco del triennio, segnalano nel 38,8% dei casi la difficoltà nel conciliare gli obiettivi formativi del percorso con i tempi da

destinare alla didattica.

Rimane irrisolta la questione del riconoscimento dei crediti verso il sistema universitario. Benché sia pari all'81,3% la percentuale dei corsi nell'ambito dei quali sono stati siglati accordi formali con le Università (contro il 64% dell'anno precedente), in quasi la metà dei casi, l'accordo si traduce in una lettera di intenti che vincola solo relativamente le facoltà coinvolte.

Infine, alla luce della nuova normativa e, in particolare, della riforma del sistema di Istruzione e Formazione Professionale, introdotta con la legge 53/2003, emerge la necessità di rafforzare ulteriormente il segmento della formazione tecnica superiore.

La riforma prevede, infatti, l'accesso alla formazione superiore non accademica direttamente al termine del quarto anno dei percorsi di istruzione e formazione professionale. Tale disegno determina un'apertura in senso verticale dell'opzione formativa professionalizzante, si muove in una logica di apprendimento permanente e può contribuire alla percezione di tale filiera quale valida alternativa ai percorsi scolastici.

Il nuovo sistema prefigura, infatti, che i percorsi di istruzione e formazione professionale si articolino in un primo triennio, finalizzato al conseguimento di una qualifica professionale valida su tutto il territorio nazionale, e in un successivo anno di formazione, tale da garantire la prosecuzione del percorso nella formazione superiore non universitaria. L'accesso alle università, per i giovani diplomati nel sistema di Istruzione e Formazione Professionale resta vincolato al superamento di un ulteriore anno integrativo. In tal senso, poiché il sistema di Istruzione e Formazione Professionale include, pur modificandoli nelle caratteristiche e nei contenuti, i corsi di formazione professionale e i percorsi di istruzione professionale, di fatto si assisterà ad un progressivo aumento della domanda di formazione tecnica superiore.

Emerge, dunque, anche in considerazione delle attuali caratteristiche degli utenti della filiera, la necessità di potenziare il canale di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore, in modo da poter accogliere i diplomati del gruppo dei licei, gli studenti universitari interessati ad acquisire competenze di tipo più professionalizzanti, i laureati interessati all'acquisizione di competenze spendibili per l'inserimento occupazionale e le giovani leve che, in uscita dai percorsi di istruzione e formazione professionale, intendono proseguire il proprio percorso di studi nell'ottica di una ulteriore specializzazione.

Da uno sguardo d'insieme, gli esiti delle attività di monitoraggio e valutazione delineano, comunque, un quadro relativo al sistema dell'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore tutt'altro che omogeneo, sia rispetto al volume dei corsi e alla tempistica, sia rispetto alla qualità della formazione erogata. Il sistema, infatti,

risulta ancora in fase di implementazione e non ancora in grado di garantire una valida *chance* formativa di livello superiore in tutte le realtà regionali. Tale criticità, già significativa oggi, dovrà essere superata al momento della messa a regime della riforma del sistema di Istruzione e Formazione, per garantire pari opportunità formative a giovani residenti nelle diverse aree del Paese.

Tra le innovazioni più rilevanti che hanno contraddistinto la filiera, si ricorda, infine, l'individuazione degli standard minimi delle competenze di base, trasversali e tecnico professionali. L'applicazione degli standard minimi delle competenze di base e trasversali risulta, ad oggi, oggetto di una prima fase sperimentale che interessa tutti i percorsi IFTS programmati per l'anno 2002/03; la sperimentazione degli standard minimi delle competenze tecnico professionali sarà avviata con la prossima programmazione. Per la prima volta, dunque, un sistema a titolarità regionale garantisce ai propri utenti l'acquisizione di competenze basate su standard condivisi in esito ai percorsi, puntando sulla riconoscibilità del Certificato di Tecnico Superiore per favorire una maggiore mobilità dei lavoratori sul territorio nazionale e internazionale.

La sperimentazione, supportata da specifiche attività di assistenza tecnica e di monitoraggio e valutazione, condotte dall'ISFOL per conto del Comitato Nazionale IFTS, rappresenta un passaggio determinante per la costruzione di un sistema di formazione superiore non universitaria, strutturato anche nell'ottica della verticalizzazione del sistema di Istruzione e Formazione Professionale.



**5. FORMAZIONE PROFESSIONALE
SUPERIORE. ESPERIENZE EUROPEE**

5.1. La Formazione Professionale Superiore. Esperienze europee

Introduzione

Olga Turrini
ISFOL

Questa tavola rotonda, dal perimetro un po' irregolare, raccoglie una serie di contributi abbastanza diversi tra loro, ma che hanno qualcosa in comune.

Sono pertanto utili per aiutarci ad approfondire ulteriormente aspetti specifici del Seminario, se vogliamo mettere qualche altra tessera nel *puzzle* che si sta cercando di costruire, sulla base del quadro tracciato da Michele Pellerey nella relazione introduttiva e al quale hanno fatto seguito le riflessioni più politiche della tavola rotonda e gli approfondimenti delle relazioni di Anna D'Arcangelo sull'IFTS e Arduino Salatin sulla comparazione tra alcune soluzioni sperimentate nei Paesi dell'UE.

I contributi di questa tavola rotonda sulle esperienze a confronto arricchiscono l'approfondimento della dimensione europea, che è la caratteristica dei convegni annuali del CIOFS-FP e che, come abbiamo visto, è ormai irrinunciabile nel contesto dei processi di rinnovamento dei sistemi di istruzione e formazione. Inoltre, le esperienze di altri paesi ci offrono esempi concreti, utili per una riflessione su quali siano gli elementi, i criteri, i dispositivi, i modelli possibili per conseguire l'obiettivo di costruire la filiera del sistema di istruzione e formazione professionale. Una parte degli interventi della tavola rotonda si riferisce al contesto italiano e una parte ad esperienze di altri Paesi, a completamento del quadro che si è già delineato nella prima parte del convegno.

La relazione di Mauro Frisanco sulla sperimentazione del diploma di formazione professionale in provincia di Trento, illustra come la provincia di Trento si stia avviando alla costruzione della filiera, soffermandosi in particolare su un'esperienza specifica che è quella del quarto anno dopo la qualifica, uno dei pezzi da costruire, nelle Regioni, per consentire lo sviluppo verticale del sistema di istruzione e formazione professionale.

Il dibattito di questi giorni ha puntualizzato alcuni aspetti dell'università in rapporto al sistema dell'istruzione e formazione professionale avviato con la legge

53/03. Non viene sottaciuta la preoccupazione degli spazi che l'università ha legittimamente occupato in carenza di una filiera di formazione superiore non universitaria.

La riflessione sul contributo delle scienze pedagogiche alla formazione professionale superiore è stato il tema della relazione di Sergio Angori dell'Università di Siena.

Il suo intervento ha messo in luce le esperienze che l'università può realizzare come *partner* di iniziative sulla istruzione e formazione professionale.

Esso richiama un documento recente (aprile 2004) del Consiglio e della Commissione Europea sullo Stato di Attuazione del percorso avviato dal Consiglio Europeo per adeguare i sistemi di istruzione e formazione professionale agli obiettivi di Lisbona per il 2010. Un passaggio di questo documento riguarda gli insegnanti e descrive l'importanza del rafforzamento e della motivazione della figura dell'insegnante e del formatore. Cito il punto in cui si dice che il successo delle riforme avviate dipende direttamente dalla motivazione e dalla qualità del personale dell'istruzione e della formazione: si sollecita il fatto che gli Stati membri dovrebbero, conformemente alle leggi e prassi nazionali, mettere in atto provvedimenti per rafforzare l'attrattiva della professione di insegnante e di formatore, prendendo iniziative per attirare talenti migliori verso tale professione e trattenerli con l'introduzione di buone condizioni di lavoro e di una adeguata struttura ed evoluzione delle carriere.

Risulta interessante vedere come ci sia effettivamente anche in questi documenti, che affrontano le problematiche a tutto campo, la preoccupazione alla quale Angori si riferisce.

Questa tavola rotonda ha arricchito le riflessioni di questi giorni, attraverso esperienze concrete realizzate in diversi Paesi europei. Queste riflessioni sono riferimenti importanti non soltanto dal punto di vista dell'ingegneria del sistema, ma anche al fine di riuscire a puntualizzare le specifiche e l'identità di un sistema di formazione professionale superiore che sia di qualità e di utilità.

Oltre alle riflessioni di tipo istituzionale, sono emersi spunti importanti dal punto di vista delle metodologie anche nel sistema dei valori e una serie di elementi che possono aiutare a vedere come caratterizzare (lo richiama Michele Pellerey nell'introduzione) il sistema di formazione superiore in maniera peculiare rispetto a quella che è l'offerta dell'università.

L'esperienza raccontata da Angel Miranda può offrire molti stimoli da questo punto di vista. Ritengo che l'attenzione agli aspetti metodologici, che accomuna tutti gli interventi, sia un aspetto molto importante da tenere presente. Tutto ciò è in linea con la riflessione che l'Europa ci chiede di fare e molto di quanto è stato richiamato vi trova un puntuale riscontro. L'intervento di Angel Miranda compie

riferimenti opportuni sulla trasparenza, sulla mobilità e su tutte le sollecitazioni che ci vengono dall'Europa e che in questa fase a livello comunitario vengono ripensate, soprattutto in una logica di rilancio. La fase attuale vede il proseguimento del cammino avviato con il programma "istruzione e formazione 2010". Non credo che gli ambiziosi obiettivi definiti da Lisbona in poi verranno raggiunti per quella data, tuttavia è importante che un percorso sia stato avviato con obiettivi di qualità ed indicatori precisi e un metodo di cooperazione rafforzata tra Stati membri dell'Unione.

C'è in ballo la riforma dei fondi strutturali. È interessante il riferimento che si faceva sul finanziamento. È vero che un sistema di istruzione e formazione iniziale deve sostenersi finanziariamente e non può dipendere da procedure di bando, ma è anche vero che una serie di elementi di sostegno, che favoriscono l'innovazione e la ricerca, possono provenire da altri tipi di finanziamenti che vanno cercati e gestiti in una logica manageriale. Da questo punto di vista l'utilizzo del Fondo Sociale Europeo o dei programmi comunitari è fondamentale e diventa un elemento ulteriore di impulso e di stimolo.

Sono uscite in luglio le bozze dei nuovi regolamenti dei fondi strutturali. Cambierà di nuovo il quadro, ma da questo punto di vista i nuovi obiettivi, l'uno sulla convergenza e l'altro sulla competitività regionale e occupazione, saranno contenitori nei quali forse troverà ancora spazio un possibile sostegno del Fondo Sociale Europeo, che darà un impulso ulteriore ad un livello di innalzamento di qualità dei nostri sistemi.

5.2. La Formazione Professionale in Francia

Martine Revel

ICAM

Nel corso del mio intervento, vi presenterò rapidamente le caratteristiche della formazione professionale e i suoi recenti sviluppi, prima di illustrarvi nel dettaglio il progetto da noi perseguito presso l'ICAM di Lille.

L'Istituto Cattolico di Arti e Mestieri (ICAM) è un gruppo centenario di istituti di ingegneria, dislocati su tutto il territorio nazionale francese e in Africa. L'ICAM di Lille raggruppa in tutto 800 studenti.

Il presente articolo vi illustra le nostre attività didattiche per i giovani che hanno interrotto il loro percorso scolastico e che seguono attualmente uno dei nostri indirizzi formativi professionalizzanti (CAP¹, Diplomi professionali o BEP²).

In qualità di istituto cattolico privato, ci battiamo per la difesa di tutta una serie di valori, riassunti nel nostro statuto. Il nostro progetto si propone come un percorso che dia un esito positivo, ovvero come percorso di apprendimento pratico fondato sulla valorizzazione di ogni singolo individuo e delle proprie capacità. Si tratta in sostanza di dare fiducia agli studenti che formiamo, in maniera da infondere in loro un senso di autostima. Vi presenterò, in un primo momento, la nostra offerta di percorsi di apprendimento pratico, prima di soffermarmi sui nostri metodi pedagogici e sugli elementi che, a nostro avviso, aiutano i nostri studenti a farcela.

Lo scenario della formazione professionale in Francia

Qualche breve cenno sul contesto della formazione lavoro (o in alternanza) in Francia. La legge è stata appena modificata. I contratti di formazione lavoro, che consentivano ad uno studente di trascorrere per due anni la metà del proprio

¹ L'acronimo francese sta per *Certificat d'Aptitude Professionnelle*, ovvero certificato di abilitazione professionale, corrispondente alla nostra licenza di istituto tecnico-professionale.

² L'acronimo francese sta per *Brevet d'Etudes Professionnelles*, ovvero diploma di istituto tecnico-professionale.

tempo in formazione in istituto e l'altra metà in azienda, sono ora diventati contratti remunerati e sono stati, pertanto, sostituiti da contratti di durata inferiore e maggiormente personalizzati.

D'altro canto, da qualche anno assistiamo a due tendenze prevalenti: la prima indica un aumento dell'analfabetismo nella nostra popolazione, il che ci spinge a dedicare particolare attenzione ai metodi di sintesi e di lettura di documenti. La seconda tendenza indica una sempre maggiore predilezione dei giovani per gli indirizzi di formazione tramite apprendistato.

1. Valorizzare la formazione professionale

La volontà dimostrata dai pubblici poteri di valorizzare il binario professionale comporta la sistematizzazione delle procedure che portano ad optare in modo positivo per questo binario, nonché la necessità di trovare una migliore articolazione tra istruzione generale e istruzione professionale.

In tale ottica, i pubblici poteri cercano di organizzare una migliore informazione dei discenti, dei docenti e dei genitori sulle attività lavorative che vengono formate nel quadro dell'istruzione professionale, rendendo, ad esempio, più generali i contatti tra scuola media e istituti professionali.

È prevista fin dalla scuola media l'introduzione di dispositivi di alternanza, tesi a coniugare insegnamenti generali, insegnamenti professionali e scoperta di mestieri e attività lavorative in azienda.

Un'ordinanza del 2 luglio 2004, relativa alla riforma della *troisième*³, prevede, per l'anno scolastico 2005, che si possa scegliere un corso dal titolo "scoperta professionale", della durata di tre ore settimanali, proposto a tutti gli allievi. Si potrebbe anche prevedere un'opzione "intensiva" di sei ore a settimana, escludendo l'apprendimento di una seconda lingua straniera per allievi in grande difficoltà. Ponendosi come alternativa agli studi di base, una tale opzione costituisce una sorta di orientamento precoce.

Per limitare gli abbandoni scolastici prima del conseguimento del diploma, si tende ad incoraggiare una maggiore attenzione ai *desiderata* degli allievi stessi, al fine di deciderne l'assegnazione ai diversi indirizzi.

Vengono altresì predisposti dispositivi che consentono di optare ancora per l'istruzione professionale al termine di un primo anno di scuola superiore con insegnamenti generali di base.

³ Si tratta dell'ultima classe del ciclo di scuola media inferiore, costituito da quattro anni in Francia, per cui riguarda allievi di età compresa tra 15 e 16 anni.

2. Il rinnovo dei diplomi: attori e obiettivi

In Francia, il binario professionale prepara a:

- circa 250 CAP (*Certificat d'Aptitude Professionnelle*)
- 50 BEP (*Brevet d'Étude Professionnelle*)
- 48 diversi indirizzi di diploma professionale.

I CAP devono permettere un immediato inserimento nel mondo del lavoro; i BEP permettono di prepararsi al conseguimento di un diploma professionale o tecnico. Il diploma professionale deve nel contempo rendere possibile un inserimento immediato nel mondo del lavoro ed il proseguimento degli studi, segnatamente attraverso il canale dell'istruzione superiore o terziaria.

In tali condizioni, l'offerta ed il contenuto dei percorsi formativi devono essere in grado di evolvere continuamente, per rispondere alle esigenze del mercato del lavoro e garantire le migliori opportunità di inserimento professionale.

Tre le strutture specializzate preposte a questo costante adeguamento:

- l'Alto Comitato per l'istruzione, l'economia e il lavoro;
- la Missione Istruzione, Economia e Lavoro;
- le Commissioni consultive di categoria.

L'Alto Comitato e la Missione lavorano di concerto e dipendono entrambi dal Ministero della Pubblica Istruzione, svolgendo essenzialmente un ruolo di analisi e sintesi in rapporto con gli altri ministeri e le altre istituzioni competenti in materia di formazione, economia o lavoro.

Le Commissioni consultive di categoria (CPC⁴), composte da rappresentanti dei datori di lavoro, dei lavoratori, dei pubblici poteri, nonché da personalità qualificate in materia, sono direttamente preposte all'elaborazione dei programmi e dei diplomi. Esprimono il loro parere sulla creazione, sull'aggiornamento o sull'eliminazione di diplomi e titoli di studio tecnico-professionali, dal CAP al BTS⁵. Ogni anno, dette commissioni creano o modificano pertanto decine e decine di diplomi. Dal 2001, i pubblici poteri hanno accelerato i lavori per il rinnovo e l'aggiornamento dei due titoli fondamentali del binario della formazione professionale, il CAP e il BEP, con l'obiettivo dichiarato di offrire una garanzia sul valore di questi diplomi e di assicurare l'accesso di tutta una fascia di popolazione ad un diploma che sia effettivamente qualificante.

⁴ L'acronimo deriva dal nome in francese di tali Commissioni che è: *Commissions Professionnelles Consultatives*.

⁵ Si tratta del *Brevet de Technicien Supérieur*, ovvero Diploma di tecnico esperto.

3. Apprendistato: i progetti di rilancio e di ammodernamento

Se da un lato la disoccupazione tra i giovani è elevata (i soggetti di età inferiore a 25 anni rappresentano il 17,5% del totale dei disoccupati), taluni settori (alberghiero, edilizia, artigianato, ecc.) trovano difficoltà nell'assunzione e reclutamento dei propri occupati. Nel giro di 15 anni, 550.000 imprenditori andranno in pensione nel settore dell'artigianato. Orbene, molti non riescono a trovare persone disposte a rilevare la loro attività. Malgrado ciò, l'apprendistato, che potrebbe rappresentare una delle possibili risposte a tali esigenze, continua a soffrire di un'immagine piuttosto negativa e anche in questi ultimi anni si continua a veder diminuire il numero di apprendisti.

Occorre, dunque, avviare una riflessione tesa a definire misure che consentano il rilancio e l'ammodernamento dell'istituzione dell'apprendistato.

Il Consiglio dei Ministri del 25 febbraio 2004 ha approvato un piano di ammodernamento dell'apprendistato che fa leva sulle proposte presentate in un Libro Bianco.

La filiera dell'apprendistato all'ICAM vede pertanto un continuo aumento delle domande di giovani che aspirano a diventare ingegneri.

La formazione professionale presso l'ICAM

Esistono tre grandi tipi di percorsi, di cui due riguardano la formazione al lavoro:

- gli studenti futuri ingegneri tramite apprendistato, i quali vengono formati per tre anni alle mansioni di ingegnere. Trascorrono oltre il 50% del loro periodo formativo in azienda;
- gli studenti che seguono percorsi formativi professionalizzanti del tipo CAP nel settore automobilistico, ovvero diploma professionale, piuttosto che diploma di tecnico della manutenzione, tanto per citare qualche esempio pratico. Si tratta nella maggioranza dei casi di studenti con grosse difficoltà scolastiche e, spesso e volentieri, anche con problematiche familiari;
- la formazione continua degli adulti.

Ci concentreremo adesso sul secondo tipo di percorsi di formazione tramite apprendistato, ovvero quello specificamente dedicato alla formazione di giovani con difficoltà scolastiche.

a) I grandi principi: rispetto, interazione fra gruppi e soggetti diversi e progresso

I. I nostri obiettivi

Prepariamo questi giovani a sostenere un esame finale, dopo uno o due anni, a seconda del loro livello di partenza. Il nostro obiettivo ultimo è di consentire loro di trovare una collocazione nella nostra società, che li soddisfi e che consenta loro di guadagnarsi da vivere.

Partendo dal principio secondo cui le qualifiche professionali rappresentano un importante fattore di progresso e concorrono ad una maggiore coesione sociale, l'ICAM ha istituito nel 1972 il suo Dipartimento per la formazione continua: il CEFTI-ICAM, il quale sviluppa, al fine di promuovere l'inserimento dei giovani, un'ampia offerta formativa a carattere tecnico e industriale, allineandosi alla politica regionale definita dalle istanze competenti in materia di lavoro e di istruzione, o rispondendo "su misura" alle esigenze delle imprese. A tal fine, il Dipartimento può avvalersi delle risorse umane e materiali dell'ICAM. In termini molto concreti, gli allievi futuri ingegneri e i giovani tirocinanti del CEFTI-ICAM lavorano fianco a fianco, frequentando gli stessi luoghi e seguendo gli stessi laboratori: questa interazione apporta nel contempo agli uni di prendere coscienza dei giovani in difficoltà e agli altri di sentirsi valorizzati e di ottenere un riconoscimento. Il risultato è sotto gli occhi di tutti: 23 allievi di ingegneria hanno deciso di organizzare per 30 di questi giovani un servizio di sostegno scolastico individualizzato. Si tratta di sedute che vengono effettuate in base ad un duplice volontariato e in cui ogni tirocinante è seguito sempre dallo stesso studente di ingegneria per tutta la durata del suo *stage*. Dal momento che una tale iniziativa si è dimostrata molto positiva, non c'è da fare altro che svilupparla anche negli anni a venire. Col suo progetto pedagogico aperto e partecipato e con la creazione del suo Centro di Formazione per i giovani in difficoltà, l'ICAM mette le proprie competenze al servizio della cittadina in cui ha sede, apportando il suo contributo in termini di esperienza e di capacità operative.

II. I tipi di pubblico

Accogliamo studenti appartenenti ad orizzonti e classi sociali molto vari. Ci è capitato, ad esempio, quest'anno, di ritrovarci nella stessa classe una madre e un figlio che desideravano entrambi conseguire il diploma! L'età media è di 17 anni, sebbene sia possibile anche accogliere studenti più giovani. Riceviamo, altresì, studenti provenienti da paesi stranieri e che non hanno una buona padronanza della lingua francese. Le nostre classi sono in numero ristretto: formiamo, infatti, da 10 fino ad un massimo di 16 studenti per ogni tipo di indirizzo.

III. Il legame con le imprese

Godiamo di rapporti di stima e fiducia con molte imprese della nostra Regione, le quali sono diventate partner del nostro progetto. Non è insolito che un'impresa che accoglie uno dei nostri apprendisti ingegneri accetti di collocare in *stage* o formazione in azienda i nostri allievi che si preparano al conseguimento dei nostri certificati o diplomi professionali. Cionondimeno, ogni anno la ricerca di imprese disposte ad accogliere i nostri allievi si fa sempre più difficile.

b) I metodi pedagogici

Sono incentrati su un percorso che si vuole sia coronato dal successo. L'idea è quella di partire dal livello dei singoli allievi, che a inizio anno è tutt'altro che omogeneo, per portarli, poi, al livello richiesto. Ci avvaliamo di casi o esempi tratti dalla quotidianità ed incoraggiamo gli studenti a stimolare e manifestare la propria curiosità. Vogliamo evitare di proporre loro quei metodi che si sono già rivelati fallimentari per loro (come, ad esempio, stare seduti su una sedia e ricevere passivamente). Organizziamo, ad esempio, visite in azienda, visite a musei, offriamo loro la possibilità di andare a teatro a tariffe molto ridotte, ecc.

Un allievo può pertanto arrivare a 16 anni e cominciare a prepararsi per il conseguimento di un CAP e/o un BEP. Una delle nostre particolarità consiste nella capacità di prepararli alle due prove in meno di un anno (8 mesi in media). Successivamente, taluni desiderano continuare per il conseguimento di un diploma professionale, ed infine noi eventualmente li orientiamo verso dei diplomi di tecnici esperti, il che offre loro la possibilità di continuare con l'istruzione superiore presso l'ICAM e, nella migliore delle ipotesi, anche di diventare ingegneri attraverso la filiera dell'apprendistato. Essi possono altresì proseguire gli studi negli Istituti Universitari di Tecnologia per il conseguimento del Diploma universitario di tecnologia.

c) Ma anche... i fattori indispensabili al successo

Abbiamo potuto osservare che altri elementi contribuivano alla riuscita dei nostri allievi, in primo luogo la formazione umana: saper, ad esempio, costituire un gruppo coeso, ma anche partecipare ad una riunione, prendere la parola in pubblico, ecc. Né va dimenticata l'importanza di dotare i nostri allievi di senso critico sull'attualità e sulla loro situazione.

Un'assistente sociale li aiuta a risolvere le loro difficoltà quotidiane, così come le attività sportive e i servizi di accoglienza e orientamento ad inizio anno sono altret-

tanti elementi che rivestono una certa importanza. Infine, occorre aiutarli a formare il proprio personale progetto professionale, attraverso l'area lavoro.

A guisa di conclusione, direi che i nostri percorsi formativi registrano esiti positivi abbastanza soddisfacenti. Procediamo secondo una logica di progresso continuo.

È chiaro che non tutti i nostri allievi arrivano fino alla fine, a causa di difficoltà familiari e sociali che ne ostacolano il proseguimento del percorso formativo. L'impresa ha un importante ruolo da svolgere in quanto valorizza competenze e comportamenti diversi da quelli del contesto scolastico. La provenienza sociale così variegata dei nostri allievi consente a diverse tipologie di pubblico di incontrarsi, questi incontri rappresentano un momento altamente formativo per tutti i nostri allievi.

5.3. Verso la Formazione Professionale Superiore. La sperimentazione del diploma di formazione professionale in provincia di Trento

Mauro Frisanco
Provincia Autonoma di Trento

Leggendo le motivazioni del presente Seminario di Formazione Europea, ho accolto con entusiasmo l'invito a partecipare ai lavori per contribuire all'importante dibattito che si è aperto sul tema dell'effettiva pari dignità dei percorsi previsti nei due sottosistemi educativi - Licei, Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) - secondo le prospettive di attuazione del secondo ciclo della riforma del sistema educativo nazionale. Un principio di equivalenza che dovrebbe essere assicurato dalla presenza di uno schema comune di finalità educative, culturali e professionali - un unico "Profilo educativo, culturale e professionale" com'è quello abbozzato nei documenti provvisori a supporto del percorso della riforma del secondo ciclo. A ben guardare, tuttavia, si coglie facilmente l'insufficienza di un comune Profilo (Pecup) quale garanzia dell'effettiva pari dignità dei percorsi di IeFP rispetto a quelli liceali e di pari opportunità per i giovani, in prospettiva, "no-liceali".

Mi riferisco, in particolare, alla necessità di assicurare anche a questa fascia di giovani - che nella nostra realtà è quantitativamente rilevante (la sola formazione professionale di base è frequentata da circa il 23% di ogni leva di licenziati della scuola media inferiore) - una progressione educativa e professionale "in verticale", che in continuità con l'attuale offerta di percorsi triennali - per la realtà trentina anche quadriennali - consenta agli utenti della "base" un cammino che li porti ad essere operatori professionali, ma anche tecnici di livello intermedio e, nelle sue tappe più "alte", quadri di buon livello. È questa una condizione fondante la sopravvivenza del sottosistema IeFP, altrimenti a rischio di deriva per un inevitabile scarso *appeal* tra i giovani e le famiglie, nonché per incapacità di dare risposte adeguate - nel senso quantitativo e di qualità differenziata del prodotto - alla domanda che il sistema economico rivolge specificamente all'istruzione e formazione professionale.

Lo sviluppo, secondo quell'ottica di filiera che ancora oggi non c'è, della formazione professionale di base verso la formazione professionale superiore s'inserisce in un contesto di fabbisogno che per il Trentino, come per molte altre aree territoriali, è fortemente caratterizzato:

- dalla mancanza di tecnici e quadri nel mercato del lavoro, pur fortemente richiesti dalle imprese. Ciò a causa della marcata tendenza alla licealizzazione, dovuta anche al quadro di incertezza che ancora caratterizza l'assetto del sistema di istruzione e formazione professionale;
- da una domanda di rafforzamento del sistema dell'istruzione e della formazione professionale (IeFP), affinché l'apertura in senso verticale della scelta professionale possa contribuire alla percezione di tale filiera quale valida alternativa ai percorsi liceali, con progressivo aumento dell'utenza e disponibilità quantitativa di qualificati e di diplomati IeFP maggiormente dimensionata rispetto ai fabbisogni.

Partendo da questo quadro generale, abbiamo ritenuto - congiuntamente con le Parti Sociali - non più rinviabile l'avvio di un percorso di lavoro per lo sviluppo della formazione professionale trentina verso il livello superiore, con necessità di "gettare le fondamenta" attraverso la sperimentazione dei quarti anni di diploma professionale.

Cercherò, dunque, alla fine del mio intervento, di porre maggiore attenzione sugli aspetti che, alla luce dei primi riscontri avuti dalla sperimentazione, andranno ad implementare il percorso di messa a punto del modello di formazione superiore che il sistema trentino intende avviare nel 2005. Quanto mi appresto a illustrare, invece, sono le specificità della sperimentazione, giunta alla sua seconda annualità, dei quarti anni di diploma professionale, al fine di offrire una sintesi di tutti quegli elementi di possibile utilità per coloro che si avviano a programmare e progettare questo "primo passo" verso la formazione professionale superiore.

Prima di descrivere la sperimentazione ed i contributi che tale esperienza ha dato al percorso di lavoro per lo sviluppo della filiera della formazione professionale, ritengo importante ripercorrere brevemente alcuni elementi di contesto.

Il contesto della sperimentazione

Nello specifico, vale qui la pena richiamare brevemente alcuni aspetti in grado di mettere a fuoco il sistema della formazione professionale trentina¹: l'evoluzione più recente, l'attuale assetto dell'offerta formativa, le piste di lavoro intraprese e tracciate in prospettiva, tenendo conto della nostra particolare situazione. Mi riferisco alla competenza primaria attribuita alla Provincia Autonoma di Trento in materia di addestramento e formazione professionale, in virtù dello Statuto Speciale e relative norme di attuazione. Ciò implica che la Provincia Autonoma di Trento, pur essendo soggetta al quadro regolativo nazionale, ha ampio raggio d'azione in materia, soprattutto in termini di sperimentazione. Di qui il quadro fortemente innovativo e, per alcuni aspetti, anticipatorio, rispetto ad alcuni recenti schemi di azione di carattere nazionale, che caratterizza specificamente la realtà trentina sin dalla metà degli anni '90. Il primo importante progetto di riqualificazione della formazione professionale è datato "1993" ed ha visto, per quanto riguarda alcuni dei principali aspetti che è qui importante sottolineare:

- l'allungamento del percorso da due a tre anni;
- l'arricchimento culturale del percorso, in particolare del biennio;
- la connotazione fortemente professionalizzante del terzo anno di qualifica, con figure di riferimento a forte polivalenza, individuate in raccordo con il sistema produttivo provinciale;
- l'adozione di un modello di sviluppo/manutenzione del sistema basato su un sistematico coinvolgimento delle imprese nella programmazione e nella verifica dei percorsi;
- il perseguimento di modalità di integrazione con l'istruzione superiore e con il lavoro.

Un quadro di contesto, che si è poi ulteriormente evoluto a seguito dell'avvio del Progetto di Innovazione - attualmente in corso - deliberato dalla Giunta Provinciale nel febbraio 2003. Un progetto che ha raccolto le "nuove sfide".

Nello specifico:

- l'importanza della crescente centralità assunta dalla dimensione della "formazione alla cittadinanza", in aggiunta a quella della "formazione alla professio-

¹ Il sistema della formazione professionale trentina iniziale coinvolge 3.200 allievi, mediamente il 22% di ogni leva di licenziati della scuola media inferiore, ed è attualmente articolato in: un primo anno di Macrosettore, fortemente propedeutico, polivalente ed a carattere orientativo (sono attivati otto Macrosettori); un secondo anno di Famiglia Professionale, che si contraddistingue per un ambito professionale distintivo e peculiare, riconducibile ad uno specifico Macrosettore e declinabile in una o più qualifiche (sono attivate 11 famiglie professionali); un terzo anno di Qualifica (sono previste 19 Qualifiche Professionali).

- nalità”, in conseguenza del mutato quadro economico e sociale, dell’affermarsi di nuovi modelli organizzativi e del lavoro, nonché dei recenti indirizzi nazionali ed europei;
- la necessità di sviluppare la filiera formativa della formazione professionale iniziale, attraverso ulteriori percorsi di formazione successivi al conseguimento della qualifica triennale;
 - la necessità di favorire una maggiore continuità tra la formazione professionale iniziale e quella permanente lungo l’intero arco della vita attiva;
 - l’esigenza di rispondere alle aspettative sempre più diffuse tra i giovani e le loro famiglie, riguardo all’intrapresa di percorsi formativi che consentano transizioni tra istruzione e formazione professionale, dunque di riorientamento delle scelte formativo-professionali senza particolari preclusioni.

Gli obiettivi della sperimentazione

La sperimentazione del quarto anno di diploma professionale² è stata avviata nell’anno formativo 2003/2004, perseguendo due macro-obiettivi: il miglioramento della qualità complessiva dell’offerta formativa iniziale; l’avvio della costruzione di una filiera che assegni agli utenti del canale della formazione professionale un’effettiva pari opportunità di crescita della propria personalità e della capacità di auto-costruzione di se stesso in tutti i campi dell’esperienza umana, sociale e professionale. Sul primo versante, attraverso una forte integrazione delle imprese nel processo formativo e dunque, un più forte collegamento dell’offerta con l’evoluzione della domanda nei contesti lavorativi, la sperimentazione risponde alla necessità di avviare uno sviluppo dell’offerta formativa volta sia a sopperire alla significativa *vacancy* - a livello intermedio - di figure professionali tecniche nel mercato del lavoro trentino, sia nell’ottica della promozione e dell’anticipazione dell’innovazione nei contesti lavorativi che tradizionalmente “reclutano” i giovani qualificati. Ai fini dello sviluppo verticale della filiera formativa, invece, la sperimentazione del quarto anno è stata attivata perché tappa obbligatoria per chi vuole guardare - come sistema e come utente - alla formazione professionale superiore.

² L’avvio della sperimentazione ha previsto l’attuazione di 7 corsi pilota, riferiti a 5 famiglie professionali, per un totale di 70 partecipanti. Le imprese/organizzazioni coinvolte complessivamente, a livello progettuale e di realizzazione del percorso, sono state più di 80.

Il quarto anno di diploma: finalità, scelte e strategie metodologiche

In coerenza al quadro più ampio di ciò che il giovane deve sapere, fare ed agire alla fine del quadriennio, il quarto anno di diploma offre ai giovani la possibilità di elevare le competenze di base e professionali acquisite nel triennio iniziale; ciò al fine di favorire una più chiara identità personale e professionale, una maggiore consapevolezza riguardo alle proprie attitudini, aspirazioni e attese connesse al ruolo lavorativo che si intende assumere in prospettiva. Tali finalità di carattere generale del quarto anno trovano una più articolata descrizione nella cornice rappresentata dal Profilo educativo, culturale e professionale (Pecup) dello studente al termine del percorso formativo quadriennale. A livello provinciale, si è infatti adottato, quale elemento fondante, la progettazione del quarto anno, un Pecup di grado più elevato rispetto a quello di riferimento per la qualifica professionale triennale. Nella prospettiva di “sviluppo” delle competenze di base e professionali, propria del quarto anno rispetto al triennio, coloro che portano a termine il percorso quadriennale sono posti nella condizione di:

- acquisire, per quanto riguarda lo sviluppo della dimensione educativa, maggiore curiosità ed interesse nei confronti della realtà intesa come entità complessa, essere maggiormente consapevoli delle proprie responsabilità e potenzialità, collocarsi, con una maggiore dotazione di strumenti culturali e metodologici, in modo attivo e critico nella vita individuale, sociale e professionale, dare prova di maggiore responsabilità, indipendenza e intraprendenza nell'affrontare e risolvere i normali compiti o problemi della vita quotidiana riguardanti la propria persona, il contesto educativo, la sfera professionale, rafforzare la capacità di interagire con la realtà al fine di affinare il progetto personale e professionale;
- acquisire, per quanto riguarda lo sviluppo della dimensione culturale, una maggiore padronanza degli strumenti culturali e metodologici che consentono di porsi criticamente di fronte alla realtà, di affrontare compiti o problemi di maggiore complessità, di interpretare la società e la cultura contemporanea; disporre di un patrimonio lessicale ed espressivo, anche in lingua straniera, più ampio e sicuro; padroneggiare maggiormente le forme moderne della comunicazione e degli strumenti espressivi diversi dalla parola, tra loro integrati o autonomi; disporre di una più elevata capacità di utilizzo degli strumenti culturali (anche matematici) necessari per la comprensione dei processi socio-economici e della realtà naturale; di una maggiore capacità di ascolto, di dialogo, di confronto, di elaborazione, di espressione e di argomentazione delle proprie opinioni, idee e valutazioni per l'interlocuzione culturale, la collaborazione e la cooperazione con gli altri; di una maggiore disposizione all'assunzione nella vita quotidiana e professionale di comportamenti volti ad assicurare il benessere e la sicurezza perso-

- nale e sociale; di una più consolidata capacità di avvalersi consapevolmente e criticamente delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione;
- incrementare, per quanto riguarda lo sviluppo della dimensione professionale, le competenze di tipo gestionale ed organizzativo ed approfondire quelle tecnico-professionali. Nello specifico, alla fine del quadriennio, l'allievo è in grado di intervenire nei processi di lavoro con competenze di programmazione, verifica e coordinamento, sapendo assumere gradi soddisfacenti di autonomia e di responsabilità³.

Per quanto riguarda l'approfondimento sul versante tecnico-professionale è da sottolineare, per un'effettiva comprensione dei punti di arrivo del diploma, l'approccio che si è seguito nella ridefinizione degli obiettivi professionali del triennio, in funzione dell'attuazione dei quarti anni. In particolare, in continuità all'impostazione seguita nel 1996, la ridefinizione degli obiettivi formativi del triennio - per quanto concerne le figure professionali di riferimento delle qualifiche - è avvenuta tenendo conto della necessità di individuare, rispetto alle varie famiglie professionali, figure polivalenti, dotate di competenze a largo spettro, che possono successivamente - in un'evoluzione verticale o orizzontale delle stesse (quarto anno di diploma professionale o specializzazioni postqualifica) - trovare "curvature" verso particolari applicazioni di processo e/o di prodotto/servizio. In particolare, per quanto riguarda quest'ultimo aspetto - la continuità formativa dopo il triennio di base per lo sviluppo verticale oppure orizzontale della figura professionale secondo un'ottica di filiera formativa - il percorso di lavoro congiunto "sistema di formazione professionale/impresе" ha previsto uno specifico confronto riguardo alle opportunità formative successive alla qualifica da prevedere nell'immediato e/o prevedibili nel medio periodo. Di conseguenza, l'impostazione generale della figura di riferimento della qualifica professionale è stata formulata attribuendo a questo livello di intervento/acquisizione (la tipologia e il livello di competenze raggiunti all'uscita dal triennio) la connotazione di "livello base", sul quale innestare successivamente coerenti e/o particolari sviluppi delle applicazioni del processo di lavoro e/o specifiche tipologie di prodotto/servizio di riferimento delle qualifiche rilasciate. Di qui le ipotesi di sviluppo della filiera rispetto al quarto anno di diploma, con indicazioni di conferma delle sperimentazioni dei diplomi già attivate, di orientamento dell'allargamento della sperimentazione, e l'individuazione di un primo repertorio di figure di riferimento dei diplomi di formazione professionale.

Sul piano delle scelte e della strategia metodologica di fondo, il quarto anno di

³ Ciò in coerenza alla corrispondenza del diploma, rilasciato al termine del percorso quadriennale, a figure tecniche che la classificazione europea dei livelli di attività professionale (ECTS) colloca a livello 3 rispetto al livello 2 di riferimento per le figure di operatore/addetto associate all'attestato di qualifica professionale triennale.

diploma si caratterizza per la valorizzazione dell'alternanza formativa⁴ come mezzo:

- per favorire un'accelerazione della crescita educativa e professionale della persona, essendo l'esperienza in ambiente lavorativo congiunta in maniera sistematica con la pratica riflessiva;
- per l'acquisizione di competenze professionali riferite ad ambiti e processi lavorativi, rispetto ai quali l'efficacia di apprendimento dipende dal contatto forte con il contesto lavorativo, dunque sia dall'integrazione dell'impresa nella formazione erogata nel Centro di Formazione Professionale, sia dall'esperienza formativa realizzata nel contesto aziendale;
- per assicurare un'adeguata credibilità e appetibilità⁵ dell'offerta per i giovani qualificati (e per i loro genitori), altrimenti fortemente attratti dal mercato lavoro, data la facilità con la quale la qualifica professionale può essere spesa per un pressoché immediato inserimento lavorativo⁶.

Tale approccio metodologico ha, dunque, richiesto, quale elemento fondante l'attuazione del quarto anno di diploma, il pieno riconoscimento e la valorizzazione del ruolo formativo dell'impresa che si affianca e si integra con il sistema della formazione. Un ruolo significativamente più ricco di quello che siamo abituati ad attribuire alle organizzazioni produttive - penso alle esperienze di *stage* previste nel triennio di base - dati anche gli obiettivi più "alti" dell'esperienza formativa che il modello progettuale del quarto anno prevede per il contesto aziendale. Nello specifico, è importante sottolineare che alla formazione nel contesto lavorativo è attribuito l'obiettivo di sviluppare maggiori capacità di comprendere tutta la spendibilità dei saperi e delle abilità acquisite/acquisibili, di scoprire e di riconoscere il fine di ciò che si apprende e di ciò che si utilizza, di riflettere sull'ambiente nel quale si è chiamati a operare, su quello che si è chiamati a fare, su ciò che è necessario possedere in termini di conoscenze, abilità e comportamenti per affrontare adeguatamente compiti o problemi di varia natura, su cosa è utile e importante

⁴ Il tempo di formazione nell'ambiente di lavoro è compreso tra un minimo del 40% ed un massimo del 50% della durata complessiva del quarto anno, pari a 1.100 ore. Allo stato, la sperimentazione non prevede quarti anni a tempo pieno.

⁵ Ovviando al rischio di non "avere utenza", come spesso è accaduto per i corsi brevi di perfezionamento, previsti dopo il conseguimento della qualifica professionale.

⁶ Il fabbisogno di qualifiche espresso dalle imprese trentine è, in riferimento al quadriennio 2001-2004, nell'ordine del 35% delle assunzioni previste e riservate a coloro che hanno livelli di scolarità e formazione superiori alla licenza di scuola media inferiore (*Fonte: Excelsior, Unioncamere, risultati per la provincia di Trento, anni vari*). I livelli di occupazione dei qualificati a 18 mesi dal conseguimento dell'attestato superano negli ultimi anni il 90% per la quasi totalità dei percorsi. Per i settori professionali più forti i tempi di inserimento sono inferiori ai 30 giorni dal conseguimento dell'attestato (*Fonte: OML, Trento, anni vari*).

apprendere. Più in generale, l'alternanza tra momenti di formazione - personalizzata - nel contesto del centro di formazione professionale (aula e laboratorio) e in quello aziendale, favorisce - come si è potuto cogliere dall'attività di monitoraggio e valutazione rivolta ai partecipanti e tutori (di centro e aziendali), coinvolti in questo primo momento di sperimentazione - maggiori capacità di combinare tra loro in maniera creativa e funzionale conoscenze, abilità e atteggiamenti nell'ottica dell'acquisizione di competenze personali, sociali, cognitive e di apprendimento, come presupposto per meglio comprendere i fenomeni del mondo del lavoro nella loro reale complessità, per integrarsi ed assumere ruoli tecnico-professionali impegnativi (competenza professionale attesa).

Aggiungo, a completamento degli aspetti che caratterizzano la formazione in azienda, alcuni altri importanti elementi che hanno guidato la progettazione di questa componente del percorso formativo:

- i periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro possono essere svolti, oltre che in aziende e/o organismi operanti sul territorio, anche in imprese simulate;
- le aziende partner per lo svolgimento della formazione nel contesto lavorativo devono avere adeguate caratteristiche per essere considerate "imprese formative"⁷ e devono essere significative sotto il profilo delle competenze da acquisire e particolarmente innovative in termini di processo, di prodotto, di mercati, di tecnologie impiegate, di sviluppo organizzativo;
- le aziende partner per lo svolgimento della formazione nel contesto lavorativo possono essere collocate anche al di fuori del territorio provinciale e/o all'estero;
- laddove gli obiettivi generali e specifici del percorso comprovino la necessità e la valenza di un percorso multi-esperienziale, possono essere previste esperienze formative in più aziende per lo stesso partecipante.

Al fine del pieno riconoscimento e la valorizzazione del ruolo formativo dell'impresa che si affianca e si integra con il sistema della formazione, il quarto anno di diploma viene attivato solo a seguito della presentazione ed approvazione di una specifica ipotesi progettuale elaborata dalla Partnership di Progetto. La costituzione della Partnership di Progetto⁸ è elemento fondante la progettazione e l'attuazione del quarto anno ed è composta dal centro di formazione professionale e da una rete di imprese e/o di organismi. Ne consegue come, sin dalla predisposizione e presentazione dell'ipotesi progettuale, la Partnership di Progetto sia chia-

⁷ Da sottolineare il rilevante contributo dato dalle associazioni imprenditoriali nell'individuazione di imprese adatte, per il loro specifico contesto, a partecipare alla progettazione e attuazione dei quarti anni.

⁸ La Partnership di Progetto deve essere formalizzata in un Accordo di Collaborazione tra il centro di formazione professionale, le imprese e gli eventuali altri organismi.

mata ad assumere un approccio di cooperazione attiva, con definizione congiunta, oltre che degli obiettivi, anche dei ruoli e delle responsabilità di ciascun partner. Nello specifico la Partnership di Progetto: elabora l'ipotesi progettuale; individua le imprese che ospiteranno gli allievi in formazione; valida i piani di formazione presso il centro di formazione professionale e presso le imprese; valida il dispositivo tutoriale di sostegno degli allievi presso il centro di formazione professionale e nelle imprese; effettua il monitoraggio dell'andamento del percorso formativo nella sua globalità; valuta gli esiti finali del percorso formativo.

Il modello progettuale del quarto anno di diploma si fonda, inoltre, su un'architettura generale dell'impianto che possiamo definire a "pettine" (cfr. schema allegato). Sono previsti:

- un'area di formazione unitaria rispetto agli ambiti tecnico-professionali di riferimento individuati dalla Partnership di Progetto tra quelli indicati come prioritari dalla Programmazione Annuale adottata dall'Amministrazione Provinciale⁹; tale area è rivolta all'intero gruppo classe;
- uno o più ambiti tecnico-professionali, a seconda dell'articolazione quantitativa di posti di formazione offerti dalle organizzazioni produttive partecipanti al quarto anno; ogni ambito è frequentato da un sottogruppo - al limite anche da un solo studente - del gruppo classe.

La struttura "a pettine" del quarto anno è stata adottata soprattutto per garantire una costante stabilità dell'offerta, condizione *sine qua non* per prefigurare lo sviluppo verticale della filiera formativa. Si ovvia in questo modo, infatti, a rischi di rapida saturazione del mercato del lavoro, date le specificità che molti dei profili professionali in uscita presentano¹⁰, e alla conseguente possibile difficoltà - per mancanza di imprese partecipanti - nel garantire ogni anno questa opportunità formativa. Vi è poi, la possibilità di offrire ai partecipanti ambiti di formazione "mirati" che possono meglio incontrare le attese di rafforzamento - rispetto all'esperienza del triennio - della personalizzazione del curriculum formativo; elemento,

⁹ L'Amministrazione Provinciale stabilisce, attraverso il Programma Annuale delle attività formative, implementato dai risultati della rilevazione sistematica dei fabbisogni formativi a livello provinciale, le aree tecnico-professionali di riferimento dei quarti anni che possono essere attivati nell'anno, indicando le priorità di intervento e le qualifiche coerenti per l'accesso ai vari percorsi formativi. A supporto della progettazione vengono emanate specifiche Linee Guida prescrittive per la redazione del progetto; quest'ultima avviene attraverso specifici formulari.

¹⁰ Valga come esempio per tutti, il quarto anno rivolto a coloro che hanno conseguito la qualifica di autoriparatore e che offre opportunità di sviluppo delle competenze nel settore della diagnostica, in quello della riparazione dei veicoli industriali, dei motocicli, dei mezzi agricoli. Un'offerta di un intero gruppo classe in qualità di tecnici della sola area diagnostica potrebbe, infatti, generare rischi di saturazione del mercato con elevati livelli di non coerenza degli inserimenti professionali, già a partire dalla seconda annualità dell'attuazione.

che gioca un ruolo importante sull'*appeal* di tale annualità, dunque sulla propensione a proseguire dopo il conseguimento dell'attestato di qualifica professionale. Va tuttavia precisato che, indipendentemente dagli ambiti tecnico-professionali di riferimento attivati dalla Partnership di Progetto, il diploma professionale rilasciato alla fine del percorso è unico, con specificazione nell'Allegato dell'ambito frequentato.

I diplomi provinciali di formazione professionale, la valutazione e la certificazione

I diplomi provinciali di formazione professionale, istituiti con Legge Provinciale n. 7/2004 (art. 12) di modifica e di integrazione dell'art. 9 della Legge Provinciale n. 21/1987, sono in totale quattordici e fanno riferimento a tutte le famiglie professionali del sistema della formazione professionale di base trentino. Sono stati istituiti i seguenti diplomi:

- Diploma di Tecnico Agricolo (qualifiche professionali di accesso: "operatore/trice alle lavorazioni agricole e ambientali")
- Diploma di Tecnico Meccanico (qualifiche professionali di accesso: "operatore/trice alle lavorazioni meccaniche", qualifica di "operatore/trice alle lavorazioni di carpenteria metallica")
- Diploma di Tecnico Elettromeccanico (qualifiche professionali di accesso: qualifica di "operatore/trice alle lavorazioni meccaniche", qualifica di "riparatore/trice di autoveicoli", qualifica di "operatore/trice elettrico", qualifica di "operatore/trice elettronico")
- Diploma di Tecnico Elettrico (qualifiche professionali di accesso: qualifica di "operatore/trice elettrico", qualifica di "operatore/trice elettronico")
- Diploma di Tecnico Elettronico (qualifiche professionali di accesso: qualifica di "operatore/trice elettronico", qualifica di "operatore/trice elettronico")
- Diploma di Tecnico Edile (qualifiche professionali di accesso: qualifica di "operatore/trice professionale edile")
- Diploma di Tecnico Impianti Termici (qualifiche professionali di accesso: qualifica di "operatore/trice termoidraulico")
- Diploma di Tecnico del Legno (qualifiche professionali di accesso: qualifica di "operatore/trice alle lavorazioni di falegnameria")
- Diploma di Tecnico dell'Abbigliamento (qualifiche professionali di accesso: qualifica di "operatore/trice abbigliamento")
- Diploma di Tecnico Grafico (qualifiche professionali di accesso: qualifica di

- “operatore/trice di pre stampa”, qualifica di “operatore/trice di stampa”)
- Diploma di Tecnico dei Servizi Alberghieri e della Ristorazione (qualifiche professionali di accesso: qualifica di “operatore/trice ai servizi di cucina”, qualifica di “operatore/trice ai servizi di sala-bar”, qualifica di “operatore/trice ai servizi di ricevimento”)
- Diploma di Tecnico dei Servizi di Impresa (qualifiche professionali di accesso: qualifica di “operatore/trice ai servizi di impresa”)
- Diploma di Tecnico delle Vendite (qualifiche professionali di accesso: qualifica di “operatore/trice ai servizi di vendita”)
- Diploma di Tecnico dei Trattamenti Estetici (qualifiche professionali di accesso: qualifica di “acconciatore/trice”, qualifica di “estetista”).

Sul piano della valutazione e della certificazione degli apprendimenti:

- l’attuazione del quarto anno è accompagnata da adeguati dispositivi, individuati e gestiti dalla Partnership di Progetto, di monitoraggio e di valutazione *in itinere* del percorso formativo nel suo complesso e delle competenze raggiunte nelle varie fasi formative dagli allievi;
- lungo l’intero percorso è previsto - secondo *step* decisi dalla Partnership di Progetto - adeguate modalità di comunicazione e di informazione dei genitori riguardo l’andamento complessivo dell’esperienza ed i livelli di raggiungimento degli obiettivi specifici di apprendimento da parte dell’allievo;
- al termine del percorso, l’ammissione all’esame finale per il conseguimento del diploma è prevista per gli allievi che abbiano frequentato almeno il settanta per cento della durata complessiva del percorso formativo e che abbiano ottenuto, in sede di valutazione del percorso, almeno cinquanta punti degli ottanta previsti. La valutazione del percorso è formulata dal “*team di progetto*” composto dai docenti del corso, dal *tutor*/referente del corso e da uno o più tutor aziendali designati dalla Partnership di Progetto. Il “*team di progetto*” perviene alla valutazione del percorso analizzando il *portfolio*, inteso come raccolta significativa della documentazione relativa al percorso effettuato dall’allievo, sia presso l’azienda sia presso il centro di formazione professionale; a tal proposito assume particolare rilievo il diario dell’allievo, quale strumento di autonarrazione, di “risonanza interna” di ciò che l’allievo fa quotidianamente, dunque di percezione dei livelli di competenza raggiunti e delle necessità di sviluppo, rinforzo e approfondimento successivo;
- l’esame finale prevede un colloquio volto a verificare la preparazione dell’allievo in termini di riflessione sull’esperienza formativa, acquisizione di un’identità professionale e aspirazioni lavorative. Durante il colloquio, l’allievo, utilizzando il *portfolio*, sottolinea le competenze acquisite, ne illustra le specificità e le ric-

- dute sulla propria professionalità anche dal punto di vista della spendibilità nel mercato del lavoro, rappresentando le proprie aspettative e aspirazioni anche nell'ottica di un'ulteriore crescita attraverso la formazione permanente. Il peso percentuale dei diversi elementi che determinano la valutazione finale è il seguente: 80% alla valutazione dell'intero percorso formativo attraverso gli elementi contenuti nel *portfolio*; 20% alla valutazione dell'esame. Il punteggio minimo per il conseguimento del diploma è di sessanta centesimi;
- la certificazione finale si basa sulla consegna all'allievo del Diploma e di un Allegato che specifica: l'area tecnico-professionale di riferimento del diploma, gli obiettivi, le caratteristiche del percorso formativo frequentato (metodologia, durata, articolazione, tipologia dei contesti nei quali è avvenuta la formazione, tematiche ed aspetti affrontati, ecc.), la valutazione finale, i riferimenti normativi e istituzionali, il livello ECTS di inquadramento, le modalità di valutazione e di esame finale.

Le ricadute della sperimentazione nell'ottica dello sviluppo della filiera formativa

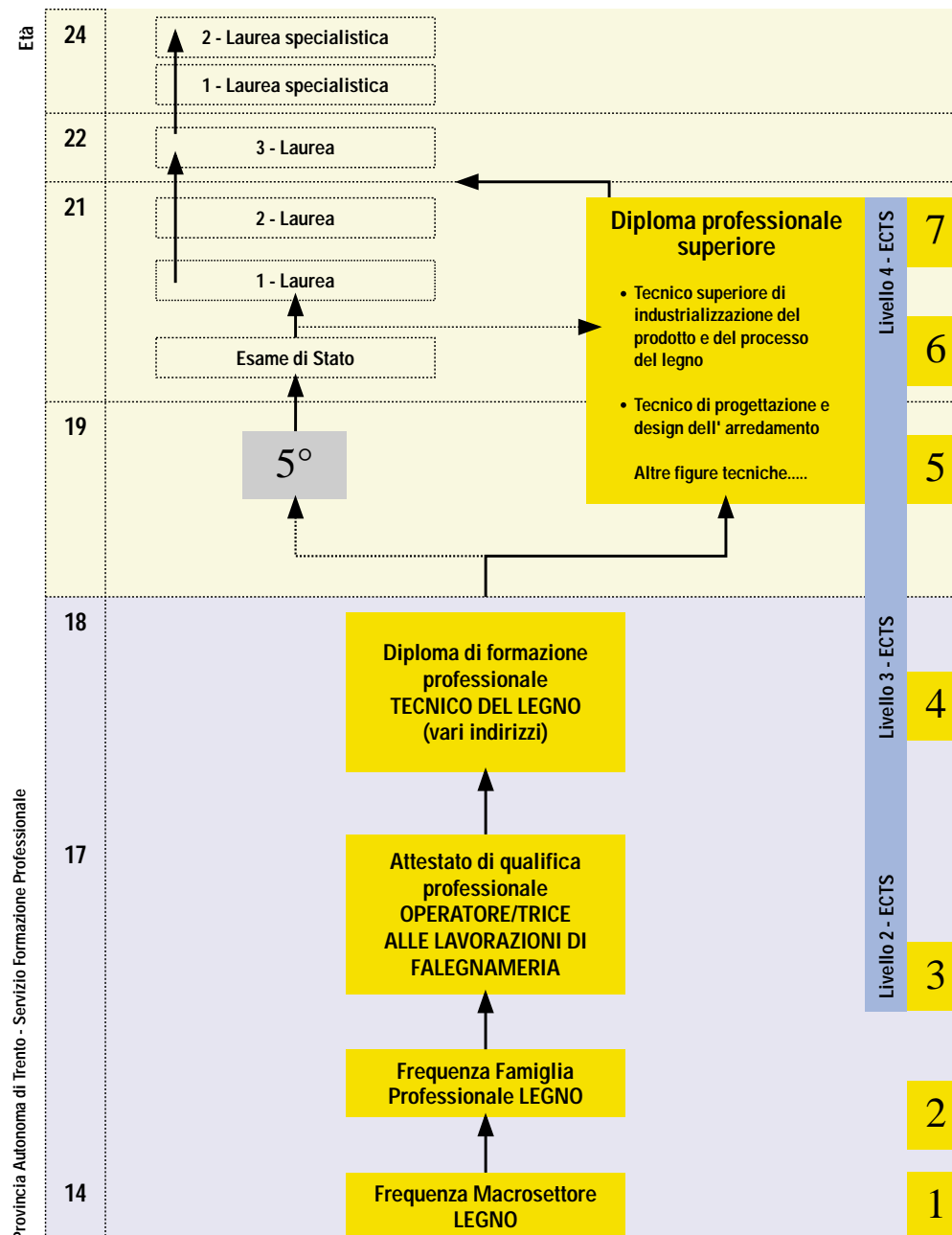
Concludo con qualche breve considerazione sui contributi che tale esperienza ha dato al percorso di lavoro che abbiamo finora compiuto per lo sviluppo verticale della filiera della formazione professionale. In generale, la sperimentazione ha finora:

- consentito, grazie all'ampio consenso che si è creato attorno all'esperienza, di delineare, dal punto di vista metodologico, un possibile modello di riferimento sia per la programmazione strategica sia per la progettazione di un percorso formativo in continuità rispetto al quadriennio; in particolare, il modello progettuale, caratterizzato da una consistente alternanza formativa, ha prodotto un importante patrimonio di elementi (buone pratiche, strumenti di azione) da trasferire al *setting* progettuale della formazione professionale superiore, a partire dal rilevante e reale coinvolgimento delle imprese;
- prodotto, attraverso il coinvolgimento delle imprese, alcuni esempi di sviluppo della filiera per le diverse famiglie professionali, che tengono conto delle competenze realmente conseguibili al termine triennio e di quelle che possono essere invece raggiunte con il conseguimento di un diploma professionale oppure di un diploma professionale superiore. Si veda l'esempio dello sviluppo della famiglia professionale legno riportato nella figura allegata;
- favorito la messa a modello, nell'ambito della formazione professionale, della "logica pattizia" e della *partnership* su base territoriale, come condizione per il

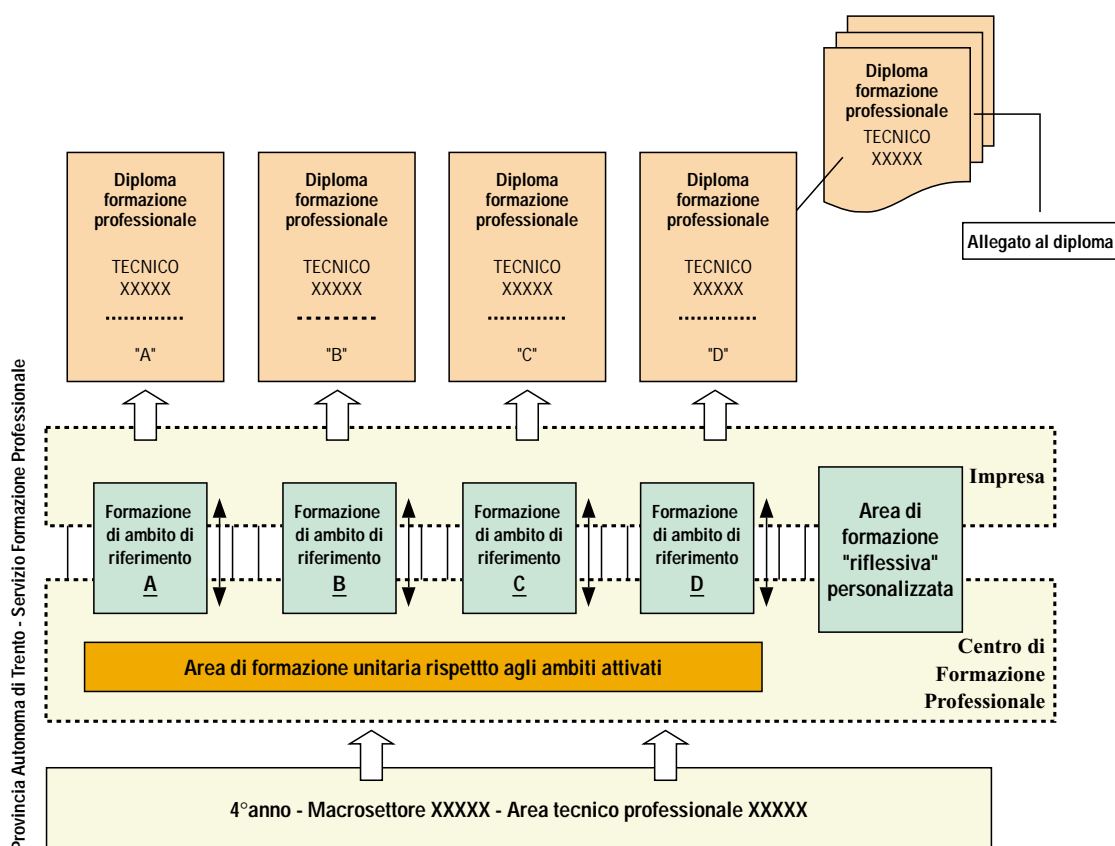
- miglioramento della qualità del servizio e dell'offerta formativa;
- evidenziato quali possono essere le strade di lavoro e di approfondimento da intraprendere, nel breve periodo, per la ricerca di quei *setting* formativi fondanti un *framework* di riferimento "non d'eccellenza formativa", come potrebbero rilevarsi nel tempo i percorsi di proseguimento, oltre la qualifica professionale, basati esclusivamente sull'alternanza;
 - offerto elementi utili per il riassetto dell'intero triennio e per lo sviluppo di nuovi modelli organizzativo-didattici dei centri di formazione professionale.

Tutti questi elementi sono incoraggianti ed importanti e non vi è dubbio che questa sperimentazione "getta" e "consolida" - con questa seconda annualità di quattro anni che sta per partire a giorni - le fondamenta del ponte verso la formazione professionale superiore, di un trampolino che possa in prospettiva non precludere ai giovani della formazione professionale di base la possibilità di essere "laboratori della conoscenza". È in questo modo che anche la formazione professionale può mostrare tutte le sue grandi potenzialità nel dare risposta non solo ai fabbisogni formativi espressi dalle imprese, ma soprattutto alle esigenze di crescita delle economie in una prospettiva - per l'individuo - di equità e di promozione sociale.

Ipotesi di sviluppo e articolazione della filiera formativa 14-21 anni Famiglia Professionale Legno



Impianto del quarto anno di diploma professionale: modello di riferimento



5.4. Il sistema di Formazione Professionale in Spagna

Angel Miranda

*Segreteria Nazionale Salesiana di Educazione Tecnico - Professionale
Madrid*

Sintetizzando la presentazione del Sistema Educativo spagnolo rispetto alla Formazione Professionale, è necessario fare alcune considerazioni.

Il nostro sistema educativo entra in crisi ogni qualvolta arriva un cambio di Governo che diventa fonte di instabilità per il sistema. Lo schema a lato fa riferimento alla legge approvata in Parlamento che, ad oggi, è stata sospesa in alcune parti, dal nuovo governo socialista.

La F.P. non sembra essere soggetta ad alcuna modifica, visto che esiste una legge specifica sulle "Qualifiche Professionali" e sulla Formazione Professionale, che sembra non aver subito alcun cambio.

Un altro fatto significativo è che gli alunni arrivano ai Cicli Formativi di Grado Medio dopo aver conseguito il titolo corrispondente alla Scuola Secondaria Obbligatoria (ESO). Ai cicli formativi di Grado Superiore si può accedere una volta superati i due corsi per il diploma.

Per gli studenti che non arrivano a superare l'obiettivo minimo della ESO, si apre una scelta "professionalizzante" di base, tramite i Programmi di Garanzia Sociale. In ogni caso, tutti i cicli formativi prevedono uno sbocco verso il mondo del lavoro. Tuttavia sono previste prove di accesso sia per entrare a far parte del mondo del lavoro, che per accedere ai cicli formativi per chi non abbia concluso l'ESO o il Diploma. Però, attualmente, tale prova viene presa in considerazione come un corso specifico di preparazione solo da due Regioni Autonome.

È chiaro che a partire dai cicli di Grado Superiore si può accedere all'Università e in molte di queste vengono riconosciuti i crediti formativi.

In ogni ciclo è obbligatorio e propedeutico il modulo che prevede la Formazione nei Centri di Lavoro, che ha una durata media di 450 ore sulle 2000 ore complessive che costituiscono l'intero ciclo formativo.

La Segreteria Nazionale Salesiana dell'Educazione Tecnico-Professionale

Si tratta di un ente, con riconoscimento interno da parte della Congregazione Salesiana, che raggruppa 51 centri di F.P. dei Salesiani e delle Figlie di Maria Ausiliatrice. Tra questi, 31 centri offrono corsi di F.P. Superiore.

Riguardo alla F.P. Superiore, all'interno della varietà delle domande, si mantiene un volume di 116 cicli formativi di Grado Superiore, 98 riguardano gruppi di tipo tecnico-industriale, 11 amministrativo-commerciali, 2 di segreteria, 1 di inserimento lavorativo, 2 di attività fisico-sportive e 2 di produzione audiovisiva e spettacoli.

Una media di 25 o 30 alunni per ciclo presuppone una stima di 3000 studenti, la cui età oscilla tra i 19 e 25 anni. Il numero dei professori si attesta sui 400.

Dove sta andando la Formazione Professionale?

Questa è un'altra considerazione fondamentale, nata da alcune riflessioni relative alla credibilità e spendibilità dei nuovi titoli sul mercato del lavoro.

Il processo di unione delle "filosofie" che supportano la Formazione Professionale va introducendo alcune modifiche sostanziali in aree molto concrete che fanno in modo che nella Formazione Professionale:

- l'iniziativa passi dalla scuola, che offre all'impresa un personale formato secondo profili professionali richiesti;
- si sposti l'asse dalla ricerca dei profili professionali alla definizione dei profili richiesti dal mondo del lavoro;
- gli obiettivi s'incentrino più che "nell'apprendere", "nell'apprendere ad apprendere";
- che i contenuti abbandonino lo schema prestabilito delle materie o a "compartimenti stagni", per entrare nella logica dei moduli professionali in grado di offrire contenuti diversi;
- la valutazione si effettui non a partire dalle capacità che sa sviluppare l'alunno, quanto dalle competenze acquisite che possano essere accreditate o certificate da documenti specifici.

Tutti i punti sopra elencati costituiscono la base filosofica ed ideologica per porre le fondamenta di una nuova F.P. che risponda alle esigenze di flessibilità e trasparenza dell'attuale mondo del lavoro.

Una F.P. centrata sulle competenze

Tutti ritengono che le competenze professionali rappresentino il “saper fare” delle persone, ma esse costituiscono soprattutto la colonna vertebrale di ogni sistema moderno di F.P.

Questo ha consentito che molti Stati concentrassero in un unico ufficio la certificazione delle competenze relative alle diverse professioni.

In Spagna, l'Istituto Nazionale delle Qualifiche (INCUAL), costituito in seguito alla legge delle Qualifiche e della Formazione Professionale (si prenda nota dell'accento posto soprattutto sulle prime piuttosto che sulla F.P.), ha avuto un cammino per niente lineare durante i suoi tre o quattro anni di lavoro, tuttavia oggi ha trovato la sua collocazione all'interno della sede Amministrativa del Ministero dell'Educazione, in contatto con il mondo lavoro.

Durante questi ultimi due anni ha potuto funzionare secondo un cammino perfettamente definito, che gli ha consentito di individuare circa 200 titoli differenti, in quasi tutti i casi, secondo uno schema comune che vede per ogni ciclo formativo lo sviluppo di 3 competenze.

Altra cosa sarà adattare tutto il mercato del lavoro alla certificazione di tali competenze. Questo obiettivo così grande sarà realizzato per gradi, introducendo anche le nuove persone con competenze certificate e favorendo il pensionamento di un alto numero di lavoratori.

Le informazioni in nostro possesso sul futuro di tali attività prevedono che si arriverà alla definizione di 450 titoli, con le rispettive competenze.

La Formazione Superiore in Spagna

Passiamo a considerare i diversi aspetti relativi alla F.P. Superiore.

1. Accesso

Esistono due vie di accesso:

- quella degli alunni che hanno frequentato e conseguito il diploma. A questo livello gli studenti optano per entrare all'università o incominciare un ciclo di F.P. che, attualmente, offre la possibilità di un lavoro quasi immediato.
- quella del test d'ingresso che si ripete tutti gli anni per chi già si trova a lavorare nel mondo dell'impresa. La prova prevede una parte più teorica, che si avvicina alle conoscenze di base del diploma e un'altra, più specifica, che ha a che vedere con la professionalizzazione del candidato.

Ad oggi esistono due enti che hanno preparato un modulo specifico per quegli studenti che non provengono dal mondo del lavoro e che, in possesso dell'età minima richiesta, desiderano prepararsi per il test d'ingresso.

La percentuale dei candidati che, non in possesso del diploma, aspirano ad arrivare al Grado Superiore tramite test d'ingresso, raggiunge il 60%.

2. Profilo Professionale

Si considera che il professionista che supera il Grado Superiore è capace di:

- scegliere gli strumenti e le tecniche adeguate nell'ambito tecnico, scientifico ed organizzativo;
- considerarsi come un professionista polivalente e sistemista;
- organizzare e soprintendere il lavoro di altre persone;
- scegliere e proporre nuove alternative nei lavori che realizza;
- valutazione del suo lavoro conforme agli obiettivi di produzione;
- sviluppare il suo lavoro in un campo professionale basato su un'informazione generale. Padronanza e capacità d'incidenza su procedure, risorse, qualità;
- disegnare e definire processi, con piena autonomia, dentro l'ambito a lui assegnato;
- essere considerato per le imprese come operaio di livello professionale 3, e alle volte, 4.

Molti di loro durante la loro carriera arrivano ad occupare posti di comando intermedi.

3. Gli alunni

Gli alunni e le alunne che raggiungono i cicli di Grado Superiore, manifestano:

- un livello tendenzialmente alto;
- un senso di successo elevato, quando hanno superato il diploma o il C.F.G.M.;
- una motivazione positiva;
- una sorta di delusione per l'Università che hanno abbandonato per iniziare un ciclo formativo;
- una certa padronanza delle tecniche e degli strumenti di lavoro;
- un grande interesse per un inserimento professionale immediato;
- la voglia di portare avanti contemporaneamente studio e lavoro.

Tutto questo produce un clima tendenzialmente positivo.

4. La struttura accademica

I cicli formativi di Grado Superiore sono stati strutturati in base ai due decreti emendati dal Ministero dell'educazione e della Scienza: il decreto sul Titolo e il decreto sul Curriculum. In questi si specificano:

- il profilo professionale;
- l'evoluzione della competenza professionale;
- il posto nel processo produttivo.

Tutti i cicli formativi hanno una durata di 2000 ore, di cui 450 devono svolgersi in Centri di Lavoro.

Il curriculum accademico si struttura intorno ai seguenti punti:

- obiettivi generali del Ciclo Formativo;
- moduli professionali associati ad un'Unità di Competenza;
- moduli professionali trasversali;
- modulo professionale di formazione in Centri di Lavoro;
- modulo professionale di formazione e orientamento al lavoro;
- materie del liceo che devono studiare prima di accedere al ciclo formativo corrispondente al diploma di Grado Superiore.

5. Lo sviluppo professionale

Il sistema di sviluppo dei cicli formativi di Grado Superiore, come anche quelli di Grado Medio, potrebbero rispondere allo schema seguente:

1.- Analizzare le capacità domandate e i criteri di valutazione corrispondenti	Rapporti con il sistema produttivo Profilo professionale
2.- Analizzare i contenuti minimi legali	Moduli Tempi prescritti Organizzazione e connessione tra loro
3.- Determinare l'insieme delle capacità che devono svilupparsi secondo le proposte di ciascun modulo	Conoscenze Abilità cognitive Abilità manuali Attitudini
4.- Definire il processo di apprendistato	Contenuto e organizzazione del processo. Sapere, fare, valutare ...
5.- Definire il Programma	Strutture contenutistiche Unità didattiche Sequenzialità
6.- Concretizzare il processo di valutazione	Criteri di valutazione e procedure Capacità Attività del corpo docente e pratica

Altro sarà definire chi e come portare a termine questi compiti.

Scuola-Impresa

Al momento di concretizzare la proposta formativa dei cicli di Grado Superiore, si dovrà prendere in considerazione le aspettative dei nostri clienti principali, ovvero, le imprese che assumeranno i nostri giovani.

1. *Competenze-Valori*

L'esperienza ed il consenso dei nostri dipartimenti di Scuola-Impresa mette in rilievo che le imprese richiedono una lista di competenze che in grado maggiore o minore determinano il profilo personale e professionale dei nostri destinatari: senso etico del lavoro e dei rapporti, identificazione con una missione/visione, polivalenza, mobilità, lavoro in *équipe*, creatività e capacità innovativa; prendere decisioni, *problem solving*, *lifelong learning*, capacità di comunicazione, competenze linguistiche, laboriosità, e qualità del lavoro, informatica.

Il possesso di tali competenze presuppone l'interiorizzazione di alcuni valori: responsabilità, senso del dovere, autonomia personale, autostima, professionalità nel lavoro, valori etici e morali positivi, solidarietà, rapporti positivi con gli altri (responsabilità e partecipazione), cortesia e rispetto verso gli altri.

2. *Una Proposta Formativa*

Nell'ambito salesiano si lavora da molto tempo su seminari incentrati su di una possibile proposta formativa di tipo umano, professionale, etico e, in questo caso, anche cristiana, prendendo in considerazione che la struttura del Sistema Educativo non prevede nessuna materia di carattere generico all'interno dei cicli formativi.

Si suppone che gli insegnamenti di matematica, lingua, filosofia, etc. si siano già frequentati nei Licei, per questo il Ciclo Superiore sarà prevalentemente di tipo tecnico.

Il nostro schema di lavoro per questa tematica strutturato in forma sintetica, prevede la possibilità di offrire attività formative nell'ambito di:

- *Risorse umane*

- Esigenze: persone, *équipe*, compiti
- Relazione lavorativa: diritti, doveri
- Cura della Qualità: relazioni che valorizzino il destinatario

- *Dimensione sociale del lavoro*

- Lavoro e persona: progetto personale, etica del lavoro
- Società e sviluppo: sviluppo, strutture sociali, compiti
- Politiche sociali: forze sociali, partecipazione.

Conseguenze

Dovendo trarre alcune conclusioni, pensiamo che la realizzazione e lo sviluppo dei Cicli Formativi di Grado Superiore richieda alcuni requisiti per la stabilità e la gestione dei centri e dei programmi formativi.

Facciamo riferimento, anche se in maniera schematica, ad alcuni di essi.

1. Formazione del corpo insegnante

È necessario prendere in considerazione i seguenti ambiti della formazione:

- Umano
- Professionale
- Pedagogico
- Cristiano (nel nostro caso)

Sempre rispettando le regole dei processi di formazione continua, sia tramite attività interne che esterne, al proprio centro.

2. Nuova organizzazione

È una constatazione: i centri che hanno adottato il sistema dei Cicli hanno dovuto cambiare la loro gestione organizzativa. Ad ogni modo il nostro interesse è rivolto a salvaguardare l'aspetto "professionale-contenutistico" di tale questione, selezionando con criteri adeguati quelle persone che saranno in grado di sviluppare nel migliore dei modi tali mansioni.

Riguardo alle strutture permanenti facciamo riferimento a:

- dipartimenti tecnici come organizzazioni fondamentali;
- gruppi di direzione, come organi fondamentali corresponsabili e di gestione;
- continua adattabilità dell'offerta formativa, che richiede una grande flessibilità organizzativa.

L'esigenza di trasformarsi progressivamente in "organizzazioni che apprendono" e che accrescono la loro capacità di *leadership* e di gestione.

3. Implementazione di nuove T.I.C.

È un altro dei problemi che disturbano l'impianto e lo sviluppo di questi Cicli.

Si dovranno analizzare e approfondire le caratteristiche del centro rispetto a:

- la comunicazione interna ed esterna del Centro;
- le possibilità che offre per un accompagnamento *on-line*;
- gli adeguamenti tecnologici necessari in questo campo;
- le conseguenze pedagogiche di questi cambiamenti;
- la previsione degli investimenti che devono mantenere un livello formativo adeguato alle esigenze di questi Cicli e alle aspettative delle imprese.

4. Ricerca/Analisi + Sviluppo + Innovazione = apprendimento lungo tutto l'arco della vita

In questo campo ci riferiamo ai seguenti temi:

- analisi delle possibilità e delle prospettive che presenta il mercato del lavoro,
- temi di tipo sociologico relativi agli interessi delle persone,
- la ricerca didattico-pedagogica rispetto a questi Cicli,
- l'esigenza di lavoro in rete sia dentro che fuori dal Centro,
- le necessità e possibilità di auto-formazione.

5. Management, redditività delle risorse

Altro tema fondamentale, soprattutto tenendo in considerazione la quantità di investimenti che presuppone l'instaurazione e lo sviluppo di tali insegnamenti.

Sarà necessario trovare nuove strategie per fare in modo che i centri si misurino con:

- una forte *leadership* nella formazione e nello svolgimento;
- "redditività" delle strutture;
- nuove forme di partecipazione e corresponsabilità;
- sistemi di "qualità certificata";
- alti livelli di creatività finanziaria, fiscale, etc..

6. Scuola-Impresa

Si tratta di una relazione simbiotica permanente tra le due istituzioni, una somministratrice di formazione e conoscenza e l'altra destinata ad accogliere i ragazzi o lavoratori formati in quella struttura.

Questa relazione richiede da parte dei centri l'instaurazione di un Dipartimento

Scuola Impresa in grado di offrire:

- attività di formazione continua alle imprese;
- tutoraggio continuo agli alunni durante il loro periodo di *stage*;
- borsa lavoro con attestato di qualifica per la selezione del personale.

7. *Relazioni internazionali*

Questo argomento diventerà dominante nel prossimo futuro in virtù dei criteri di mobilità e trasparenza che si andranno instaurando nel mondo del lavoro.

In questo senso sarà crescente il processo di:

- acquisizione di una mentalità e cultura europea;
- scambi di docenti e alunni;
- la partecipazione di programmi in rete: Urban, Equal, etc.;
- la partecipazione a reti europee, quali ETV, Refernet, Ttnet, etc.;
- la collaborazione in azioni di cooperazione allo sviluppo con i paesi del terzo mondo.

8. *Finanziamento*

Prima di tutto è necessario precisare che l'*output* della nostra scuola è la formazione e su di essa devono bilanciarsi le azioni di *marketing* dei centri.

A questo deve aggiungersi:

- l'importanza che si stabilisca un partenariato tra l'ambiente socio-politico e l'amministrazione, per lo sviluppo del Paese;
- l'importanza di investire su gran parte delle spese in uscita del centro;
- l'esistenza di un *budget* gestito secondo criteri di autonomia e corresponsabilità;
- la capacità di portare avanti una gestione della scuola di tipo professionale.

La scuola chiede, anche all'impresa

In questo ambiente di lavoro e, tenendo presente quanto affermato sinora sulla relazione tra Centri di Formazione Superiore ed impresa, è necessario rendersi conto del fatto che, così come l'impresa pone l'accento sulla domanda di profili e competenze professionali specifiche, così la scuola deve aprirsi al dialogo con le imprese per rispondere concretamente ai suoi bisogni.

Essi sono:

- riconoscere l'importanza di una buona FP;
- formazione continua in collaborazione con i Centri;
- *stage* formativi per allievi e professori;
- presenza nelle organizzazioni imprenditoriali;
- contributo alla modernizzazione tecnologica dei centri;
- collaborazione per la revisione permanente dei curricula e dei titoli;
- critica costruttiva sulla FP, il Sistema, i Centri...

Osservare e ascoltare il futuro

Oltre a ringraziarvi per l'invito a partecipare al Seminario Europa e a condividere le nostre esperienze, è necessario ricordare che il futuro dei Centri di F.P. e della F.P. Superiore s'incentra sulla nostra naturale attitudine di educatori di una gioventù che un domani diventerà il motore per lo sviluppo del nostro Paese e dell'Europa.

Il lavoro di tipo formativo che sviluppano i nostri centri ha più di dieci anni di storia che altri costruirono partendo dall'innata capacità di puntare al futuro.

L'esperienza ci dice che dove esiste un livello maggiore di sviluppo è possibile una Formazione Professionale di maggiore qualità, come è anche vero che là dove è esistita o esiste una F.P. di qualità, si è prodotto crescita e sviluppo.

È il nostro futuro e la nostra missione: essere uomini e donne capaci di guardare ed ascoltare il presente per costruire un futuro migliore per i nostri giovani e per la nostra società.

5.5. La Formazione Professionale Superiore: quale contributo dalle scienze pedagogiche?

Sergio Angori
Università degli Studi di Siena

L'attuale mercato del lavoro è caratterizzato da quello che gli economisti chiamano *mishmash*, cioè da uno "sfasamento", da un "non incontro" tra richiesta di competenze professionali e offerta delle medesime. L'annuale indagine *Excelsior*, compiuta da Unioncamere, evidenzia da tempo come le imprese (la ricerca appena citata non prende in esame le assunzioni nell'ambito delle Pubbliche Amministrazioni) ormai da tempo richiedano prevalentemente lavoratori con bassi livelli di scolarizzazione, o comunque con un modesto profilo formativo, da impiegare in attività operative (produzione industriale e artigianale, servizi, commercio), piuttosto che tecnici (laureati e diplomati) e come - parallelamente - esse segnalino una ricorrente difficoltà a reperire figure professionali che rispondano alle loro esigenze. Fatto, quest'ultimo, che imputano alla mancanza o comunque alla scarsa disponibilità sul mercato di qualifiche professionali coerenti con l'evoluzione tecnologica in atto nei processi produttivi e con i mutamenti della realtà sociale. Posto che siano 100 le tipologie di professioni lavorative richieste dalle imprese per ben 35 di esse - stando all'indagine *Excelsior* - si farebbe fatica a trovare lavoratori in possesso di specifiche competenze. Abbondano, in sostanza, figure professionali da impiegare in settori che vedono rapidamente decrescere il numero degli addetti e mancano quelle che dovrebbero favorire ed accompagnare i processi di trasformazione sia economici che sociali del Paese.

Alla luce di questa situazione, la necessità di ripensare la *formazione*, in tutti i suoi aspetti, appare non ulteriormente prorogabile. Che senso ha, infatti, continuare a formare figure professionali per le quali le opportunità di coniugarsi con posti di lavoro coerenti con il titolo di studio posseduto sono assai scarse? Perché non cercare di porre rimedio ad una polarizzazione di un sistema che vede un elevato numero di laureati sottoutilizzati e costretti a professioni di ripiego, mentre quanti sono in possesso del solo diploma di scuola dell'obbligo sono molto richiesti? È pensabile che una delle economie più sviluppate, quale ambisce ad essere considerata la nostra, possa affidare il suo destino ad un'alta percentuale di persone insoddisfatte del lavoro che fanno o prive di una qualifica professionale? La ricer-

ca *Volar senz'ali. Dati sui sistemi educativi dell'Italia e dei Paesi avanzati*, condotta recentemente dal presidente dell'UNLA (Unione Nazionale Lotta all'Analfabetismo) Saverio Avveduto, segnala che la nostra economia risulta pressoché impossibilitata a “volare”, perché dispone di “ali” dismorfiche: l'una *ipertrofica e zavorrata*, in quanto gravata dalla presenza di indici percentuali elevatissimi di cittadini con una bassa “competenza alfabetica”, l'altra *focomelica*, perché espressione di una poco consistente fascia di cittadini con elevati livelli di istruzione e/o di competenza professionale, molto più esigua di quella analoga esistente in altri Paesi¹.

Irrobustire l'istruzione tecnica e la formazione professionale, in modo da riequilibrare le offerte all'interno del mercato del lavoro, è un'esigenza che, a dire il vero, incontra un consenso generalizzato. Le posizioni divergono, invece, nettamente quando si passa a prospettare le possibili vie da percorrere in vista di tale obiettivo. Ad una stagione storica che ha puntato essenzialmente sulla scuola per assicurare un innalzamento della cultura generale dei cittadini (attraverso, ad esempio, l'estensione della durata dell'“obbligo” e la *licealizzazione* di tutta la scuola secondaria superiore) sta facendo seguito la proposta - ci riferiamo a quanto previsto dalla legge delega 53/2003 - di un sistema educativo di istruzione e di formazione che, a partire dai 14 anni, consenta agli alunni di assolvere al loro diritto-dovere di istruirsi o rivolgendosi al sottosistema dei licei o a quello dell'istruzione e della formazione professionale. La credibilità ed il successo di questo secondo ramo del doppio canale formativo, di pari dignità dell'altro, non è legata tanto ad aspetti di natura ordinamentale, quanto alla identità e allo spessore culturale che esso saprà assumere. Si tratta, innanzitutto, di porre rimedio ad una “anomalia” tutta italiana che vede la formazione professionale ridotta a settore marginale dei percorsi educativi formali, in cui far confluire gli alunni che nella scolarizzazione precedente risultano più deboli². Rimuovere, in questo campo, pregiudizi, stereotipi, “credenze” e piccoli interessi di bottega non sarà facile, ma vale la pena impegnarsi a farlo.

¹ S. AVVEDUTO, *Volar senz'ali. Dati sui sistemi educativi dell'Italia e dei Paesi avanzati*, UNLA, Roma, 2003. Il documento può essere consultato in www.unla.it/index_documenti.asp?d=10. Su questo tema si veda anche F. GALIMBERTI, L. PAOLAZZI, *Il volo del calabrone. Breve storia dell'economia italiana del Novecento*, Le Monnier, Firenze, 2003; la tesi che vi si sostiene è che l'economia italiana, come il calabrone, riesce a volare malgrado, secondo le leggi della “fisica economica”, avrebbe dovuto da tempo sfracellarsi a terra. Sulla improbabilità di un secondo “miracolo economico” - stanti i bassi livelli di “competenza alfabetica” degli italiani - si sofferma anche la ricerca *Adult literacy and lifeskills*, copromossa dall'INVALSI, in particolare con il *Rapporto 2002*.

² cfr. O. NICEFORO, *Formazione professionale. Storia e cronaca di un'ambiguità irrisolta*, in «Tuttoscuola», n. 421, 2002.

In particolare non sarà agevole superare la tentazione di gerarchizzare i due percorsi - licei e formazione professionale - soprattutto se il secondo dovesse nascere eccessivamente gracile (limitandosi ad assorbire gli attuali istituti professionali e la formazione professionale regionale). Sarà parimenti essenziale che si distingua nettamente dal "primo canale", pur essendo con esso interattivo, ed abbia una fisionomia ed una autonomia tutta sua, assegnandosi finalità del tipo: "promuovere l'acquisizione di competenze culturali, tecniche e professionali in risposta ai bisogni di istruzione di formazione degli adolescenti e dei giovani in generale e dei soggetti a rischio di marginalità sociale; concorrere allo sviluppo tecnologico, economico e sociale del Paese; essere (...) uno strumento della politica attiva del lavoro³".

Dipenderà, ovviamente, dalla maggiore o minore robustezza di questo percorso formativo la configurazione ed il ruolo che verrà ad assumere il successivo "sistema" della *formazione superiore*, immaginato come parallelo all'università e con forti connotazioni professionalizzanti. Un canale dell'istruzione e della formazione professionale del ciclo secondario che non avesse una durata quinquennale (anche se il diploma di qualifica potrà essere conseguito dopo tre anni di frequenza e sarà titolo idoneo a prosciogliere dall'*obbligo formativo*) contrasterebbe immediatamente, nei fatti, con quella pari dignità rispetto al sistema dei licei che abbiamo sopra richiamato. Analogo discorso potrebbe essere fatto per la durata della formazione superiore: un corso di durata triennale - anche a livello di percezione della opinione pubblica - risulterebbe più facilmente equiparabile al primo livello dei titoli universitari che non un corso biennale, anche se in questo caso, ci rendiamo conto, la durata dei corsi dovrà essere necessariamente variabile, non necessariamente misurata in "annualità", in funzione dei rapporti che si potranno stabilire con il mondo del lavoro (tirocini, attività di praticantato, abilitazione all'esercizio della professione, ecc.). Ciò che, invece, dovrà differenziare la formazione tecnica e professionale superiore da quella universitaria saranno i percorsi da seguire, progettati con i criteri della modularità, della flessibilità, della valorizzazione delle esperienze lavorative; percorsi che dovranno prevedere uno stretto rapporto con il mondo della produzione e delle professioni. Questione non meno rilevante sarà quella di stabilire, a livello nazionale, quali siano i titoli che potranno essere rilasciati, la loro validità, le modalità di controllo delle certificazioni e così via, senza ignorare una realtà di grande importanza sia sul piano dello sviluppo economico che sociale, che è quella della *formazione continua* di cui necessitano quanti sono già inseriti nel mondo produttivo, a cominciare dalle professioni più elevate, così da poter aggiornare le loro competenze ponendole periodi-

³ B. ROCCA, *Il doppio canale tra realtà e immaginazione*, «Scuola e Città», n. 3, 2003.

camente a confronto con quanto la ricerca va elaborando.

Si tratta, come si vede, di mettere in piedi un sistema, la cui gestione sarà di competenza delle Regioni, che abbia degli ordinamenti essenziali fissati dallo Stato, che eviti di affogare in un proprio apparato burocratico (anche se non possiamo prescindere da una “visibilità” ben evidente di questo percorso formativo), che sappia organizzare - avvalendosi della collaborazione delle scuole secondarie, delle università, delle imprese, delle associazioni di categoria e di quanti si occupano di formazione - attività mirate a soddisfare le esigenze che emergono dal mondo del lavoro e dalle professioni. Le esperienze degli IFTS fin qui realizzate potrebbero essere prese a riferimento, anche se occorrerà trovare accorgimenti organizzativi che consentano, tra l’altro, di tenere conto del fatto che quanti sono interessati ad attività di formazione professionale superiore sono prevalentemente *giovani-adulti* e *adulti occupati*, sono cioè persone con una disponibilità di tempo per l’impegno formativo che non è quella dell’adolescente e dell’inoccupato e che dispongono già (in molti casi) di competenze operative.

L’attenzione sin qui espressa da parte delle discipline pedagogiche per la *formazione professionale iniziale*, per la *formazione superiore* e per quella *continua* - va detto senza reticenze - risulta colpevolmente inadeguata. Le innovazioni che si annunciano in questo campo stanno tuttavia spingendo verso ricerche ed approfondimenti che fanno intravedere il costituirsi di un diffuso crescente interesse per i temi in questione. A riprova di ciò posso segnalare i contributi proposti in occasione del Convegno nazionale promosso a Roma, nel 2001, dalla Società Italiana di Pedagogia: *Nuova formazione e nuove professioni nella società della conoscenza*⁴ e nel corso del convegno, anch’esso tenutosi a Roma, ma nel 2003, organizzato dal Dipartimento di Scienze dell’educazione dell’Università di Roma Tre sul tema *Antinomie dell’educazione nel XXI secolo*, con una sezione dedicata al rapporto cultura-professione⁵.

Nel richiamare alcune delle più recenti esperienze in cui sono personalmente coinvolto - la docenza in un modulo dell’IFTS attivato a Livorno da CIOFS-FP Toscana per “Esperti in turismo per disabili”, il coordinamento di un Modulo Professionalizzante promosso dalla Regione Toscana per “Esperti nella progettazione della formazione”, il partenariato offerto dal mio Dipartimento ad una iniziativa promossa nell’ambito del Progetto europeo di formazione professionale “Leonardo da Vinci” sulla promozione della cultura del lavoro tra i giovani e sullo sviluppo della imprenditorialità giovanile - non posso non rilevare come la forma-

⁴ cfr. G. ALESSANDRINI (a cura di), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Angeli, Milano, 2002.

⁵ F. SUSI, R. CIPRIANI, D. MEGHNAGI (a cura di), *Antinomie dell’educazione nel XXI secolo*, Armando, Roma, 2004.

zione professionale sia attività che chiama in causa le scienze pedagogiche, tanto più quelle discipline, come *Educazione degli adulti*, che guardano ai processi educativi che si sviluppano lungo tutto il corso della vita e alle loro interazioni reciproche⁶.

Le questioni da dibattere sarebbero molte, ma su una, in particolare, vorrei fermare brevemente l'attenzione. Mi riferisco al contributo che le discipline pedagogiche stanno dando e che nel futuro potranno dare in misura ancora maggiore, alla preparazione professionale iniziale e continua di figure che hanno un ruolo essenziale nella formazione tecnico-professionale di base e in quella superiore: docenti, formatori, istruttori, o in qualunque altro modo li si voglia denominare. Il successo di una riforma in campo educativo-scolastico, ha scritto Jerome Bruner, dipende del resto, essenzialmente, da coloro che sono chiamati ad attuarla⁷. Preparare figure di "educatori" (il termine include, lo ripetiamo, docenti, tecnici di laboratorio, progettisti della formazione, formatori *professional, tutor*, esperti in *e-learning*, in *audit*, ecc.) per le "professioni di scuola" e per quelle "formative" in senso lato che pongano al centro della loro azione la persona, l'uomo, il cittadino - prima che il lavoro e le competenze per eseguirlo - è un dato di non poco conto⁸. La premura espressa negli ultimi anni dall'università per questo tipo di professioni ha consentito di intercettare la crescente domanda di educazione e di formazione che viene dalla società ed ha permesso di integrare con competenze di natura pedagogico-didattica, psicologica e relazionale i saperi di carattere "disciplinare" in possesso di quanti sono impegnati in attività formative di tipo "formale". L'aver prospettato un modello di formazione non più inteso come addestramento/aggiornamento professionale, ma come contributo allo sviluppo integrale della persona, come fattore di promozione del potenziale umano, come attività che è *un bene in sé*, oltre che uno strumento per accrescere e qualificare la occupabilità, costituisce il presupposto per un mutamento culturale i cui esiti si annunciano di rilevante importanza su più piani. Non solo, si sono anche create le condizioni per un promettentissimo rapporto di collaborazione tra istituti che svolgono attività di ricerca nel campo della formazione professionale dei lavoratori - l'ISFOL in primo luogo, ma anche il CNEL, l'ENAIP ed altri - e il mondo dell'università per affrontare temi di comune interesse come la costruzione di una teoria della formazione, l'individuazione della relazione esistente tra processi di apprendimento in età

⁶ S. ANGORI, *Educazione e "corso della vita": considerazioni pedagogiche*, in «Prospettiva EP», n. 4, 2004.

⁷ J. BRUNER, *La cultura dell'educazione, Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 1997.

⁸ Cfr. S. ANGORI, *Professioni educative: quali competenze comuni?*, in S.S. MACCHIETTI (a cura di), *Formazione e professioni educative*, Bulzoni, Roma, 2001, pp. 11-69; S. ANGORI, *Insegnare. Un mestiere difficile*, Bulzoni, Roma, 2003.

adulta e la trasformazione in atto nei contesti reali, l'acquisizione di metacompetenze e di "competenze strategiche" per il *lifelong learning*, la valorizzazione delle risorse umane⁹. Gli scambi sono risultati particolarmente positivi, in particolare, per quanto riguarda le procedure didattiche ed organizzative dei saperi. Costrutti concettuali di rilevante importanza, come quello relativo alle "competenze", accomunano ormai mondo del lavoro, mondo della formazione professionale, mondo della scuola; ed analogo discorso potrebbe essere fatto con riferimento all'idea di "modulo", a quella di "credito formativo", di "conoscenza", di "unità di apprendimento", di "empowerment"¹⁰.

Per quanto possa apparire paradossale è nell'ambito della formazione professionale che in questi ultimi anni sono state sperimentate le procedure didattiche più innovative, poi con fatica e non senza resistenze in parte transitate nella scuola secondaria superiore. Ciò conferma la "vivacità" di un canale formativo sin qui ingiustamente marginalizzato e che guarda con trepidazione, ma anche con fiducia (forte della sua storia e dell'apprezzamento che ha saputo conquistarsi), alle decisioni che l'Esecutivo vorrà prendere in un settore delicato qual è quello di cui stiamo parlando. Sintomatico della volontà di dare regole comuni ai due rami del "doppio canale" sopra ricordati è il fatto che la bozza di decreto di attuazione dell'art.5 della legge 53/03 preveda che le modalità di formazione degli insegnanti e quelle di accesso all'insegnamento siano le medesime tanto per coloro che insegneranno nel sistema dell'istruzione che in quello della formazione professionale. Si tratta di un segnale che ci piace leggere come indicativo della volontà di dar vita a due itinerari formativi che siano entrambi di qualità. E che per la *modernizzazione* l'Unione Europea conti molto sugli insegnanti è dimostrato dal fatto che in molti suoi documenti si sottolinea l'importanza del ruolo ad essi affidato. Se questo convincimento si tradurrà, a livello nazionale, in una maggiore qualificazione professionale, in un miglioramento delle condizioni economiche e di *status*, in un apprezzamento sociale a beneficiarne sarà l'intero sistema formativo e la società nel suo complesso.

⁹ cfr. ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica* a cura di C. Montedoro, Angeli, Milano, 2002; ISFOL, *Ripensare l'agire formativo: dall'accreditamento alla qualità pedagogica*, a cura di C. Montedoro, Angeli, Milano, 2001.

¹⁰ cfr. C. MONTEDORO, D. PEPE, *L'apprendimento di competenze strategiche per il lifelong learning. Un percorso di studio e di ricerca condotto dall'ISFOL*, in «Professionalità», n. 83, 2004.



6. PROSPETTIVE DI LAVORO E DI INTERVENTO. PARERI DELLE ISTITUZIONI

6.1. Introduzione

Michele Pellerey
Università Pontificia Salesiana

- 1) Il sistema (o meglio il sottosistema) dell'Istruzione Professionale è nella stragrande maggioranza dei casi gestito dallo Stato. Invece, il sistema (o sottosistema) della Formazione Professionale è solo in minima gestito dalle Regioni o dagli altri Enti locali (Province e Comuni); nella maggior parte dei casi è gestito dal cosiddetto privato sociale. Inoltre l'istruzione professionale fa ancora riferimento (contro i dettati costituzionali sia originali che nuovi) allo Stato, mentre la formazione professionale è di competenza esclusiva della Regioni e Province autonome. Si tratta di uno squilibrio evidente che solo in alcuni casi eccezionali trova una maggiore attenuazione. Ad esempio, nella Provincia Autonoma di Trento la presenza dell'istruzione professionale è assai ridotta, mentre prevale, soprattutto nel settore dell'industria e dell'artigianato, la formazione professionale, che ha da tempo un forte ruolo tradizionale, raggiungendo una percentuale assai elevata della popolazione inclusa nel segmento del cosiddetto diritto-dovere alla formazione: tra il 20% e il 25%. Inserendo i due sottosistemi in un unico contenitore si va incontro a difficoltà di rapporti istituzionali e dilemmi di tipo politico. Di questo sono esempi evidenti le scelte operate nelle diverse Regioni. Basti citare le differenza tra Lombardia e Liguria, da una parte, e Toscana ed Emilia Romagna, dall'altra. Questa problematica non tocca solo la formazione professionale iniziale, ma certamente avrà una sua ricaduta sulla formazione professionale superiore, comunque essa verrà configurandosi.
- 2) Tutto il Sistema di Istruzione e di Formazione Professionale è e rimarrà di competenza esclusiva delle Regioni. Allo Stato compete la definizione dei livelli essenziali di prestazione, con possibili interpretazioni come livelli di servizio o come livelli di apprendimento, e la definizione degli standard nazionali per il riconoscimento nazionale ed europeo di qualifiche, titoli e diplomi. Tenendo conto di ciò, a proposito del titolo di "diploma professionale" occorre immediatamente sottolineare alcuni aspetti dello stato di attuazione del processo di trasformazione. Ho fatto parte della commissione che era stata costituita dal

Ministro dell'Istruzione presso l'ISFOL diretta alla identificazione degli standard nazionali sia per le qualifiche che per i diplomi specificatamente per il settore meccanico. Da questo lavoro sono emersi standard nazionali per l'ambito culturale, con declinazioni squilibrate sul versante meccanico, adottate dalla Conferenza Stato-Regioni. Nulla è stato previsto per l'ambito più professionale.

Nel caso dei Diplomi professionali occorre certamente che vengano definiti gli standard nazionali. Tuttavia, attualmente esistono solo i Diplomi di Istruzione Professionale dati dagli Istituti Professionali statali, ottenuti attraverso l'Esame di Stato. La Provincia di Trento, anche per evitare false partenze e per impostare il quarto anno di formazione professionale, ha istituito con una sua legge il Diploma di Formazione Professionale, entro un quadro di rapporti particolari con il Ministero dell'Istruzione sulla base anche di un protocollo di intesa. Il titolo ha validità certamente in ambito provinciale, anche per la stretta collaborazione tra Provincia, Centri di formazione professionale e Imprese, ma la sua valenza a livello nazionale ed europeo necessita di un quadro di riferimento a tali livelli.

È chiaro che la definizione dei diplomi e degli standard nazionali dovrebbe essere concordata tra le varie Regioni, perché se è vero che hanno una competenza esclusiva, d'altra parte occorre un coordinamento nazionale, che tenga conto anche dello schema di riferimento europeo: a parte l'eventuale valore legale del titolo, il vero problema è il suo riconoscimento a livello contrattuale da parte delle aziende. In Provincia di Trento si sta studiando la possibilità di ridurre il periodo dell'apprendistato, dal momento che tutti i quarti anni hanno una forte impostazione di integrazione tra formazione e lavoro.

- 3) A proposito di diplomi emerge un pericolo, in qualche modo analogo a quanto è successo per le qualifiche, quello dell'esistenza di qualifiche statali e qualifiche regionali. Il diploma è un diploma regionale, anche se deve rispettare certi standard nazionali per potere avere la sua valenza nazionale ed europea. Tuttavia sulla base della legge 53/03 si possono prevedere due possibili percorsi, quello dell'istruzione professionale articolato su due bienni e quello basato su un triennio e un anno successivo alla qualifica. Molti istituti professionali stanno attrezzandosi per attivare questo secondo percorso, perché hanno già la struttura della qualifica. Il diploma ottenuto con i due percorsi sarà lo stesso, o si avranno due diplomi? E come verrà denominato tale diploma: di istruzione e di formazione professionale, di istruzione professionale, di formazione professionale?
- 4) Nella scuola è stata attuata un'operazione diffusa di dimensionamento delle istituzioni scolastiche e di costituzione delle loro dirigenze. Ciò ha portato allo sviluppo di consistenti riferimenti formativi gestiti da dirigenti con specifiche qualifiche. In molti casi sedi o plessi minori sono stati uniti a rete con la sede

principale. La formazione professionale si presenta invece ancora molto frammentata, con un numero talora elevato di interlocutori tra enti e, soprattutto, centri molto piccoli. Io credo che anche in questo caso si dovrebbe operare un dimensionamento, che porti a dare consistenza adeguata alle sedi istituzionali della formazione professionale. D'altra parte non si può pensare di avere quarti anni, ma soprattutto iniziative di formazione professionale superiore, se non si hanno strutture sufficientemente solide, organizzate, ben gestite. Occorrerà in qualche modo accorpate, coordinare centri ed enti, magari attraverso la costituzione di reti ben integrate. Modelli di questo tipo esistono, in particolare là dove c'è una sede centrale che ha la responsabilità progettuale e amministrativa e un insieme di sedi decentrate che distribuite sul territorio possono realizzare percorsi adatti alle varie realtà. La sede principale garantisce una interlocuzione forte con l'ente regionale, mentre le sedi decentrate attuano un servizio coerente con le differenti comunità locali. Si può in questo modo pensare a Centri che esplicano una forte presenza sia sul versante della formazione professionale iniziale, sia su quello della formazione continua, sia su quello della istruzione tecnica e della formazione professionale superiore. Un sistema che abbia pari dignità, deve conquistare il suo *status* anche da questo punto di vista.

- 5) Quanto alla certificazione delle competenze evocata nei percorsi di IFTS e in altre normative nazionali occorre ricordare come la legge Biagi parli del *libretto formativo del cittadino*, dove viene riportata la certificazione delle competenze acquisite, ecc.. Di per sé strumenti per la certificazione delle competenze sono già previsti. Il regolamento applicativo della legge Biagi dovrà chiarire la questione relativa al raccordo con il *portfolio* delle competenze individuali della scuola. L'esistenza di questa documentazione potrebbe portare ad una trasformazione, in Italia assai difficile (mentre in altri paesi è già in atto), di attivazione dei contratti di lavoro sulle base delle competenze acquisite e documentate e non sui titoli conseguiti.

Buona parte dei contratti di lavoro partono dalla considerazione del livello dei titoli conseguiti, ciò può comportare difficoltà ad assumere laureati come tecnici o quadri, perché verrebbero collocati sul lavoro in maniera incongrua con il titolo. Spesso ci si passa sopra, purché la persona accetti di entrare ad un determinato livello; in altri paesi oramai la contrattazione si basa prevalentemente su competenze, soprattutto nel momento dell'assunzione e dell'inquadramento iniziale.

D'altra parte i diplomi regionali non potranno avere valenza nazionale, se non rispettano alcuni standard. Quale valore dal punto di vista legale avranno? La

questione si pone oggi anche a livello universitario. Per esempio, chi si laurea dopo tre anni ottiene un titolo che ha valore legale, ma non si sa bene per che cosa. In certe professioni si è riusciti a determinare la sua spendibilità, ma con difficoltà notevoli. Basti pensare al cosiddetto psicologo *junior*, il quale si fregia del titolo di dottore in psicologia (ma non aggiunge il termine *junior*). Egli non può esercitare la professione vera di psicologo, ma solo di tecnico. Da qui possono nascere equivoci non indifferenti.

- 6) L'abilitazione all'esercizio delle professioni di per sé è qualcosa di diverso dal valore legale del titolo, essa può essere collegata al titolo di studio, ma anche separata da esso. È il caso di molte professioni. Molti titoli scolastici e accademici non portano automaticamente al riconoscimento della qualifica e dell'abilitazione all'esercizio di una professione. In genere per riconoscere una vera e propria qualificazione professionale si esige un periodo di praticantato. Ad esempio, l'impostazione che è stata data al quarto anno di formazione professionale nella Provincia di Trento deriva da un discorso approfondito fatto con le imprese, che ha portato ad un percorso di alternanza vera e propria. Ciò ha avuto una ricaduta profonda sul triennio, perché si è constatato che gli *stage* a quel livello non portavano a vere e proprie competenze operative. Un praticantato tipo che impegna il 40-45% del tempo formativo in azienda, seguito personalmente da un *tutor*, è stato riconosciuto valido dalle aziende, in quanto porta a competenze operative. La metodologia che si può sviluppare in questo contesto nei tre anni precedenti è più che altro legata alla attività di osservazione, di affiancamento, di confronto, di orientamento, di comprensione del mondo in cui uno si può inserire. D'altra parte è molto difficile che si possa mettere in mano ad un giovane in maniera sufficientemente autonoma e responsabile una attrezzatura costosa.
- 7) A proposito della ristorazione posso avanzare una piccola riflessione. Si è constatata la funzionalità della figura del *tecnico di banking*, perché effettivamente esiste una professionalità, che è quella dell'interlocuzione con chi chiede un servizio di "banchetto": comprende i servizi di progettazione dell'evento e la garanzia che ciò poi venga realizzato, di supervisione nella realizzazione, di valutazione, ecc... Nel mondo della ristorazione emergono una serie di qualifiche, o qualificazioni professionali, molto importanti a seconda dei territori (ad esempio, per l'aspetto turistico,...). Queste qualificazioni oramai distinguono molto bene le aziende che hanno un impatto sul territorio positivo, e altre che, invece, non riescono ad averlo.
- Per il settore tessile la questione è delicata, perché in questo settore, come nel settore del legno, ci sono due filoni: uno industriale e un altro artigianale. Molte

volte le ragazze che vanno ad intraprendere il percorso formativo nel settore abbigliamento vogliono ancora prendere una qualifica per usi personali o limitati, non per entrare in un sistema produttivo. Diventa molto difficile dialogare a certi livelli se il sistema di attese è molto diversificato.

Per la grafica sta emergendo una possibilità, a mio giudizio, non solo di quattro anni, ma anche di sviluppi successivi notevoli anche a livello universitario, per una carenza drammatica italiana di formazione nel settore. L'università italiana non ha mai risposto al problema della formazione industriale grafica superiore, per cui non abbiamo ingegneri che possano progettare nuove attrezzature. Rimane il fatto che in questo settore c'è una debolezza di formazione ad alti livelli supplita parzialmente da alcune istituzioni formative. Anni fa la Direzione Generale per l'Istruzione Professionale mirava alla eliminazione degli Istituti Professionali del settore, ritenendoli obsoleti, non in grado di aggiornarsi, dati i cambiamenti rapidissimi nel campo della tecnologia e dell'organizzazione. In Italia esiste un unico Istituto Tecnico Statale per l'industria grafica, ed è una cosa assurda. Ciò porta spesso a una debolezza generale del sistema, in gran parte affidata al "privato sociale".

6.2. Intervento tavola rotonda

Domenico Sugamiele

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Ringrazio per l'invito a partecipare a questo confronto che ritengo possa costituire un'opportunità per una migliore comprensione dei problemi sottesi all'implementazione della riforma e per favorire, ai vari livelli istituzionali, riflessioni tecnico-politiche che, rispettose delle diverse posizioni, servano a risolvere i punti di criticità del nostro sistema formativo.

In questi anni di confronto con la vostra organizzazione ho sempre messo in evidenza che centrare il sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) sulla qualifica triennale rappresenterebbe un limite ed un errore. Un errore, perché riproporrebbe l'attuale separazione tra percorsi scolastici (liceali) "lunghi" e percorsi di formazione professionale brevi, riducendo l'offerta del sistema di IeFP alle sole qualifiche professionali triennali: si amplierebbe di poco lo spazio dell'attuale offerta di formazione professionale iniziale, senza sbocchi superiori che ne determinerebbero il carattere di residualità. La qualifica triennale nella legge 53 viene in secondo ordine rispetto al diploma professionale, che corrisponde agli obiettivi del diritto dovere per almeno dodici anni di studio.

L'obiettivo prioritario della legge è, quindi, quello di portare tutti i nostri giovani al diploma, allineando il periodo di formazione per i diplomi tecnico professionali a quelli europei (18° anno di età).

Nelle relazioni dei lavori di gruppo è emerso un problema irrisolto nel nostro Paese: quello di esplicitare cosa sono i bisogni e i fabbisogni formativi ed educativi.

Uno dei gruppi ha posto, in particolare, l'attenzione sulla necessità di distinguere il fabbisogno dell'impresa dal bisogno educativo della persona e, più in generale, del contesto sociale.

Questa è una riflessione interessante che ci porta a considerare come il bisogno o fabbisogno educativo non sia rilevabile nel contesto nazionale, perché i bisogni e i fabbisogni non possono essere imposti alle persone con l'uniformità dell'offerta, da un lato, e non sono rappresentabili in una struttura omogenea da estendere in tutte le realtà regionali, dall'altro.

Tuttavia, in relazione alla determinazione dei fabbisogni formativi resta da considerare l'aspetto del valore legale dei titoli di studio e del riconoscimento contrattuale ai fini dell'inserimento lavorativo.

Occorre essere coerenti: il fabbisogno per l'impresa deve essere riconosciuto dall'impresa stessa e dalle norme contrattuali che devono recepire i titoli professionali rilasciati dalle istituzioni statali o regionali/provinciali.

Nell'analisi dei fabbisogni delle imprese appare una evidente contraddizione tra la richiesta di formazione qualificata al sistema educativo e le assunzioni. Mentre si afferma, da un lato, la richiesta di qualificazione medio alta secondaria e soprattutto terziaria (lauree brevi e lauree), dall'altro si assumono soggetti con bassissima qualificazione.

È evidente che il sistema formativo risulterebbe squilibrato se perseguisse una generica richiesta di innalzamento della "cultura generale" di tipo liceale, proiettata verso la formazione terziaria, mentre l'analisi dei fabbisogni formativi del sistema delle imprese richiede prevalentemente qualificati e diplomati di istruzione secondaria.

Per queste ragioni bisogna riflettere sulla necessità di costruire un sistema di formazione tecnico professionale che, dal primo livello fino al segmento terziario, sia in grado di sostenere il sistema produttivo nella ricerca e nell'innovazione. Le Regioni hanno un ruolo importante ed attivo nella programmazione dei percorsi in relazione al sistema sociale e produttivo territoriale. Si tratta di prospettare un sistema di IeFP "proattivo" che sia in grado di sostenere, nell'ambito territoriale, il sistema produttivo nella riconversione e adattamento dei processi produttivi e riqualificazione delle risorse umane, anche al fine di evitare il declino di interi distretti industriali.

Il sistema formativo risulta fondamentale per lo sviluppo del sistema produttivo se è strettamente correlato ad esso, altrimenti, se non c'è relazione tra la domanda e l'offerta, per cui si viene a determinare una scarsa corrispondenza fra le qualificazioni professionali che si realizzano in quel territorio e i bisogni del sistema produttivo, si potrà verificare che, a fronte di una crisi di un distretto industriale, non si hanno a disposizione professionalità e strutture formative capaci di sostenerlo nella ricerca e nell'innovazione.

Sul riconoscimento dei titoli, Michele Pellerey poneva l'attenzione su un problema: il sistema della istruzione e della formazione professionale è un'opportunità per il Paese se sarà in grado di raggiungere il 60/70% dell'utenza. Non può essere diversamente. Infatti, se dall'analisi del fabbisogno delle imprese risulta che occorrono al massimo il 10% di laureati, comprese le lauree brevi, una prospettiva liceale molto ampia, che possa interessare oltre il 10% di laureati, è una prospettiva che rischia di creare squilibri nel mercato del lavoro. L'alta percentuale di disoccupati tra i laureati deve farci riflettere. Certo, mancano lauree scientifiche e tecniche e abbondano i laureati nelle scienze umane. La massa di disoccupati iscritti nelle graduatorie permanenti per l'insegnamento ne sono un infelice esempio.

D'altro canto non abbiamo un mercato del lavoro autenticamente liberale per cui la responsabilità delle scelte ricadono su chi le opera. Nel nostro Paese moltissimi si laureano in materie letterarie o nelle scienze umane con l'idea che lo Stato ha l'obbligo di assumerli. Questi fenomeni spiegano anche la scarsa corrispondenza esistente, nel nostro Paese, tra lavoro svolto e formazione ricevuta. Il costo sociale ed economico di queste scelte le paga la collettività e lo stesso sistema delle imprese in termini di competitività.

Un altro problema posto nei gruppi di lavoro riguarda la struttura del quarto anno dopo i percorsi triennali. Il quarto anno deve inserirsi nell'ambito del profilo culturale, educativo, professionale del secondo ciclo e contemporaneamente delineare il profilo professionale del diploma di tecnico. Diploma che potrà essere conseguito anche con un percorso quadriennale che porta direttamente al titolo di tecnico. Ciò implica che il quarto anno, successivo alle qualifiche professionali triennali, dovrà rappresentare il naturale completamento degli obiettivi di apprendimento per il diploma a partire dalle competenze della qualifica.

La progettazione dovrà tenere conto, cioè, del profilo professionale e della tipologia di diploma tecnico che si vuole perseguire. È evidente che si dovrà trattare del medesimo settore e che i percorsi successivi alla qualifica potrebbero avere durata anche superiore ad un anno in riferimento a diplomi di tecnico che prevedono 5 o più anni di formazione. L'attuale percorso sessennale degli enologi ne è un esempio.

Appare, tuttavia, importante sottolineare che i titoli, ancorché riferiti ai fabbisogni rilevati nel territorio, dovranno avere una forte polivalenza nell'ambito di ciascun settore formativo, anche al fine di garantire riferimenti professionali spendibili su tutto il territorio nazionale ed europeo. Sarà competenza delle singole regioni adattare i titoli in base alle vocazioni territoriali in ciascun settore. Si tratta, cioè, di definire gli standard minimi che garantiscono il livello di comparazione nazionale, lasciando all'autonomia delle istituzioni formative e alle indicazioni di ciascuna regione lo sviluppo di particolari specializzazioni anche successive alle qualifiche e ai diplomi.

In questo modo, inoltre, si potrà effettivamente progettare un quinto anno che consenta ai giovani che lo desiderino di sostenere l'esame di stato per l'accesso all'università.

Come si diceva prima, il titolo di studio del diploma professionale rappresenta l'obiettivo prioritario che ci poniamo per i nostri giovani, avendo cura però di non trascurare un adeguato sviluppo delle qualifiche professionali, che alla luce dei fabbisogni formativi del sistema delle imprese risultano essere richieste in percentuale consistente. Le imprese di produzione, per esempio, richiedono complessivamente circa il 40% di qualifiche professionali. Lo sviluppo delle qualifiche triennali, vale la pena ripeterlo, deve essere inserito all'interno di un sistema di IeFP

che traguarda i diplomi tecnico-professionali organizzati in percorsi di durata variabile dai quattro ai sette/otto anni.

Il documento elaborato dall'ISFOL rappresenta un buon punto di partenza. Esso individua un adeguato numero di settori, o famiglie professionali, rispetto ai quali si potranno individuare figure professionali polivalenti, riducendo la miriade delle attuali qualificazioni.

La riflessione, come ricordava Pellerey, va ripresa dunque a partire dal lavoro dell'ISFOL, anche al fine di rivedere l'organizzazione degli IFTS con la prospettiva di costruire un sistema stabile di formazione tecnico-professionale superiore. Questa è la vera scommessa dell'IeFP.

Senza la formazione professionale terziaria il sistema dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale perderebbe tutta la sua potenzialità e il sistema educativo rimarrebbe sbilanciato.

Nel corso del seminario sono stati presentati i risultati del monitoraggio degli IFTS. La sperimentazione è stata importante perché ha portato il nostro Paese a discutere di un segmento terziario di formazione parallelo all'università. Ora bisogna partire dai dati di monitoraggio per delineare un sistema più efficace.

I risultati, infatti, non sono confortanti: soltanto il 33% di quelli che escono riescono a trovare un lavoro coerente con il percorso formativo; soltanto il 50% degli iscritti ha trovato occupazione; il dato dei dispersi è elevato; la composizione dell'utenza si è modificata al punto da prefigurare un "canale" di ripiego per gli espulsi dall'università o dai licei.

La crisi degli IFTS è, inoltre, determinata dal sistema di finanziamento a bando che comporta una evidente scarsa stabilità. Bisogna creare un sistema stabile, prevedendo istituti/scuole che dai percorsi del diritto dovere si proiettano fino alla formazione terziaria superando, altresì, l'idea per cui la formazione tecnico professionale superiore possa essere realizzata soltanto dall'università.

In primo luogo, bisogna mettersi d'accordo sulla necessità di realizzare una differenziazione funzionale con l'individuazione di differenti profili e percorsi sia accademici, in senso classico, che di formazione tecnico professionale superiore.

In secondo luogo, si dovrà affrontare il tema della differenziazione strutturale con l'individuazione dei soggetti, delle sedi e dei luoghi ove si realizzano i percorsi del segmento professionale terziario.

Questo secondo tema attiene alle specifiche competenze programmatiche delle regioni da collocarsi, preferibilmente, in un quadro di indicazioni nazionali per l'accREDITAMENTO dei soggetti e nel rispetto delle competenze delle autonomie funzionali, università e istituzioni scolastiche.

Questo ragionamento porta alle considerazioni che faceva Michele Pellerey sulla necessità di affrontare il problema del dimensionamento delle sedi e del riconosci-

mento dei soggetti.

Dare stabilità al sistema dell'istruzione e formazione professionale, sia nel segmento secondario che terziario, comporta avere strutture di una certa consistenza: la formazione tecnica superiore, inoltre, non può essere organizzata in ogni comune o città. La Regione deciderà, sulla base della propria programmazione, l'ambito territoriale dove sviluppare scuole tecnico professionali superiori per specifiche aree professionali (agro-ambientale, elettronica, meccanica, ...), anche in relazione ai distretti produttivi.

Lo sviluppo di campus o poli formativi (istituzioni scolastiche/formative e università che autonomamente possono organizzarsi anche in rete) che per aree professionali siano in grado di prospettare percorsi di varia durata e tipologia, potrebbe consentire, tra l'altro, l'ottimizzazione delle risorse, anche in considerazione del fatto che il sistema di IeFP richiede consistenti investimenti in laboratori.

Questi appaiono i nodi che dovremmo affrontare nel breve periodo. Ulteriori ritardi allontanerebbero il nostro Paese dalla possibilità di realizzare gli obiettivi europei posti dal processo di Lisbona. In molte relazioni di questo seminario è stato ripetuto, infatti, che l'Italia difficilmente raggiungerà il traguardo di Lisbona entro il 2010. D'altro canto, non bisogna sottovalutare gli effetti che l'allargamento dell'Unione potrà comportare per Paesi come il nostro, considerando che i paesi scandinavi e quelli dell'Est europeo entrati recentemente appaiono già in linea con gli obiettivi di Lisbona nel campo educativo.

6.3. Intervento tavola rotonda

Luciano Falchini

Settore FSE e sistema della formazione - Regione Toscana

Ritengo che l'intervento di Domenico Sugamiele abbia posto una serie di questioni di rilievo.

Parlare ancora di quarto anno senza riuscire, poi, a garantirne un riconoscimento rispetto agli obiettivi che l'Unione Europea ci pone, denota la drammaticità della situazione italiana in termini di caos dei sistemi.

Il Consiglio Europeo di Lisbona ci ha posto una serie di obiettivi: entro il 2010 bisogna garantire che l'85% dei venticinquenni abbia un titolo di studio superiore, il che vuol dire quasi tutti. Se la formazione professionale deve avere un ruolo in termini di formazione superiore bisogna arrivare a riconoscere la validità delle qualifiche rilasciate per una lettura di questo tipo, altrimenti l'Italia resterà penalizzata. Il problema è che fino a oggi le diatribe tra il Ministero dell'Istruzione e Ministero del Lavoro hanno impedito la creazione di un sistema di reciproco riconoscimento delle competenze.

Questa è la situazione: siamo un Paese di serie C in Europa su questo aspetto e al momento dai livelli centrali non arriva nessun segnale di soluzione, anzi arrivano segnali che delineano modelli e sistemi separati.

Ricordo che il MIUR ha bloccato il decreto del Ministero del Lavoro n. 174 del 2001, che prevedeva la creazione di un sistema di certificazione e riconoscimento delle competenze in materia di formazione. Ancora oggi siamo in situazioni di conflittualità tra il libretto formativo previsto dalla legge Biagi e le previsioni della legge 53, ma su questo vorrei tornare dopo in termini di proposte regionali.

Sono convinto che la soluzione base per l'integrazione dei sistemi stia nella regionalizzazione delle competenze nel settore dell'istruzione. Fermo restando la salvaguardia dell'unitarietà nazionale e di regole generali, in cui si fissano alcuni principi generali e non si va a definire i dettagli delle attività da svolgere nei singoli sistemi, la competenza sulla gestione dell'istruzione deve essere trasferita alle Regioni: in questo senso si è pronunciata la recente sentenza della Corte Costituzionale, in questo senso alcune Regioni fra le quali la Toscana si stanno muovendo per emanare leggi di recepimento di quella sentenza.

Sarà, quindi, interessante vedere come reagirà il livello nazionale quando queste

leggi saranno approvate e arriveranno al vaglio: mi aspetto un ricorso alla Corte Costituzionale, un'impugnativa del provvedimento.

Il sistema italiano è abituato a comportarsi così: si dice che vogliamo cambiare, ma poi si ostacola ogni meccanismo di cambiamento.

A mio avviso i modelli che ci vengono da altri paesi europei hanno già dimostrato che sistemi decentrati garantiscono molta più funzionalità, a meno che non siano modelli centralizzati come quello francese, ma hanno un altro retroterra culturale e organizzativo alle spalle. Credo, invece, che la Spagna su questo insegni molto.

A mio avviso serve anche una forte contaminazione della formazione tecnico-professionale statale con l'esperienza delle Agenzie Formative. Se c'è stato un settore che ha dimostrato in questi anni grande capacità di adattamento alle esigenze del sistema produttivo, alla crescita culturale del paese, è stato il sistema delle Agenzie Formative, con l'elasticità che possiede.

Serve una grossa iniezione di questa elasticità dentro la formazione degli Istituti Statali: credo che l'esperienza degli IFTS in questo senso abbia dato un segnale delle potenzialità esistenti. Questo passa attraverso la competenza regionale sulla materia.

Sono personalmente molto perplesso su questa ultima proposta che ci è arrivata dalla Nardiello di creare gli Istituti per gli IFTS.

Quel documento delinea la costituzione di istituti per gli IFTS. Pensare un livello istituzionalizzato biennale dopo il diploma parallelo all'università vuol dire creare un'università di serie B. Personalmente sono contrario ad una ipotesi di questo tipo. Gli IFTS hanno un futuro se mantengono la caratteristica con cui sono partiti, cioè di processi di specializzazione e di forte professionalizzazione post-diploma, anche se - a mio avviso - una forte professionalizzazione deve essere già posseduta quando si consegue il diploma. È necessario offrire ai ragazzi possibilità di percorsi anche brevi. Abbiamo avuto difficoltà a gestire gli IFTS biennali rispetto alla richiesta delle imprese. Molto spesso in Toscana sono stati assunti dalle imprese i ragazzi dei corsi subito dopo il primo anno, anche con lo scopo di contrattualizzarli a livelli inferiori. Continuo a ritenere gli IFTS un momento importante di integrazione tra sistemi: è necessario che essi diano immediatamente la potenzialità di sbocco e mantengano caratteristiche di elasticità.

Da questa introduzione sul quadro istituzionale emergono tre concetti chiave: forte decentramento, forte contaminazione e grande elasticità dei sistemi.

Un altro aspetto riguarda i cittadini. Parlare di valore legale di un titolo è sicuramente un problema grosso, ma alla fine è un problema che riguarda principalmente la partecipazione ai concorsi pubblici e l'accesso all'università, perché, poi, il sistema privato è interessato ad altri elementi.

In Italia, c'è grande carenza di riconoscimento dei diritti del cittadino, di possibilità

di spendere questi diritti quando parliamo della certificazione delle competenze. Sono state fatte alcune sperimentazioni in materia di certificazione e riconoscimento delle competenze, in particolare per gli IFTS e per l'obbligo formativo, ma il livello delle sperimentazioni è ancora estremamente marginale. Abbiamo 'venduto' gli IFTS, promettendo il riconoscimento dei crediti da parte dell'università ma, spesso, questo succede in realtà solo da parte del professore che ha insegnato in quel corso e non da parte del sistema universitario inteso nel suo insieme. Rischiamo allora di aver dichiarato il falso.

In Europa sono molto forti ormai i sistemi integrati di certificazione di competenze, che consentono passaggi da un settore ad un altro, che consentono il riconoscimento di percorsi diversi o di vari livelli di svolgimento dei percorsi, mentre in Italia questo non accade.

Nei mesi di dicembre 2004/gennaio 2005 l'Unione Europea ha approvato la decisione *Europass*, per la messa in trasparenza del valore dei titoli che i vari sistemi nazionali rilasciano. Dovremo creare la nostra agenzia nazionale, che dovrà costruire il sistema in cui saremo chiamati ad agire come Regioni e come Ministero dell'Istruzione, per garantire ai cittadini una riconoscibilità europea dei titoli rilasciati.

Come Regione Toscana abbiamo iniziato a lanciare un grosso progetto in questo senso, che si unisce ad un progetto interregionale sulle competenze, con il quale vogliamo arrivare a essere pro-attivi per la creazione di un sistema nazionale, di cui, poi, le Regioni siano i principali soggetti attuatori.

È comunque chiaro che si richiede necessariamente un modello nazionale quale standard minimo di riferimento, che non può essere né il modello esclusivo del Ministero dell'Istruzione, né il modello esclusivo del Ministero del Lavoro, ma necessita di una integrazione di sistema.

Deve esistere il modello nazionale, il modello-Paese, ed è abbastanza curioso, consentitemelo, che siano le Regioni a dover porre il problema della costruzione di un modello-Paese, ma così è in Italia, purtroppo. In Europa, i paesi del Nord, stanno discutendo su come riconoscere i percorsi non formali o informali, mentre in Italia bisogna ancora creare un sistema di certificazione delle competenze sul segmento formale.

Abbiamo avviato questo progetto interregionale: l'idea base che noi abbiamo presente coincide con gli argomenti trattati in questo seminario, cioè la definizione di raggruppamenti (o famiglie professionali), all'interno dei quali ci siano delle figure, ma che siano un numero limitato: non possono essere le circa 6.700 qualifiche professionali del sistema di collocamento, né le 400 qualifiche professionali del sistema di formazione professionale della Regione Toscana, o quelle delle altre Regioni.

Diventa necessario creare un sistema facilmente leggibile, all'interno del quale, poi, siano distinguibili le specializzazioni, che il singolo ha conseguito in un determinato corso.

Ciò è necessario per garantire i diritti dei cittadini. Il sistema dovrebbe anche consentire a chiunque intraprenda un percorso di studi e lo interrompa, di ottenere il riconoscimento delle competenze acquisite, in modo tale da non ripetere questi moduli quando, poi, accede di nuovo ad un sistema di istruzione o formazione.

Questo dovrebbe anche consentire di adottare questo sistema per tutta una serie di aspetti. Cito, per fare un esempio unico, l'analisi dei fabbisogni formativi, dove Enti Bilaterali o Unioncamere vanno ad effettuare rilevazioni su modelli di classificazione da loro creati, sicuramente interessanti, ma che, poi, diventano difficili da leggere in assenza di un sistema-Paese.

Il lavoro da voi presentato sulle singole famiglie professionali ci sarà sicuramente utile per il nostro progetto sulle competenze, attraverso il quale vogliamo arrivare, nell'arco massimo di un anno, a definire una proposta di famiglie e figure e, poi, cominciare a riempire dei contenuti queste figure, utilizzando anche l'importante lavoro che voi avete fatto.

Concludo il mio intervento parlando delle Agenzie Formative nelle Regioni.

Il quadro è molto diversificato: la Toscana ha visto risorgere in questi ultimi anni un grosso sistema di Agenzie Formative molto parcellizzato, dopo il superamento delle precedenti esperienze di gestione pubblica, esclusiva nei decenni passati.

Altre Regioni hanno sistemi diversi; sicuramente - lo sto dicendo da vario tempo - serve un sistema di rappresentanza, un sistema di aggregazione, che in questo momento esiste a livello nazionale solo per le grandi Agenzie Formative, mentre non esiste per niente a livello regionale e per la miriade di piccole Agenzie Formative, che, invece, ritengo siano l'anima di molte realtà regionali. Sarebbe molto utile che nascesse un sindacato di queste agenzie anche perché, poi, diventerebbe un interlocutore importante nei confronti delle Istituzioni regionali.

6.4. Intervento tavola rotonda

Nicola Abbundo

Assessorato Formazione, Istruzione e Lavoro - Regione Liguria

La formazione superiore rappresenta uno dei tasselli decisivi per la modernizzazione del nostro sistema educativo di istruzione e formazione, al fine di consentire una migliore risposta alle esigenze dei giovani e di garantire nel contempo la competitività del nostro sistema economico nell'ambito dello scenario globalizzato.

Si tratta di:

- evitare che le domande formative post-diploma ricadano indistintamente nell'ambito dei percorsi universitari;
- garantire una continuità tra offerta di formazione superiore e offerta di formazione di diploma;
- consentire anche ai liceali di accedere a tale formazione;
- realizzare una metodologia didattica che preveda una circolarità tra teoria e prassi, con la forte valorizzazione del patrimonio formativo insito nelle esperienze di lavoro.

Per tale motivo, va riconosciuto che la stagione degli IFTS richiede una decisa svolta, poiché si tratta di eliminare il carattere fortemente autoreferenziale di un segmento del sistema creato con la legge 196/97 e che non è ancora allineato secondo i criteri della riforma 53/2003.

Il processo di riforma che è in atto, iniziando dalla revisione del titolo V della Costituzione e proseguendo con la legge 53/03 (Moratti) e la legge 30/03 (Biagi), raccoglie buona parte delle indicazioni positive presenti nelle normative precedenti (basti pensare alla legge 144/99 istitutiva dell'obbligo formativo, che si riconosce nel nuovo ordinamento del diritto-dovere), al fine di delineare un vero e proprio sistema educativo di istruzione e formazione.

In tal modo si intendono affrontare e possibilmente superare le gravi difficoltà dell'attuale situazione che possiamo definire ad un tempo burocratica e caotica, dove l'insieme delle iniziative appare tale da delineare una sorta di *puzzle* dove ogni componente esprime una forte vocazione autoreferenziale senza una reale capacità di dialogo e cooperazione.

Una situazione così configurata rischia di disperdere risorse, sia quelle degli uten-

ti sia quelle degli educatori ed insegnanti, con una grave perdita per la nostra realtà sociale, le cui tensioni e dinamiche impongono un forte e deciso processo riformatore come quello che è in atto.

Il processo riformatore in atto

I principi fondanti tale processo possono essere così riassunti.

1. Sviluppo di percorsi formativi conformi con i requisiti della “società della conoscenza” così come indicati dall’istanza comunitaria, consentendo a tutti l’accesso ad un più elevato livello culturale ed il perseguimento del successo formativo di tutte le persone, nessuna esclusa, valorizzandone gli apprendimenti formali, non formali ed informali, lungo tutto il corso della vita, garantendo il diritto-dovere di istruzione e formazione ed i diritti educativi e formativi comunque intesi.
2. Collocazione delle diverse componenti dell’offerta entro un disegno di sistema di istruzione e formazione professionale con carattere di organicità e continuità, che preveda percorsi pluralistici di qualifica, diploma e diploma superiore collocati in un processo di offerta dal carattere progressivo. Ciò considerando le diverse opzioni possibili (orientamento e bilancio, corsi strutturati, apprendi-stato, corsi destrutturati, alternanza formativa, servizi di accompagnamento...) entro un quadro unitario.
3. Sostegno del processo di innovazione dei diversi organismi erogativi verso un modello di servizio aperto alla soddisfazione dei bisogni degli utenti e del territorio, di qualità, nella logica del partenariato e della rete, in una prospettiva di “servizio della società civile”.
4. Adozione della metodologia della personalizzazione basata su piani di studio e *portfolio* delle competenze, comprendente un sistema di riconoscimento delle acquisizioni e loro gestione sotto forma di crediti formativi.
5. Qualificazione continuativa dell’offerta, puntando in particolare all’eccellenza formativa in stretta connessione tra il sistema di istruzione e formazione professionale e ambiti economico-sociali e culturali che sviluppano un *know-how* di alto livello.
6. Garanzia della contestualizzazione del sistema di offerta formativa e lo sviluppo di una *governance* territoriale tramite la cura della rete territoriale, che veda il coinvolgimento dei diversi attori che insistono nel medesimo ambito di riferi-

mento con attenzione anche al primo ciclo degli studi, al sistema dei Licei ed all'Università.

Natura dei due sistemi

Entro questo quadro unitario, alla luce del nuovo titolo V della Costituzione modificato dalla legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001 che supera la tradizionale distinzione, presente nell'originario linguaggio della Costituzione, tra "scuola", da un lato, e "istruzione artigiana e professionale" dall'altro, si è delineata la possibilità di una nuova classificazione dell'offerta non più basata sulla univocità del concetto di "scuola", bensì sul *criterio che sottende il carattere dell'offerta formativa*. In tal senso, esistono due tipi di percorsi:

- a) quelli che presentano il carattere di "istruzione", nel senso che forniscono allo studente una visione culturale generale in forza della quale egli può successivamente completare gli studi in sede universitaria o di formazione superiore (*principio di propedeuticità*), i cui titoli rilasciati non si riferiscono a profili presenti nel mondo del lavoro;
- b) quelli che presentano un carattere "professionalizzante", ovvero che mirano a dotare la persona di requisiti di competenza tali da consentirle di immettersi nel mercato del lavoro e delle professioni (*principio di professionalità*) avendo acquisito titoli coerenti con profili corrispondenti a ruoli effettivamente riconosciuti nel mondo del lavoro.

Il fatto che questi secondi siano di competenza esclusiva delle Regioni e delle Province autonome si spiega a partire dalla caratterizzazione territoriale del mercato del lavoro e, quindi, dalla individuazione della Regione come soggetto in grado di programmare l'offerta formativa professionalizzante in modo più puntuale e coerente con le caratteristiche locali.

Naturalmente, questa programmazione deve rispettare i "livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale" (art. 3, punto m), per poter assicurare la promozione dell'integralità della persona umana di ogni allievo e prepararlo ad affrontare la vita in tutte le sue dimensioni, indicando cosa un allievo è e cosa deve essere al termine del ciclo di riferimento; inoltre, per soddisfare gli impegni che il raggiungimento di tale obiettivo finale provoca necessariamente nell'adempimento delle prestazioni educative e formative da parte dei soggetti responsabili del governo dei sistemi educativi.

Inoltre, tale programmazione deve poter prevedere le indicazioni regionali, al fine

di garantire che i titoli e le qualifiche professionali di differente livello siano validi su tutto il territorio nazionale e di assicurare la spendibilità nazionale dei titoli professionali conseguiti all'esito dei percorsi formativi, nonché per i passaggi dai percorsi formativi ai percorsi scolastici.

Le azioni sperimentali e gli attuali punti critici

Com'è a tutti noto, uno dei punti più qualificanti della riforma Moratti consiste nella creazione di un percorso formativo professionalizzante che consenta alla persona di avanzare nel proprio cammino, procedendo per livelli successivi di intervento/comprendimento della realtà, secondo il principio del successo formativo.

Il sistema di formazione professionale regionale (soprattutto la componente "forte" dello stesso sistema) ha saputo affrontare la sfida sottesa a tale disegno, mettendo in atto rilevanti azioni sperimentali per dare vita a nuovi percorsi di istruzione e formazione.

Tali percorsi hanno subito incontrato un notevole successo tra gli utenti, confermando in tal modo le premesse su cui sono stati progettati. Vi sono oggi abbondanti esperienze e materiali che documentano l'impianto pedagogico, organizzativo e gestionale oltre che regolativi di questi percorsi, dai quali emergono indicazioni utili al fine di delineare il nuovo ordinamento del sistema di istruzione e formazione professionale.

Cinque sembrano i punti di maggiore criticità ed attenzione su cui concentrarsi nel passaggio dalla sperimentazione all'ordinamento di sistema.

- 1) Il tema della *personalizzazione*, che risulta essere sempre più l'asse portante dell'intera riforma: occorre in tal senso evitare che le attività siano strutturate sotto forma di corsi rigidi, per aprire ad una visione educativa che preveda la presa in carico - da parte di strutture adeguatamente attrezzate - dei percorsi formativi personali degli utenti, disegnando in tal modo non un "luogo" rigido in cui inserire le persone, ma uno "stato" che delinea la condizione di chi persegue un cammino formativo adeguatamente sostenuto ed accompagnato.
- 2) Il tema della *certezza dell'offerta formativa*: la stagione del FSE ha portato ad una proliferazione di agenzie formative e ciò ha corrisposto alla necessità di valorizzare le risorse formative proprie della società civile, ma occorre riconoscere che la prima stagione dell'accreditamento non ha saputo imporre requisiti selettivi specie nell'ambito del diritto-dovere, dove la presenza di minori richiede un profilo esigente dal punto di vista degli organismi formativi.

- 3) La questione della *verticalità dell'offerta formativa* per ambiti/comunità professionali e della varietà delle proposte formative che non sono riducibili unicamente allo schema 3+1, ma richiedono una varietà di combinazioni che possono prevedere un cammino formativo fino anche ai 23 anni (10 anni formativi). Attualmente il nodo è rappresentato dal diploma di istruzione e formazione professionale (quarto anno), ma è necessario anche affrontare il tema della formazione superiore riportando gli IFTS nell'ambito di un disegno organico e progressivo, oltre che quello dell'alta formazione anche là dove si è verificata un'eccessiva delega all'Università di percorsi professionalizzanti (è il caso del comparto sociale, sanitario ed educativo, ma pure dei beni culturali ed anche del turismo).
- 4) Vi è, poi, il tema del *coinvolgimento degli istituti tecnici e professionali*, che debbono poter sviluppare una autonoma capacità progettuale, sapendo proporre percorsi non necessariamente triennali, ma comunque sostenuti dal consenso delle imprese e degli operatori in genere. Già alcune esperienze sono in atto: occorre accentuare ancora tale impegno. Certo che per disegnare l'esito sotteso alla riforma occorre che anche il MIUR invii segnali chiari e non discordanti, specie in direzione di coloro che vorrebbero ulteriormente liceizzare il sistema degli istituti tecnici, scelta che porterebbe ad accentuare ancora di più la distanza tra scuola e realtà sociale ed economica e ad accrescere i fenomeni di dispersione e le necessità di passaggi "di massa" dai licei ai percorsi professionalizzanti.
- 5) Infine, vi è il tema delle *risorse finanziarie*. Su questo punto la riforma può decisamente cadere, vista l'estrema povertà dei mezzi posti in atto. Le esperienze che si sono potute realizzare a partire dalla stagione dell'obbligo formativo fino a quella attuale del diritto-dovere hanno in molti casi dimostrato la loro positività, riuscendo a coinvolgere adolescenti e giovani che diversamente non avrebbero potuto/voluto accedere alla cultura. Si è messo in moto un processo virtuoso che non può essere interrotto e che necessita di investimenti adeguati, non le briciole che attualmente vengono erogate. Le Regioni che si sono mobilitate entro il disegno della riforma si sono poste correttamente nella prospettiva della piena responsabilità in campo educativo, con un disegno aperto, basato sul principio di sussidiarietà, secondo una logica di coinvolgimento e di *governance* del sistema complessivo. Non intendiamo il nostro ruolo come una sorta di "concessione" limitata di potestà da parte del Governo centrale, senza che si introduca nel rapporto tra domanda ed offerta un principio di responsabilità sostanziale circa il successo formativo degli studenti, così come sollecitato dall'Unione europea. Se non si vuole che la grande mobilitazione riformatrice si risolva in una soluzione gattopardesca, è necessario che tutte le risorse finanziarie vengano parametrize

sulla base della popolazione collocata entro la fascia del diritto-dovere gli aventi diritto e rapportate ai risultati sostanziali delle diverse strutture erogative.

La formazione superiore

Il percorso di formazione superiore, rispondente alle necessità del sistema economico e del mondo sociale, rappresenta un segmento del percorso formativo caratterizzato da 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 e autonomia nelle attività di programmazione, amministrazione e gestione.

Sono previste figure professionali riferite a profili misti di quadri ed esperti, in cui si ritrovano competenze di processo, di coordinamento e di gestione assieme a competenze specifiche, riferite ad ambiti definiti di intervento professionale (es.: esperto in programmazione di sistemi automatizzati). Tali figure si riferiscono anche a comunità professionali che prevedono albi ed associazioni per la cui adesione è necessaria un'attività di tirocinio.

I destinatari sono rappresentati dai giovani (ed in prospettiva anche adulti) in possesso di diploma di formazione corrispondente per comunità professionale. Si possono prevedere da uno a tre anni formativi a seconda del settore/comunità professionale, in intesa con i soggetti della comunità professionale di riferimento. Tale intesa prevede anche la definizione delle attività di tirocinio e relativi standard di riferimento omogenei sul territorio nazionale al fine dell'abilitazione e dell'accesso nelle associazioni professionali, nel rispetto della normativa in atto.

Circa le *metodologie*, è necessario qualificare ulteriormente la formazione della competenza intesa come presidio di un compito lavorativo-professionale complesso con livelli significativi di responsabilità, riferiti sia alla gestione delle risorse umane sia al *budget*. Nel contempo si intende approfondire e qualificare la cultura professionale dei destinatari anche sotto il profilo dell'etica e della deontologia professionale, vista la rilevanza delle funzioni di responsabilità circa le risorse umane ed il *budget*. La formazione alle competenze si realizza tramite *laboratori* da svolgere in stretta cooperazione con le imprese e le associazioni professionali. Tali laboratori consentono all'allievo di confrontarsi con le buone prassi adottate dagli attori dell'attività professionale di riferimento. In modo più approfondito rispetto al diploma di formazione, è prevista per la formazione superiore un'area formativa denominata *Project work*.

Infatti, le conoscenze non possono essere ricondotte unicamente a materie, discipline o aree culturali. Da ciò consegue che compito della scuola non è trasmettere le nozioni, quanto consentire nell'alunno la formazione di un metodo che gli con-

senta una «conoscenza pertinente, quella capace di collocare ogni informazione nel proprio contesto e se possibile nell'insieme in cui si iscrive». Si può anche dire che la conoscenza progredisce principalmente non con la sofisticazione, la formalizzazione e l'astrazione, ma con la capacità di contestualizzare e di globalizzare.

Si tratta, quindi, di un'offerta formativa sistematica, disposta in un disegno istituzionale e continuativo rispetto ai percorsi di istruzione e formazione. Tale proposta riflette il necessario *dialogo sociale* che deve svilupparsi tra le forze culturali, professionali ed economiche, da un lato, e gli organismi formativi dall'altro, al fine di delineare una strategia di offerta formativa e di orientamento all'utenza che sia specifica per ogni "comunità professionale" corrispondente ad un settore omogeneo.

Va, quindi, delineata entro una *mappa dell'offerta di formazione superiore* nel territorio, valorizzando i seguenti aspetti: vocazione socio-economica del territorio, fabbisogni formativi, bacini di utenza potenziale, istituti di istruzione e di formazione professionale dello stesso ambito.

La formazione superiore deve essere necessariamente una formazione di eccellenza: vanno pertanto assicurate le migliori risorse in termini culturali, professionali e tecnologici, oltre che di "rete formativa", che consentano ad essa di realizzare esiti di qualità effettiva.

Le Regioni, in questa fase, stanno affrontando il tema della delineazione del nuovo sistema a due velocità:

- 1) in primo luogo debbono intervenire *da subito* per assicurare che i percorsi di formazione professionale siano conformi alle indicazioni della nuova normativa, ovvero la trasformazione dei percorsi biennali in percorsi triennali istituzionali a carattere educativo, culturale e professionale, con la possibilità di conseguire un successivo diploma di formazione ed anche titoli propri della formazione superiore;
- 2) in secondo luogo *dare avvio ad un disegno più complessivo* tale da assicurare un percorso di istruzione e formazione professionale solido, di pari dignità rispetto a quello liceale, comprendente anche il segmento di formazione superiore ed anche di alta formazione. Occorre, in particolare, che le azioni previste per il percorso IeFP non abbiano duplicati nel percorso liceale, e inoltre che siano sempre aperti alla duplice prospettiva dell'inserimento lavorativo e della prosecuzione nella formazione superiore, garantendo inoltre la possibilità di reinserirsi a un certo punto del percorso liceale.

Risulta necessaria la scelta di una "formazione consistente" e qualificata, tanto da disegnare una fase nuova della storia del sistema formativo nel nostro Paese, coerente con le opzioni presenti nella normativa *in itinere*.

Ma occorre anche considerare il diverso posizionamento delle Regioni in riferimento all'esistenza di un sistema stabile di formazione professionale. È a tutti noto come nel nostro Paese vi siano differenze anche notevoli in tal senso, ragione per cui appare necessario per un gruppo non limitato di Regioni operare un salto di qualità che, nel momento in cui dà vita ad un impegno sistematico in tema di nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale, introduce già il nuovo ordinamento, che - come sappiamo - richiede elevati livelli di competenza per l'ente Regione.

La presenza nel sistema pluralistico di istruzione e formazione professionale di una varietà di organismi (Istituti tecnici, Istituti professionali, Centri di formazione, Agenzie formative), sulla base di un ordinamento unitario, ma non unico (neppure nella versione "integrata") attesta l'acquisizione in questo nuovo contesto delle caratteristiche tipiche dell'iniziativa delle Regioni, che possono essere così precisate:

- forte distinzione tra funzione di programmazione (propria della Regione) e funzione di gestione (propria degli organismi erogativi);
- pluralismo formativo emergente "dal basso" ovvero dalla società civile;
- centralità del processo che attesta la legittimazione formale degli organismi ad operare, definito come "accreditamento" delle strutture erogative;
- processo di attribuzione degli incarichi gestionali mediante una procedura che garantisca l'apertura a tutti gli organismi aventi i requisiti posti (accreditati);
- erogazione del finanziamento pubblico in misura paritaria, entro parametri predefiniti.

In conseguenza a ciò, l'assunzione di tali criteri introduce in tale sistema a pieno titolo il *principio pluralistico*, tramite il quale le strutture che erogano formazione - qualunque sia la loro natura giuridica - sono concepite come soggetti in grado di svolgere un servizio di pubblica utilità, ed inoltre il *principio di sussidiarietà* che attesta il primato della società civile rispetto agli organi della Repubblica nel delineare le risposte ai bisogni che la società stessa esprime.

Tutti gli organismi quindi - anche gli Istituti scolastici - debbono garantire l'accreditamento, che, rispetto alla prima versione attuata nelle Regioni, richiede, specie per gli interventi connessi al diritto-dovere di istruzione e formazione, una maggiore connotazione educativa.



**7. CONTRIBUTI DEI GRUPPI DI LAVORO.
COSTRUZIONE DELLA MAPPA DELLE
COMUNITÀ PROFESSIONALI**

7.1. La realizzazione della Mappa delle Comunità Professionali per un sistema di offerta diversificato e comparabile

Angela Elicio
Associazione CIOFS-FP

La piena spendibilità sul piano nazionale, così come su quello europeo, dei titoli rilasciati dal sistema di Istruzione e Formazione Professionale è uno degli elementi che possono contribuire alla realizzazione del disegno di Riforma.

Infatti, un elemento di debolezza della Formazione Professionale, nonostante la legge quadro 845/78 avesse previsto le fasce di qualifica, è quello relativo alla frammentazione e alla non comparabilità tra i percorsi formativi e le qualifiche rilasciate nelle diverse Regioni. Quindi, pur nel rispetto del trasferimento in atto delle competenze primarie alle Regioni ed alla luce di una ridefinizione dei piani formativi attenti alle specificità produttive, occorre dare alla definizione, a livello nazionale, dei livelli essenziali delle prestazioni un valore adeguato, per ritrovare capacità competitiva anche sul piano della qualità del lavoro.

La sperimentazione avviata dal CIOFS-FP e dal CNOS-FAP in questi ultimi anni si è mossa verso l'ipotesi di un Repertorio delle Comunità, sulla base di un confronto interregionale che fornisca un quadro sistematico e coerente delle figure professionali definite per comunità, ovvero aggregati culturalmente coincidenti volta per volta con il settore (es. meccanico) o con il processo (es. aziendale e amministrativo), e di figure ruoli e denominazioni che hanno in comune una cultura distintiva ed articolate su tre livelli: qualifica professionale, diploma di istruzione e formazione, diploma di istruzione e formazione superiore.

I lavori di gruppo hanno per oggetto la focalizzazione sui percorsi di Formazione Superiore, in continuità con i percorsi già ipotizzati per le qualifiche ed i diplomi. Si richiede di offrire contributi circa la caratterizzazione della Formazione Superiore in riferimento alla cultura propria di ciascuna Comunità, alla peculiarità della stessa Formazione Superiore, rispetto ai percorsi universitari ed alla spendibilità nel lavoro, ad ipotesi di titolarità delle certificazioni.

Nel contesto dei lavori del seminario, lo spazio dedicato al confronto con i formatori sul campo, del sistema CIOFS-FP e non solo, costituisce un momento significativo e qualificante, perché offre ulteriori spunti per la ricerca e gli approfondimenti successivi.

Comunità considerate

Per 11 delle 17 comunità professionali¹ previste dalle *Linee guida* (Nicoli, 2004, 39), è stato elaborato il Repertorio delle comunità e delle figure professionali di riferimento relative ai tre titoli conseguibili (cfr. tav. seguente).

COMUNITÀ PROFESSIONALE	FIGURE DI QUALIFICA di IFP (triennio): Operatore	FIGURE DI DIPLOMA di IFP (IV anno): Tecnico	FIGURE DI DIPLOMA di IFP SUPERIORE: Tecnico superiore o Esperto
ALIMENTAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> - Operatore dell'alimentazione - Addetto alla trasformazione degli alimenti - Addetto alla panificazione e pasticceria 	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnico dell'alimentazione 	<ul style="list-style-type: none"> - Esperto di panificazione (imprenditoria/tecniche innovative) - Esperto lattiero-caseario - Esperto nella lavorazione e trasformazione del pesce
AZIENDALE E AMMINISTRATIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Operatore dei servizi di impresa - Addetto alla segreteria - Addetto alla contabilità 	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnico dei servizi di impresa 	<ul style="list-style-type: none"> - Esperto della gestione contabile - Esperto in comunicazione aziendale
COMMERCIALE E DELLE VENDITE	<ul style="list-style-type: none"> - Operatore dei servizi di vendita - Addetto alla vendita/commerciale - Addetto e-commerce - Addetto alla televendita 	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnico dei servizi commerciali 	<ul style="list-style-type: none"> - Esperto di marketing strategico - Web master per servizi di e-commerce - Call-Center Manager

¹ Le comunità previste sono: agricola e ambientale; alimentazione; artigianato artistico; aziendale e amministrativa; chimica e biologica; commerciale e delle vendite; edile; elettrica ed elettronica; estetica; grafica e multimediale; legno e arredamento; meccanica; sanitaria; sociale; spettacolo; tessile e moda; turistica e alberghiera (NICOLI D., 2004, 39).

Cfr. Allegato 2, *Formazione Superiore nel Progetto CIOFS-FP e CNOS-FAP*, per ulteriori dettagli sullo sviluppo dell'offerta formativa e sulla Formazione Superiore.

COMUNITÀ PROFESSIONALE	FIGURE DI QUALIFICA di IFP (triennio): Operatore	FIGURE DI DIPLOMA di IFP (IV anno): Tecnico	FIGURE DI DIPLOMA di IFP SUPERIORE: Tecnico superiore o Esperto
ELETTRICA E ELETTRONICA	<ul style="list-style-type: none"> - Operatore elettrico ed elettronico - Installatore/manutentore impianti elettrici - Installatore/manutentore impianti di automazione industriale - Installatore/manutentore di sistemi elettronici - Assemblatore/manutentore di <i>personal computer</i> e installatore di reti locali 	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnico elettrico - Tecnico elettronico e delle telecomunicazioni 	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnico superiore dei sistemi automatici - Tecnico superiore dei sistemi informatici e di telecomunicazione - Tecnico superiore di sistemi tecnologici finalizzati al risparmio energetico - Tecnico superiore di progettazione elettrica - Tecnico superiore di progettazione elettronica - Capotecnico elettrico - Capotecnico elettronico
ESTETICA	<ul style="list-style-type: none"> - Operatore estetico - Acconciatore - Estetista 	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnico estetico 	<ul style="list-style-type: none"> - Esperto massaggiatore - Esperto truccatore di scena - sposa - fotografico - Esperto marketing prodotti estetici - Esperto in problemi tricologici
GRAFICA E MULTIMEDIALE	<ul style="list-style-type: none"> - Operatore grafico - Addetto alla progettazione - Prestampatore - Addetto ai pre-media - Stampatore <i>offset</i> - Legatore 	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnico nelle arti grafiche 	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnico superiore per la comunicazione e il multimedia
LEGNO E ARREDAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Operatore del legno e dell'arredamento - Falegname - Intagliatore e scultore in legno 	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnico della lavorazione del legno - Tecnico dell'arredamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnico superiore della lavorazione del legno

COMUNITÀ PROFESSIONALE	FIGURE DI QUALIFICA di IFP (triennio): Operatore	FIGURE DI DIPLOMA di IFP (IV anno): Tecnico	FIGURE DI DIPLOMA di IFP SUPERIORE: Tecnico superiore o Esperto
MECCANICA	<ul style="list-style-type: none"> - Operatore meccanico - Costruttore alle macchine utensili - Montatore/manutentore - Saldocarpentiere - Termoidraulico - Manutentore sistemi meccanici ed elettronici dell'autoveicolo 	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnico meccanico 	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnico superiore di automazione industriale - Tecnico superiore di progettazione meccanica - Tecnico superiore di produzione CAD-CAM
SOCIALE E SANITARIA	<ul style="list-style-type: none"> - Addetto ai servizi sociali 	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnico dei servizi sociali (include la qualifica di Operatore socio-sanitario) 	<ul style="list-style-type: none"> - Animatore esperto di comunità - Esperto socio-culturale per anziani fragili e malati di Alzheimer
TESSILE E MODA	<ul style="list-style-type: none"> - Operatore dell'abbigliamento - Confezionista modellista su CAD - Addetto alle confezioni industriali 	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnico del tessile e dell'abbigliamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Esperto della linea moda uomo-donna - Esperto nella creazione e gestione eventi moda
TURISTICA E ALBERGHIERA	<ul style="list-style-type: none"> - Operatore turistico alberghiero - Addetto ai servizi turistici - Commis di sala e bar - Commis di cucina 	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnico dei servizi turistici - Tecnico delle attività ristorative 	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnico superiore delle attività alberghiere - Tecnico superiore delle attività ristorative - Tecnico superiore dei servizi turistici

Il progetto globale prevede, accanto a ciascuna *Guida* rivolta agli operatori dei CFP, un fascicolo illustrativo destinato agli utenti (ragazzi e loro famiglie). Tale fascicolo, che potremmo definire "orientativo", mira a presentare la specifica comunità professionale, sottolineando gli aspetti educativo-formativi promossi da quella professione, le figure professionali di riferimento, i titoli conseguibili, gli sbocchi lavorativi, ecc..

Struttura delle *Guide* e logica progettuale proposta

Ciascuna *Guida* è stata strutturata in due parti: a) una *parte comune a tutte le comunità*, costituita da un'introduzione e un'impostazione generale (valenza educativa del lavoro nella prospettiva del PECUP, indicazioni circa la valutazione e la gestione del *portfolio*); b) una *parte specifica* per ogni comunità professionale, comprendente una presentazione della comunità professionale (natura economica, sociale e culturale della comunità; comunità professionale in prospettiva formativa; figure professionali: livelli e continuità); indicazioni su laboratori, *stage* e alternanza; scheda per il piano formativo e sua prospettiva temporale; elenco delle unità di apprendimento (dal primo al terzo anno).

Le unità di apprendimento proposte corrispondono ai compiti che richiedono una forte interdisciplinarietà, ovvero coinvolgono in modo rilevante ed integrato tutti i formatori e le figure coinvolte nell'*équipe* di lavoro. Si tratta di una quota del tempo disponibile, che non esaurisce l'intero percorso. Ad esse vanno aggiunte le unità di apprendimento disciplinari e interdisciplinari che l'*équipe* riterrà necessarie per perseguire le mete del PECUP e gli obiettivi specifici di apprendimento previsti, tenendo conto dei caratteri del contesto, ivi compresi i destinatari delle attività. In sostanza, si mira a sollecitare l'autonoma capacità progettuale dei formatori, con il coordinatore-*tutor*, affinché si realizzi una reale formazione personalizzata in modo costruttivo, avendo come riferimento una pista di lavoro che valorizza l'apporto peculiare della comunità professionale e la logica cooperativa dell'*équipe*.

Metodologia operativa

Per l'elaborazione delle *Guide* è stata adottata una metodologia impegnativa, che ha coinvolto diverse figure coordinate dalle Sedi Nazionali degli enti interessati in una *équipe* di lavoro nazionale. Fondamentale è stato il contributo degli *operatori*, i quali sono stati sollecitati a rielaborare le loro migliori esperienze formative fondate su compiti reali in una prospettiva autenticamente interdisciplinare, tenendo conto delle mete del PECUP e degli obiettivi specifici di apprendimento previsti per il triennio; in tal modo, si è potuto realizzare un collegamento forte soprattutto con quelle progettazioni, che nel passato hanno potuto svolgersi secondo il metodo peculiare della formazione professionale. Sono stati, poi, coinvolti degli *esperti*² delle comunità di riferimento che hanno consentito di contestualizzare la proposta entro il quadro normativo, economico, sociale e culturale così

² Tali (esperti) poiché appartengono a strutture che hanno esperienza di progettazione e formazione nelle comunità specifiche. In tal modo si è realizzata una proficua collaborazione tra strutture differenti, attuando quella necessaria intesa che consente di sviluppare una proposta fondata e progressiva.

7.2. Comunità delle Professioni Sociali

Paolo Olivieri

EISS - Ente Italiano Servizio Sociale

L'Ente Italiano di Servizio Sociale è una fondazione che, da sempre, si occupa di ricerca, sperimentazione e formazione degli operatori dei servizi sociali: nello specifico si occupa degli assistenti sociali e tutte le professioni sociali individuate in questi anni.

I componenti del gruppo di lavoro appartengono a realtà formative impegnate in situazioni molto diverse fra loro, ma che, grazie a questa caratteristica, hanno apportato un valido contributo in termini di quesiti e proposte.

Il punto di forza del tema affrontato risulta essere la proposta fatta nella guida della *Comunità Professionale sociale-sanitaria* elaborata dal CNOS/FAP e CIOFS-FP, il cui fulcro è il quarto anno, ossia un percorso dove si ipotizza un Diploma di Tecnico dei Servizi Sociali, al cui interno è presente anche la qualifica di Operatore Socio-Sanitario.

L'Operatore Socio Sanitario è una figura *leader* rispetto alle diverse forme di Assistente di Base che, nelle diverse regioni e con diversi nomi, come è emerso dalle analisi, diventa un punto di riferimento forte per questo tipo di percorso nell'impianto iniziale della filiera.

All'interno del gruppo di lavoro, sono affiorate, invece, perplessità circa il livello immediatamente inferiore, e cioè quello della Qualifica triennale, considerata la delicatezza dei compiti assegnati a questo tipo di figure professionali rispetto alla giovane età e alla maturità degli allievi.

Infatti, rispetto alle competenze, ai percorsi, ai compiti e alle definizioni specifiche, questa qualifica può ricomprendere molte delle figure professionali che riguardano gli Assistenti di Base e tutta quella fascia di Animatori e di Assistenti all'infanzia, che in vario modo e in diverse regioni costituiscono il panorama degli operatori esistenti in questo settore.

A proposito dello sviluppo verticale, sono state messe in evidenza alcune opportunità di evoluzione della filiera nella fascia della formazione superiore, anche se con giustificate perplessità.

Quella di definire una caratterizzazione della filiera delle Comunità Professionali del Sociale rispetto alla formazione delle figure apicali, che già l'Università oggi

propone, costituisce elemento di ragionamento rispetto alle competenze di organizzazione, di pianificazione, di coordinamento, di gestione delle attività formative, di espressione e socializzazione, che concorrono allo sviluppo delle potenzialità dell'individuo come al suo eventuale recupero ed inserimento sociale e lavorativo, ipotizzate per la figura di esperto socio-sanitario.

Una opportunità potrebbe essere quella di impiantare un livello di formazione superiore come "Addetti al Segretariato Sociale", anche in riferimento allo sforzo che l'EISS sta tentando, definendo lo standard nazionale di tale figura rispetto all'attuazione della legge 328 di riforma dei Servizi Sociali.

Il servizio di segretariato sociale viene rappresentato in ogni regione, come livello essenziale delle prestazioni del sistema integrato dei servizi: si riconosce, cioè, la valenza dell'informazione, della relazione di accoglienza e di ascolto, dell'orientamento e della prima consulenza come passaggi essenziali nella ricerca di benessere delle persone. La relazione con i cittadini viene, dunque, ricondotta nella categoria del *welfare* "leggero" che compete al livello locale, su cui investire risorse strutturali e professionali specifiche.

L'ulteriore articolazione dei servizi trova, poi, coniugazioni diverse di regione in regione e forse anche di provincia in provincia, ma non va negata una relativa omogeneità sulle linee più generali di intervento sociale. In ogni regione viene richiamato il valore del riconoscimento della famiglia come co-artefice del benessere della persona ed insieme come destinatario privilegiato di attenzioni nell'attivazione del servizio.

È emersa la necessità di fornire agli allievi alcune metacompetenze, cioè degli strumenti culturali e intellettuali che alla fine del percorso formativo li rendono non solo in grado di acquisire conoscenze, ma anche requisiti etico-professionali, che li motivino ad arricchire autonomamente il proprio bagaglio di competenze. L'acquisizione delle metacompetenze accresce la personalità degli allievi in tutti gli ambiti, da quello etico a quello sociale e operativo, e lo rendono autonomo costruttore di se stesso.

Soddisfare questo tipo di esigenza diventa fondamentale e la proposta che il CNOS/FAP e il CIOFS-FP ipotizzano sulla comunità professionale del sociale è un ottimo strumento per discutere, per essere presenti in quanto attori protagonisti del processo di riordino delle professioni sociali, che sta già avvenendo in molte regioni per le diverse figure apicali e non. Cito l'esempio dei problemi che sono connessi agli assistenti sociali in questa fase di riordino anche delle lauree, e quindi, del rapporto tra laurea breve e i vari corsi di laurea.

7.3. Comunità delle Professioni nel campo della Grafica

Fabrizio Tosti - Marco Tarisciotti
CNOS-FAP

Pur sottolineando l'importanza del momento storico che si sta vivendo, in base alla Riforma Moratti, si è parlato della possibilità di andare a costituire e proporre un quarto anno, nella filiera della comunità grafica, ma non senza avere grosse perplessità su cosa effettivamente deve proporre e a quali esigenze rispondere questo ulteriore anno di formazione.

Certamente è importante ed essenziale programmare e studiare delle soluzioni, perché, comunque, al termine dell'anno formativo 2004-2005 avremo i primi allievi che potranno richiedere di accedere ad un eventuale quarto anno di formazione arrivando a conclusione i primi percorsi triennali sperimentali.

La richiesta che viene fatta dal mondo dell'industria grafica è quella di un proseguimento degli studi in un possibile quarto anno, approfondendo soprattutto il profilo umano-culturale, dando più spazio a quelle conoscenze trasversali che vanno ad ampliare il profilo tecnico degli allievi soprattutto in quegli aspetti che riguardano le capacità di coordinare e relazionarsi in un posto di lavoro, assumendo delle responsabilità dirette.

A tal proposito il quarto anno non va concepito come un anno di ulteriore specializzazione, ma come stimolo per favorire la crescita integrale della persona, come un anno ulteriore per sviluppare il proprio progetto di vita professionale.

Deve essere pensato come un anno di alternanza formativa intesa in senso "sistemico", che permetta all'allievo non già di avere una esperienza pseudo-lavorativa, ma che gli consenta di vivere la realtà imprenditoriale.

Profilo del tecnico

Entrando più nello specifico, bisognerebbe esplicitare meglio quali siano le abilità e le caratteristiche che deve sviluppare e possedere un *tecnico grafico* nel corso del quarto anno.

Infatti la scelta fondamentale è nel decidere quali tipi di abilità bisogna promuovere per questa figura: abilità decisionali o abilità esecutive?

Se cerchiamo abilità decisionali potrebbe non essere sufficiente un quarto anno;

infatti, potrebbe essere un'illusione credere di formare la figura del tecnico con l'aggiunta di un solo anno. Se, invece, intendiamo dare delle abilità esecutive, potrebbe non essere necessario il quarto anno, soprattutto tenendo presente la struttura della filiera che porta ad avere presenti nel quarto anno allievi provenienti da diversi percorsi triennali con specializzazione differenti tra di loro.

D'altra parte in un solo anno non possiamo pensare che un operatore diventi un tecnico, probabilmente i tecnici in senso stretto dobbiamo aspettarceli dalla formazione professionale superiore.

Ragionando, quindi, in quest'ottica, il quarto anno può essere visto più come un'apertura, un ponte verso una Formazione Superiore che porti a creare figure specializzate principalmente all'imprenditoria e/o alle figure quadro/dirigenziali delle aziende.

Questa visione comporta il rischio di non dare una collocazione lavorativa/professionale specifica al tecnico che formiamo nel quarto anno, cadendo così nella identica situazione che vive già lo studente che percorre il canale dell'istruzione tradizionale, in cui non si comprende a quale livello uno studente sia pronto per entrare nel mondo del lavoro: dal diploma si deve passare all'università, ai master, ai tirocini...

Chi è dunque il tecnico che andiamo a formare? Sembrerebbe essere un po' più di un operatore e un po' meno di un tecnico? Non possiamo permetterci di correre questo rischio.

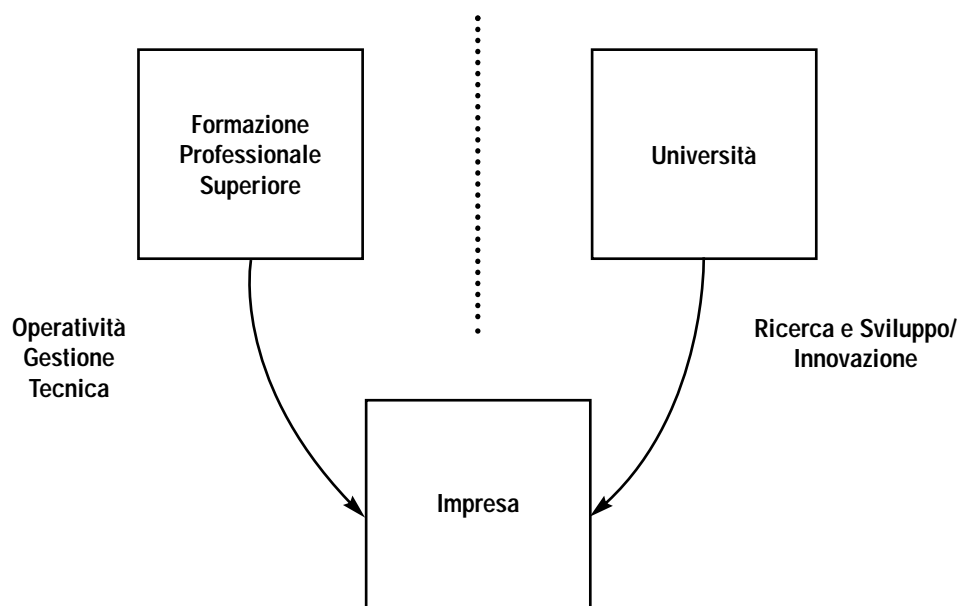
Un allievo che decidesse di terminare il suo percorso formativo al termine del IV anno deve avere la certezza di quello che è diventato. La certezza di poter spendere la sua professionalità.

Nuovi formatori e nuova didattica

Un quarto anno così concepito, e cioè che vada ad identificare una figura professionale nuova di responsabilità all'interno di una azienda, necessita di un percorso formativo innovativo nella sua metodologia e di conseguenza di formatori pronti a raccogliere la sfida.

Formatori capaci di lavorare intorno a "progetti formativi", più che soltanto intorno a "temi formativi"; acquisisce vitale importanza una metodologia formativa tutta protesa verso le "unità di apprendimento", che sembrerebbero essere un buon mezzo per vincere questa scommessa.

Formazione professionale e formazione universitaria



La formazione professionale superiore troverebbe il suo giusto significato e la propria caratterizzazione, se viene impostata in modo tale da fornire all'impresa competenze tecnico-operative, differenziandosi dalla preparazione universitaria, che invece, dovrebbe occuparsi di fornire all'impresa persone capaci di innovazione e ricerca. In tal modo si riuscirebbe a dare risposte più mirate alle imprese che troppo spesso non trovano nei laureati quella professionalità e quella vicinanza alle problematiche del lavoro, perché sempre vissuti lontani dalla realtà dell'impresa.

7.4. Comunità delle Professioni Aziendale e Amministrativa

Giuseppe Pinna
CIOFS-FP Lazio

Premessa

Il tema degli incontri del presente lavoro di gruppo si è sviluppato sulle tematiche relative alle problematiche ed alle specificità legate alla formazione professionale (FP) nella CP “Aziendale e Amministrativa”, con particolare riferimento agli aspetti legati alla Formazione Superiore, ovvero al Diploma di Formazione Professionale e al Diploma di Formazione Superiore.

Agli incontri hanno partecipato più di 30 persone, per lo più responsabili, progettisti e docenti dei diversi centri di istruzione e formazione professionale, appartenenti al CIOFS-FP e ad altri enti di diverse regioni italiane.

Un grazie particolare a tutti gli intervenuti e alla Regione Toscana che ha ospitato questo seminario.

Svolgimento dei lavori

I lavori sono iniziati con una breve presentazione della *Linea Guida* elaborata per la CP “Aziendale e Amministrativa”, ponendo in evidenza la natura economica, sociale e culturale della stessa comunità ed il percorso formativo ad essa collegato.

Più in particolare, l’attenzione si è focalizzata su due aspetti:

- a) aspetti legati alla formazione in senso stretto;
- b) aspetti legati alla certificazione e alla spendibilità dei titoli, specialmente nell’ambito della Formazione Superiore.

Analizziamo, distintamente, i due aspetti.

a) Aspetti legati alla formazione in senso stretto

Dalle discussioni avvenute in seno al gruppo di lavoro sono scaturiti diversi elementi di rilevante importanza per quanto concerne la struttura dei corsi di formazione, in funzione, anche, degli aspetti legati alla formazione superiore (dal quarto anno in poi).

La premessa è che una buona formazione deve presupporre l'analisi di tre elementi:

1. fabbisogni formativi;
2. fabbisogni delle aziende;
3. le risorse umane e finanziarie a disposizione.

Il primo elemento che è scaturito è quello legato all'esigenza di puntare ad ottenere un innalzamento del livello qualitativo dei corsi professionali, soprattutto per far sì che, una volta raggiunto il Diploma di Formazione Superiore, gli allievi che lo desiderano possano agevolmente accedere all'università senza trovare barriere di natura formativa.

Ciò non significa che la filiera della IeFP debba esser in contrasto con quella dei licei, ma, al contrario, se finora entrambe hanno viaggiato su due linee parallele molto distanti, ora dovranno avvicinarsi reciprocamente e trovare dei punti d'incontro.

In altri termini, ciò darebbe la possibilità al "liceale" di conoscere già dalla scuola il mondo del lavoro e all'allievo della FP di poter accedere agevolmente ai corsi universitari.

In pratica, è necessario modificare in modo sostanziale la tradizionale impostazione dei corsi.

Un secondo aspetto da tener presente nella fase di strutturazione dei corsi è che l'azienda è il cardine della FP.

Per questa ragione è indispensabile, sempre più, diffondere la cultura del lavoro tra gli allievi e la cultura della formazione (continua) tra le aziende.

Per raggiungere tale obiettivo è necessario:

- coinvolgere in modo più completo le aziende nella progettazione dei corsi (progettare insieme: è ciò che all'estero già fanno, come è stato chiaramente esposto dai rappresentanti della Francia e della Spagna);
- inserire i formatori in azienda per formare i datori di lavoro e i dirigenti che, spesso, non sono culturalmente preparati per una proficua collaborazione ente-azienda;
- inserire i *tutor* aziendali nei corsi di istruzione e formazione (a Genova, ad esempio, hanno già organizzato due seminari formativi per i *tutor* aziendali);
- accurato *screening* preventivo delle aziende.

Altro aspetto molto importante, strettamente legato agli aspetti formativi, è quello dell'introduzione della Deontologia Professionale all'interno dei corsi di tutte le

Comunità Professionali. È importante, infatti, che gli allievi, nel momento in cui dovranno confrontarsi con le aziende, sia durante il periodo formativo (*stage*) che alla fine del corso, sappiano comportarsi bene in azienda ed essere responsabili e puntuali nel loro operato, rispettando quei valori cristiani-salesiani, legati al lavoro, che sono alla base della vita di ogni individuo, oltre che il filo ispiratore e conduttore dei nostri corsi.

Questi aspetti assumono un valore fondamentale nella Comunità Professionale Aziendale-Amministrativa, perché, più che in ogni altra comunità, l'allievo-lavoratore si trova impegnato a rispettare continuamente scadenze e adempimenti di varia natura (si pensi, ad esempio, alla gestione di uno scadenario o agli adempimenti di natura fiscale o a quelli relativi agli incassi e pagamenti di uno studio professionale, di un'azienda o di un ente).

Alcuni componenti del gruppo hanno prospettato la necessità di introdurre un "Codice Deontologico" per gli enti formativi, per gli allievi e per le aziende (anche se attualmente, di fatto, già esiste - si pensi alla convenzione ente/azienda e a quella ente/allievo).

Ciò nasce dall'esigenza che non sempre l'azienda "capisce" le esigenze del ragazzo (in proposito va detto che Italia Lavoro sta realizzando un "bollino" che certifica le aziende che dovranno accogliere gli stagisti).

Altro punto affrontato è quello relativo all'importanza dell'insegnamento dell'informatica e del diritto in tutti i corsi legati alle diverse comunità professionali: oggi, più che mai, il mondo lavorativo e la vita di tutti i giorni impone una conoscenza sempre più profonda degli istituti giuridici, delle norme che disciplinano la vita ed il lavoro di ciascuno di noi, oltre che la competenza nell'uso degli strumenti informatici *hardware* e *software*.

Per quanto riguarda l'intera filiera formativa, dalla qualifica al diploma, fino al Diploma di Formazione Superiore, l'obiettivo non è quello di creare diverse figure professionali ad ogni *step*, ma quello di accrescere sempre più le competenze dell'allievo fino ad arrivare ad un'autonomia operativa e gestionale dello stesso sempre più ampia.

Tuttavia, nella fase della formazione superiore (diploma e diploma superiore), sarà opportuno privilegiare non solo gli aspetti formativi in senso stretto, ma soprattutto, gli aspetti "culturali" finalizzati alla formazione dell'allievo come persona.

Per realizzare quanto appena detto e raggiungere gli obiettivi formativi prefissati, servono nuovi strumenti per:

- conoscere più a fondo le competenze da formare;
- fare in modo che vi sia un accompagnamento al lavoro (avere docenti che svolgono anche la professione).

Infine, un discorso di non poco rilievo va fatto per le risorse finanziarie.

Da più parti è scaturita la necessità di avere norme nazionali e/o regionali che prevedano incentivi per le aziende che ospitano gli allievi. Ad esempio, in alcune regioni italiane (Puglia) vi sono norme che prevedono un'indennità per il *tutor*; anche in alcuni paesi europei (Spagna) sono previste forme di agevolazione ed incentivazione per le aziende che ospitano allievi provenienti dai corsi di FP.

È necessario, pertanto, che i diversi enti ed organismi impegnati nella FP svolgano anche un ruolo di sollecitazione e di indirizzo verso gli organi legislativi nazionali e locali.

b) Aspetti legati alla certificazione e alla spendibilità dei titoli (specie nella formazione superiore)

Dal confronto delle esperienze dei diversi partecipanti ai lavori di gruppo è emerso che:

- non vi sono norme che diano valore giuridico al Diploma di Formazione Professionale (IV anno) e, tantomeno, al Diploma di Formazione Superiore;
- non esistono norme, nemmeno a livello di tutte le regioni e le province, che prevedano la certificazione dei titoli;
- quello della certificazione è un problema grave, poiché, secondo la legislazione vigente, è il "valore legale" del titolo di studio che conta e che consente di partecipare alle selezioni ed ai concorsi della Pubblica Amministrazione;
- a giudizio di alcuni (i rappresentanti della regione Piemonte), il problema legato al riconoscimento legale del titolo di studio potrebbe essere *bypassato* se, anziché puntare a dare valore legale ai titoli (diploma di formazione, diploma superiore), a livello U.E. si certificassero le competenze dell'allievo (ad esempio, si arrivasse al riconoscimento delle competenze mediante la creazione del "libretto delle competenze").

In questo modo, si otterrebbe un duplice risultato:

- si eviterebbe il problema di essere legati solo al "titolo" (non è detto infatti che, dal punto di vista lavorativo, il titolo rispecchi necessariamente le competenze che l'azienda cerca nel futuro lavoratore);
- giuridicamente, istituzionalmente, forse ci troveremo di fronte ad un *iter* legislativo più rapido (!), visto che la direttiva europea dovrà obbligatoriamente essere recepita dalla normativa nazionale.

A livello U.E. si sta lavorando per un "*Portfolio delle competenze*" che, purtroppo, non è ancora recepito in Italia né a livello nazionale né a livello regionale.

Quanto appena detto ci fa comprendere quanto la mancanza di una certificazione

dei diplomi professionali sia un ostacolo serio per l'affermazione dei corsi di formazione superiore; proprio per questo, a giudizio di tutti i partecipanti, ancora una volta sarà indispensabile muoversi su due piani, affinché nello stesso tempo:

- i singoli enti, centri ed operatori impegnati nella FP diffondano la cultura della formazione superiore e del diploma professionale (come è già avvenuto in passato per l'attestato di qualifica);
- tutti gli enti della FP facciano sentire la loro "voce" e le diverse esigenze, in maniera più incisiva, presso gli organismi istituzionalmente preposti a dare valore giuridico ai titoli ed alle competenze.

Di sicuro non sarà un impegno facile, ma non mancherà la tenacia che sempre ha contraddistinto noi salesiani nelle "lotte" per ottenere ciò che ad ogni essere umano deve essere riconosciuto: il diritto all'istruzione, alla formazione e al lavoro!

7.5. Comunità delle Professioni nel Tessile - Abbigliamento

Giampietro Brunelli
ENAC Sede Nazionale

Nella presentazione dei componenti del gruppo di lavoro emerge una varia e significativa rappresentanza di Centri di Formazione Professionale che operano nel settore del tessile, abbigliamento e moda. Sono rappresentate realtà formative impegnate nelle seguenti Regioni: Puglia, Toscana, Piemonte, Basilicata e Sicilia; tutte realtà molto diverse fra loro, ma che, proprio per questa eterogeneità, hanno apportato un contributo sostanziale e quanto mai pregno di utili suggerimenti nello svolgimento dei lavori.

L'ordine dei temi che il gruppo si propone di affrontare e dei quali seguirà una sintesi dei risultati, è il seguente: a) quadro economico e tendenze della Comunità Professionale Tessile e Moda; b) stato della riforma e peculiarità del sistema di Istruzione e Formazione Professionale nelle Regioni e Province autonome italiane; c) come si può immaginare uno sviluppo in verticale di pari dignità per la Formazione Professionale.

Sul primo tema sono emersi numerosi elementi di crisi che interessano sia il comparto del tessile, che il comparto dell'abbigliamento. Si ricordano soprattutto l'elevatissima e, non sempre corretta, concorrenza di produttori stranieri, con particolare riferimento all'industria manifatturiera cinese, la difficoltà di promuovere i nostri marchi ed il nostro artigianato, tutelandoli dalle frequenti contraffazioni. Si sente la necessità di un intervento coordinato in due direzioni: rivalutare e consolidare le posizioni acquisite sui mercati di sbocco; promuovere e supportare adeguatamente la penetrazione del *made in Italy* sui nuovi mercati, con particolare riferimento ai mercati dell'est Europa e della stessa Cina.

Sullo stato della riforma e peculiarità del sistema di Istruzione e Formazione Professionale, il gruppo di lavoro ha rilevato una notevole differenza tra Regione e Regione. Ci sono Regioni dove la sperimentazione dei trienni di assolvimento dell'obbligo formativo (diritto-dovere) non è mai iniziata, mentre in altre Regioni si trova già all'ultimo anno di qualifica, per non parlare della Provincia di Trento, dove si è giunti al quarto anno di Diploma di Formazione Professionale. In questa situazione, vengono condivise alcune condizioni ritenute necessarie per il ricono-

scimento dei sistemi di Istruzione e Formazione Professionale regionali:

- 1) trasparenza e sicurezza dell'offerta formativa: la qualifica triennale ed il Diploma di Formazione Professionale (4° anno) dovrebbero fondarsi sullo sviluppo di percorsi formativi validati a livello nazionale e portare, in uscita, alle stesse figure professionali;
- 2) certificazione del profilo professionale e, quindi, il titolo conseguito in uscita consentirebbe una mobilità nazionale (europea se si arrivasse ad un riconoscimento comune) degli operatori, incrementandone le possibilità di occupazione;
- 3) visibilità e dignità del sistema, di cui i primi due punti ne costituiscono le premesse.

Soddisfare queste condizioni renderebbe chiaro e affidabile l'offerta formativa, sia nei confronti del sistema economico, che agli occhi delle famiglie degli utenti. Viene sottolineato quanto le famiglie risultino confuse e smarrite di fronte ad una esagerata variabilità di termini per definire molto spesso dei percorsi formativi che di fatto sono per lo più equipollenti.

L'attenzione dei lavori si focalizza d'ora in avanti sulla possibilità di sviluppo in verticale e di pari dignità del sistema di Formazione Professionale. Si richiama da subito l'interesse del gruppo di lavoro per l'esperienza della Provincia autonoma di Trento che vede, dopo il terzo anno di qualifica, una diramazione a "pettine" dell'offerta formativa per il conseguimento del Diploma di Formazione Professionale, ovvero la possibilità di scegliere diversi indirizzi, anche se la denominazione in uscita di Tecnico è unica per tutti.

Partendo da queste considerazioni e in riferimento al lavoro di progettazione ed implementazione di cui hanno esperienza i componenti del gruppo di lavoro, sono emerse alcune criticità comuni. Impiegare un solo anno per affinare un filone del proprio percorso di qualifica è risultato essere poco esaustivo. Il gruppo ha considerato più opportuno, dietro una serie di valutazioni nate dalle specifiche esperienze regionali, e talvolta da vissuti prettamente di natura pedagogica, di spostare l'articolazione a "pettine" al livello di Diploma di Formazione Professionale Superiore.

Tale argomentazione è stata fatta soprattutto pensando a: facilitare la scelta delle famiglie in percorsi validati a livello nazionale con le associazioni di categoria rappresentative del settore; avere una maggiore possibilità di sviluppare ed approfondire alcuni aspetti dell'area culturale anche nel quarto anno; rendere chiara e facilmente comprensibile la possibilità di usufruire del dispositivo "passerelle" da un settore ad un altro, riducendo il fenomeno degli abbandoni precoci.

Per ogni Comunità Professionale dovrebbe essere pensato e predisposto un percorso in verticale, trasparente e facilmente comprensibile, attraverso il quale l'allievo con le famiglie, dopo un propedeutico intervento di *counseling*, adeguato alle

caratteristiche personali ed alle singole attitudini, riesca ad intravedere il percorso formativo adatto per lui ed in esso si ritrovi in qualsiasi momento e “luogo”. La sottolineatura sul “luogo” per ribadire l’importanza di avere dei percorsi, che almeno fino al IV anno di formazione siano riconosciuti, a livello nazionale, dalle Istituzioni, dalle parti sociali e non ultimo rintracciabili dalle famiglie. Dare all’allievo la possibilità di riprendere, da dove ha lasciato, lo stesso corso quadriennale, il percorso formativo interrotto, diventerebbe sinonimo di garanzia e di qualità per l’intero sistema di IeFP anche nel confronto con il sistema dei Licei.

Un soggetto che si inserisce in un percorso di formazione superiore “post-diploma” è un individuo già in grado di potersi auto-orientare e quindi, ipoteticamente, in possesso di un proprio *portfolio* e/o di tutto un insieme di abilità che gli consentono di immaginarsi il proprio futuro in termini di auto-progettazione e auto-implementazione, in chiave assertiva e di *self-management*. Per questo si spiega la scelta di spostare il “pettine” al Diploma di Formazione Superiore, cioè quando l’allievo è in grado di fare scelte più consapevoli, più coerenti ed in piena autonomia.

Dal gruppo di lavoro è emersa l’esigenza che l’offerta formativa dei Centri di Formazione Professionale debba essere trasparente, ben visibile e di facile reperibilità per chi cerca di orientarsi nel variegato panorama della formazione: dai ragazzi alle famiglie, a chiunque sia direttamente o indirettamente interessato ai nostri servizi formativi.

In sintesi la struttura in verticale del sistema di Formazione Professionale vedrebbe:

- a) un percorso di tre anni per una qualifica di settore e con la quale si assolve al diritto-dovere all’Istruzione e Formazione Professionale;
- b) un percorso di un anno per ottenere un diploma di formazione di settore;
- c) diversi percorsi (“pettine”) con durata che può essere di uno o due anni, a seconda delle competenze richieste in uscita, per ottenere un Diploma di Formazione Superiore nel settore del tessile e dell’abbigliamento. Per questo sono stati ipotizzati come indirizzi quello di Esperto nella linea moda uomo-donna, Esperto nella creazione e gestione eventi, Esperto ricerca stilistica, Esperto ricerca e sviluppo nuovi prodotti, Esperto internazionale di *fashion marketing*, Esperto in *fashion marketing* e comunicazione moda, Esperto di distribuzione settore moda (*trade manager*), *product marketing manager*, Esperto moda *baby e teenager*, *fashion & textile design*, *export manager*, addetto allo *show room*.

Mentre nella progettazione dei percorsi di cui ai punti a) e b) si dovrebbe porre particolare attenzione alle caratteristiche dell’utenza ed al rapporto con le famiglie, nei percorsi di formazione superiore, ovvero la costruzione dell’offerta a “pettine” post-diploma, dovrebbe avvenire con prevalente riferimento alle esigenze del settore economico e del sistema economico locale di riferimento per la singola sede formativa.

A conclusione i lavori sono stati condensati in tre frasi di auspicio: *Trasparenza e Visibilità dell'Offerta, Qualità e Certificazione del Servizio, Collegamento con il Territorio*. Viene da sé che i risultati che il gruppo di lavoro auspica dipendono in gran parte dall'indirizzo che gli Organi di Governo preposti, le Regioni e le Province autonome, saranno in grado di dare con la riforma in atto.

7.6. Comunità delle Professioni nella Alimentazione

Giorgio Migliorisi

Fondazione CAPAC/Politecnico del Commercio - Milano

1. Prima di affrontare in maniera specifica il tema proposto dal convegno, e cioè quello della pari dignità dello sviluppo in verticale della formazione professionale fino alla formazione superiore e delle vie da seguire per la concreta realizzazione di questo obiettivo, il gruppo ha analizzato i contenuti e le metodologie dei percorsi triennali sperimentali per l'adempimento del diritto/dovere di istruzione e formazione per dodici anni.

Il gruppo ha rilevato come nell'esperienza della sperimentazione, così come condotta nelle diverse Regioni, sussistano rilevanti differenze sul piano dei contenuti didattici e degli obiettivi formativi.

Una situazione - questa - che prevedibilmente potrà ripresentarsi anche in futuro in ragione del fatto che, com'è noto, l'art. 117 - nuovo testo - della Costituzione attribuisce alle Regioni competenza legislativa esclusiva nella materia dell'istruzione e formazione professionale.

A fronte di ciò il gruppo ha ritenuto che siano particolarmente urgenti:

a) in primo luogo la definizione, attraverso un impegno caratterizzato da una partecipazione e una condivisione il più possibile ampie e consapevoli, del profilo educativo culturale e professionale (il Pecup) che invero assume, nel contesto della riforma portata dalla legge n. 53, il ruolo di elemento fondante.

Una sorta di "testata d'angolo" alla cui solidità si affida in notevole parte la capacità di tenuta dell'intero edificio.

b) In secondo luogo, con lo sguardo rivolto alla prospettiva della progressione in senso verticale, il gruppo ha rilevato come i percorsi sperimentali triennali siano stati avviati in talune Regioni (tra le quali la Lombardia con la cosiddetta sperimentazione Moratti/Formigoni) nell'autunno del 2002.

Conseguentemente i primi percorsi triennali giungeranno a compimento nel giugno del prossimo anno.

È, quindi, urgente la necessità di pervenire alla definizione dei contenuti del corso di quarto anno - corrispondente al terzo livello europeo ECTS - in modo che la possibilità di accedervi possa essere presentata per tempo agli allievi in uscita dai percorsi triennali come una concreta e credibile opportunità per

proseguire in verticale - e rimanendo nel canale dell'istruzione e formazione professionale - il proprio percorso formativo.

c) Per quanto riguarda la struttura del corso di quarto anno e l'articolazione didattica al suo interno, il gruppo, mediante una articolata discussione, ha ritenuto che esse dovrebbero prevedere un 40/50% dell'attività formativa da svolgersi in situazione di lavoro e la presenza di almeno tre aree didattiche (tecnico-professionale, organizzativa e gestionale).

d) Il gruppo di lavoro suggerisce inoltre, che già nel quarto anno venga affrontato il tema della formazione all'imprenditorialità.

Molti giovani che si qualificano nelle professioni del settore alimentare/ristorativo sono infatti guidati, il più delle volte in modo inconsapevole, da quella "volontà imprenditoriale" della quale parlava Luigi Einaudi, che li porterà a divenire validi imprenditori se sarà sostenuta dall'apporto di una adeguata preparazione professionale.

Così come avviene per lo sviluppo di qualsiasi vocazione, è indispensabile che anche la vocazione imprenditoriale venga individuata e coltivata tempestivamente; il gruppo di lavoro individua il momento più adatto per l'avvio della formazione all'imprenditorialità nella fase immediatamente successiva al conseguimento della qualifica al termine del triennio e cioè nel quarto anno.

È del pari essenziale che il percorso così avviato trovi ulteriori fattori di sviluppo nelle fasi successive di progressione formativa in verticale e segnatamente, in crescendo, nell'ambito della formazione professionale superiore e della cosiddetta "alta formazione" corrispondenti rispettivamente al quarto e quinto livello europeo. A questo riguardo il gruppo di lavoro ritiene che per la comunità delle professioni dell'alimentazione potrebbe risultare importante l'operatività di un osservatorio con il compito di seguire, nel suo divenire, lo sviluppo della formazione in linea verticale e di individuare le opportunità di formazione continua e permanente ad esso collegabili.

2. Il gruppo di lavoro ha di seguito operato, per il settore alimentare/ristorativo, una triangolazione tra contesto lavorativo, contesto economico e percorsi formativi.

Dall'analisi in tal modo condotta è emerso:

I. Il contesto lavorativo del settore evidenzia una crescente rilevanza della componente "servizio al cliente", onde la qualità del servizio offerto è decisiva per il successo o l'insuccesso del *business* di questo tipo di imprese.

Si tratta invero di una tendenza comune a tutto il comparto, nel quale la classificazione ISTAT include i servizi destinabili alla vendita, ma che si manifesta in misura particolarmente marcata nel settore alimentare/ristorativo.

I risultati dell'indagine "La *customer satisfaction* nei servizi", svolta da

Eurisko su commessa del Centro di formazione per il *management* del terziario (CFMT) (pubblicati nella newsletter "CFMT informa", n. 4, luglio 2002), evidenziano come, rispetto alle valutazioni espresse dai 1.300 intervistati sui ventotto settori oggetto dell'indagine per quanto riguarda la qualità percepita, il comparto alimentare/ristorativo sia ai primi posti della graduatoria, con 7,69 punti, preceduto solo da farmacie (8,13), asili nido (8,00) e supermercati (7,76).

È di tutta evidenza come sulla qualità del servizio offerto dall'impresa influisca in misura determinante il livello di professionalità dell'imprenditore e degli addetti.

Da qui la necessità di disporre di una formazione in linea con queste esigenze.

- II. Nel contempo il contesto economico del settore è caratterizzato da una crescente espansione.

Infatti, secondo una valutazione del CENSIS i 2/3 della popolazione attiva consumano fuori casa un pasto giornaliero, mentre secondo una ricerca recentemente svolta dalla AcNielsen per conto di Rimini Fiera e presentata in occasione dell'apertura dell'ultima edizione di MIA - Mostra Internazionale dell'Alimentazione (vedi sintesi in «Il Sole 24ore», 1 febbraio 2004), nell'anno 2003 il giro di affari di bar, ristoranti e pizzerie ha raggiunto, su base nazionale, i 52,6 miliardi di euro con un aumento di 0,6 miliardi rispetto al 2002.

Nel quadro di questo sviluppo si inserisce la crescente richiesta di personale qualificato nell'area.

Una recente indagine della Camera di Commercio di Milano ha rilevato, a livello locale, due dati significativi: su 7.400 nuovi assunti nel 2003 dalle imprese del settore turistico/ricettivo il 28,7% aveva la qualifica di Cuoco, e nel periodo 1999/2002 il numero di studenti iscritti a scuole superiori a indirizzo alberghiero/ristorativo è cresciuto di quasi 2000 unità (un'ampia sintesi dei risultati della ricerca è pubblicata da La Prealpina, 14 agosto 2004).

- III. Il gruppo di lavoro ha rilevato come tutto questo abbia immediati e rilevanti riflessi sui percorsi formativi che devono essere capaci di fornire un elevato livello di flessibilità operativa, idonea ad esprimere risposte mirate rispetto alle esigenze, continuamente mutevoli, del mercato (si pensi alla recente diffusione dei prodotti alimentari preparati venduti in monoporzioni, la cosiddetta "gastronomia del single"); nel contempo, i percorsi formativi devono rivelarsi capaci di coniugare le moderne forme di ristorazione (quali, ad esempio, *banqueting* e *catering*) con una costante attenzione ai valori della tradizione (si pensi alle cucine regionali).

- IV. A fronte di tutto ciò il gruppo ha rilevato l'esigenza di valorizzazione adeguatamente l'impresa come risorsa formativa.

Ciò avviene in Italia in misura troppo limitata rispetto agli altri Paesi europei, come è emerso dalle esperienze straniere presentate nella seconda giornata del convegno.

È, inoltre, essenziale che l'impresa sia realmente disponibile a "fare formazione" e non si limiti alla semplice accoglienza dei tirocinanti durante i periodi di *stage*.

Il gruppo di lavoro ha concluso questa fase di valutazione e di proposta con una osservazione che si colloca in una prospettiva più ampia: quella autenticamente educativa.

Il Fondo Sociale Europeo ci ha abituato ad una formazione tecnico/professionale nella quale i progetti formativi vengono valutati a punteggio, con riferimento ad una serie di *performance* per così dire "obiettive", cioè direttamente legate ai contenuti e alle metodologie dei percorsi formativi proposti.

Nel nuovo scenario creato dalla riforma, ribaltano in primo piano gli aspetti propriamente educativi ed assume un ruolo essenziale la proposta formativa di cui ciascun Ente è portatore in base alla propria origine e alla propria tradizione.

Di questi aspetti non è possibile, in un'autentica e completa valutazione, non tenere conto.

3. Conclusivamente il gruppo di lavoro ritiene che, sulla base delle linee qui esposte, possa essere progettata e realizzata la pari dignità tra i due canali formativi: quello dell'istruzione liceale e quello dell'istruzione e formazione professionale. E ciò non solo nei percorsi triennali di base, ma anche nei livelli di formazione più elevati in senso verticale.

In questo quadro d'insieme il gruppo ha esaminato un ultimo problema: quello della permeabilità reciproca dei due canali con la concreta possibilità di passaggi, anche multipli, tra un canale e l'altro.

È stato confortante, a questo riguardo, apprendere dalla relazione di Arduino Salatin che in molti Paesi europei questo sistema di collegamento e di scambio funziona validamente e che l'attuale Cancelliere del Governo tedesco è ex allievo dei corsi di formazione professionale.

Nel sistema italiano una compiuta realizzazione di tutto questo richiederà prevedibilmente il superamento di una serie di difficoltà e su questo terreno risulterà decisivo l'impegno che sarà espresso dagli operatori, ciascuno al proprio livello di competenza e di responsabilità.

Gandhi diceva: «Dove scorre il fiume Gange delle difficoltà si erge il monte Himalaya degli impegni».

Possiamo farcela.

ALLEGATO:
Il sistema educativo della Svizzera

Livello prescolare

In Svizzera si distingue tra educazione prescolare (“Kindergarten”, “École enfantine”, “Scuola dell’infanzia”) ed assistenza extrafamiliare ai bambini (asili nido, “tagesmütter”, gruppi di gioco).

Fino al 1970 la scuola dell’infanzia (“École enfantine” nella Svizzera romanda e “Kindergarten” nella Svizzera tedesca) era disciplinata per legge in tutta la Svizzera. Oggi nella maggior parte dei cantoni l’educazione prescolare è disciplinata da leggi scolastiche, mentre in altri cantoni essa è disciplinata da ordinanze relative alla scuola pubblica o leggi specifiche sulle scuole dell’infanzia.

Finanziamento ed offerta

Le scuole dell’infanzia sono finanziate principalmente dai comuni. I cantoni contribuiscono agli stipendi degli insegnanti. In tutti i cantoni i bambini, prima dell’ingresso nella scuola obbligatoria, hanno diritto ad una educazione prescolare della durata di almeno 1 anno, nella metà dei cantoni 2 anni.

Avvicinamento delle scuole dell’infanzia alle scuole elementari

Alla metà degli anni ‘80 si sono moltiplicati gli sforzi per avvicinare le scuole dell’infanzia alle scuole elementari. Ciò ha comportato una modifica degli obiettivi didattici, principalmente nei cantoni di lingua tedesca: lo scopo della scuola dell’infanzia continua ad essere lo sviluppo delle competenze sociali del bambino, ma oggi, anziché porre il gioco al centro dell’attività, si cerca di promuovere la riflessione. In singoli progetti di riforma si tenta di introdurre già nella scuola dell’infanzia la lettura, la scrittura, l’aritmetica e l’apprendimento di una lingua straniera.

Link esterni

[Direzioni cantonali della pubblica educazione](#)

[Informazioni di base sul livello prescolare](#)

[Verband Kindergärtnerinnen Schweiz KgCH](#)

[Associazione dei genitori](#)

1. Livello prescolare: le novità

Il livello prescolare - oltre alla discussione in atto sul livello di base - si sviluppa in due direzioni principali: da un lato si tende a rendere obbligatoria la scuola del-

l'infanzia. Nel 1999 il Cantone di Lucerna ha reso obbligatoria per 1 anno la frequenza della scuola dell'infanzia ed ha obbligato i comuni a prolungarne a 2 anni la durata complessiva. Altri cantoni seguiranno questo esempio.

Dall'altro lato sempre più cantoni introducono orari fissi anche nelle scuole dell'infanzia. Circa due terzi dei cantoni prevedono l'introduzione sperimentale o definitiva degli orari fissi.

Verso un livello di base

Attualmente in Svizzera si discute molto sull'introduzione di un "livello di base". Il livello di base è pensato per bambini di 4-8 anni. L'età di accesso e di uscita per questo primo livello scolastico dovrebbe essere flessibile. A seconda del grado di sviluppo del bambino, il livello di base dovrebbe durare 3, 4 o 5 anni. Questa discussione è nata perché in Svizzera l'età di ingresso nella scuola è relativamente alta, come anche il numero di casi in cui l'ingresso nella scuola viene posticipato; inoltre molti bambini vengono assegnati a classi speciali e l'integrazione degli allievi che richiedono una pedagogia speciale e di quelli particolarmente dotati non è sempre facile.

Nell'agosto del 2000 la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) ha emanato delle raccomandazioni in merito: "Erste Empfehlungen zur Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz". Esse stabiliscono tra l'altro che

- in tutti i cantoni si conducano esperimenti coordinati col livello di base;
- il livello di base duri al massimo fino alla fine del secondo anno di scuola elementare;
- l'ingresso al livello di base avvenga al più presto 2 anni prima dell'attuale inizio dell'obbligo scolastico;
- siano fissati punti d'incontro e direttive valide in tutta la Svizzera per quanto concerne il livello della matematica alla fine del 2° anno di scuola elementare;
- per le lingue straniere valgano le raccomandazioni contenute nel "Progetto generale per l'insegnamento delle lingue".

Una volta terminato il periodo sperimentale, la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) emanerà raccomandazioni in merito all'introduzione definitiva del livello di base.

Link esterni

[Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione \(CDPE\)](#)
[Verband Kindergärtnerinnen Schweiz KgCH](#)

2. Le cifre relative al livello prescolare

In oltre 3500 scuole dell'infanzia sono impiegati più di 9700 insegnanti (8367 posti di lavoro a tempo pieno) per 156'000 bambini (il 47,7% femmine ed il 26% stranieri). Il 7.1% dei bambini frequenta scuole dell'infanzia non sovvenzionate. Inoltre ci sono più di 900 asili nido e doposcuola nei quali sono impiegate circa 6500 persone.

Altri dati

In media i bambini frequentano la scuola dell'infanzia per 1,9 anni. Le ore settimanali d'insegnamento sono 18–22.

La grandezza media di una classe è di 18,1 bambini. La percentuale di allievi di origine straniera è del 26% circa.

I finanziamenti pubblici per il livello prescolare ammontano a 786,3 milioni di franchi l'anno (0% Confederazione, 31.8% cantoni e 68.2% comuni), corrispondenti al 3,7% della spesa complessiva per l'istruzione.

Dati dell'UFS 1999–2001.

Link esterni

Indicatori della formazione

3. Livello prescolare: chi può intraprendere una formazione?

Per l'accesso alle scuole dell'infanzia non sono previsti né esami né procedimenti di ammissione. In Svizzera frequentare le scuole dell'infanzia è ancora prevalentemente facoltativo. Tuttavia nel 1999 un cantone ne ha introdotto l'obbligatorietà e si prevede che altri cantoni seguiranno questo esempio. L'anno precedente al loro ingresso nella scuola, circa il 99% dei bambini frequenta la scuola dell'infanzia. Il 92,5% dei bambini di 5 e 6 anni frequenta la scuola dell'infanzia. In 18 cantoni anche i bambini che necessitano di una pedagogia speciale hanno la possibilità di frequentare la scuola dell'infanzia. In Svizzera le scuole dell'infanzia pubbliche sono gratuite.

Link esterni

[Direzioni cantonali della pubblica educazione](#)
[Informazioni di base sul livello prescolare](#)

4. Livello prescolare: che cosa si impara?

Gli obiettivi didattici delle istituzioni d'insegnamento prescolare della Svizzera tedesca, romanda ed italiana non differiscono granché: la scuola dell'infanzia ("École enfantine" nei cantoni di lingua francese e "Kindergarten" in quelli di lingua tedesca) promuove lo sviluppo dei bambini e li prepara al loro ingresso nella scuola elementare. Non sono previste valutazioni sistematiche delle prestazioni ottenute e non avviene una selezione (non si suddividono i bambini in gruppi diversi a seconda del rendimento).

La scuola dell'infanzia deve promuovere ogni bambino conformemente al suo stato di sviluppo ed alle sue esigenze e dedica un'attenzione particolare allo sviluppo della sua autonomia. L'educazione prescolare sostiene ed integra l'educazione da parte dei genitori.

Programmi quadro

Di regola nelle scuole dell'infanzia si lavora affrontando un tema centrale per un determinato periodo di tempo. La scelta dei temi è orientata alle esigenze dei bambini. Si svolgono attività guidate ed attività scelte liberamente, attività individuali ed attività comuni. Al centro delle attività è il gioco. Gli insegnanti delle scuole dell'infanzia godono di un'ampia libertà organizzativa. I programmi didattici quadro in genere hanno carattere puramente indicativo ma sono in atto dei cambiamenti in questo senso: nella Svizzera romanda si sta elaborando un programma didattico quadro comprendente il livello prescolare, quello elementare e quello secondario I (PECARO).

Link esterni

[Programmi d'insegnamento livello prescolare](#)
[Piano di studi quadro della Svizzera romanda \(Plan d'études cadres romand PECARO\)](#)

5. Livello prescolare: cosa si richiede?

La scuola dell'infanzia presenta notevoli differenze rispetto alla scuola elementare: il rendimento dei bambini non viene valutato sistematicamente e non vengono creati dei gruppi in base alle prestazioni.

Alla fine della scuola dell'infanzia, gli insegnanti valutano l'idoneità scolastica dei bambini. In alcuni cantoni la decisione definitiva circa l'ingresso o la posticipazione dell'ingresso dei bambini nella scuola spetta ai genitori, in altri cantoni tale decisione è riservata alle commissioni scolastiche, agli ispettorati scolastici oppure alle direzioni della pubblica educazione.

Test sul rendimento scolastico

I test sul rendimento scolastico vengono svolti solo nella Svizzera tedesca (più che altro nei cantoni della Svizzera centrale). I test utilizzati sono creati direttamente dagli insegnanti della scuola dell'infanzia oppure da psicologi e consulenti scolastici. Tuttavia il loro svolgimento è andato calando poiché negli ultimi anni è stata messa sempre più in discussione la loro effettiva affidabilità.

6. Livello prescolare: cosa viene dopo?

Dopo la scuola dell'infanzia ("École enfantine" o "Kindergarten") tutti i bambini passano alla prima classe del livello elementare senza sostenere esami (eccetto il caso in cui l'iscrizione alla scuola venga posticipata oppure i bambini debbano frequentare una scuola con programma didattico speciale).

In più della metà dei cantoni vengono svolti progetti tesi a migliorare il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola elementare, nell'ambito dello sviluppo della scuola o della formazione degli insegnanti. Tendenzialmente si cerca di rendere più flessibile l'età d'ingresso nella scuola elementare.

Livello elementare

I bambini accedono alla scuola elementare una volta raggiunti i 6 anni di età. La frequenza scolastica è obbligatoria e gratuita per tutti gli allievi.

L'obiettivo principale della scuola primaria è il raggiungimento di un equilibrio tra le capacità sociali, personali e pratiche dello scolaro.

I cantoni ed i comuni sono responsabili dell'organizzazione e del finanziamento della scuola elementare. Fondamentalmente i bambini frequentano la scuola del luogo in cui risiedono.

In 20 cantoni la scuola elementare dura 6 anni, nei rimanenti cantoni 4 o 5 anni. A differenza di quanto avviene al livello secondario I, i bambini che frequentano le scuole elementari non vengono suddivisi in gruppi in base alle prestazioni ottenute. In nessun cantone si impartisce un insegnamento per livelli.

Link esterni

[Direzioni cantonali della pubblica educazione](#)

[Informazioni di base sul livello elementare](#)

[Organizzazione dei genitori "Schule und Elternhaus"](#)

1. Livello elementare: le novità

Negli anni passati nella maggior parte dei cantoni si sono rielaborati i programmi didattici del livello elementare, spesso riunendo diverse materie ed introducendo materie interdisciplinari come "Uomo e ambiente". Nella Svizzera romanda si sta elaborando un programma didattico quadro comprendente il livello prescolare, quello elementare e quello secondario I (PECARO). Il *Plan d'études cadres romand* (PECARO) definisce valori educativi, programmi d'apprendimento, livelli di competenze, fondamenti didattici ed include anche la formazione ed il perfezionamento degli insegnanti.

Forme didattiche e d'apprendimento ampliate

Negli ultimi anni si sono ampiamente diffuse una serie di forme ampliate d'insegnamento e d'apprendimento: lavori di gruppo, lezione laboratorio, lezione pro-

getto, per citarne solo alcune.

Grazie a tali forme didattiche, gli insegnanti hanno la possibilità di adeguare le lezioni alle diverse esigenze ed alle dinamiche d'apprendimento individuali dei propri allievi.

Progetti di riforma

I progetti di riforma del livello elementare prevedono la riorganizzazione delle lezioni di matematica, l'apprendimento di una seconda lingua straniera e l'ottimizzazione dell'istruzione per i bambini di origine straniera. Per quanto concerne la prima lingua straniera, si discute su quando si debba cominciare ad insegnarla, con quali metodi didattici e, in particolare, se come prima lingua straniera si debba insegnare il francese, il tedesco o l'inglese. Nei cantoni di lingua francese la prima lingua straniera è il tedesco e viene insegnata a partire dal 3° anno di scuola. Alcuni cantoni della Svizzera tedesca prevedono di anticipare l'insegnamento dell'inglese alla prima, seconda o terza classe elementare.

Livelli di competenza

Per facilitare la mobilità e creare al contempo le basi per il monitoraggio dell'istruzione, la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) intende fissare entro il 2004 per la prima lingua nazionale, la matematica e le lingue straniere dei livelli di competenza vincolanti, da raggiungere alla fine del secondo, sesto e nono anno di scuola. Parallelamente, nelle regioni devono essere creati livelli di competenza per altre discipline (storia e politica, geografia, materie artistiche e sport). Inoltre in futuro i programmi didattici dovranno essere coordinati.

Link esterni

[Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione \(CDPE\)](#)
[Piano di studi quadro della Svizzera romanda \(Plan d'études cadres romand PECARO\)](#)

2. Le cifre relative al livello elementare

Le scuole elementari sono più di 4500, sono frequentate da circa 474'000 allievi (il 49,3% femmine) ed impiegano più di 30'000 insegnanti (26'905 posti a tempo pieno).

Nella prima classe elementare si svolgono 21 ore di lezione settimanali. Nella quinta o nella sesta classe il numero di lezioni settimanali arriva a 32 (una lezione dura 45-50 minuti).

Altri dati

In media una classe è formata da 19,9 allievi.

La percentuale degli allievi di origine straniera è circa del 21,9%.

Il 2,2% degli allievi frequenta scuole private non sovvenzionate.

Nella scuola elementare circa l'1,8% degli allievi deve ripetere una classe.

I costi delle scuole di livello elementare e secondario I ammontano a 9,75 miliardi di franchi l'anno. La Confederazione copre lo 0,2% di tali spese, i cantoni il 38,8% ed i comuni il 61,1%.

Dati dell'UFS 1999-2001.

Link esterni

Indicatori della formazione

3. Livello elementare: chi può intraprendere una formazione?

Tutti i bambini possono passare dal livello prescolare alla scuola elementare senza dover effettuare esami d'ammissione. I bambini disabili frequentano per lo più scuole a pedagogia speciale.

Il Concordato scolastico della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) fissa le condizioni quadro fondamentali per il livello elementare: l'ingresso all'età di almeno sei anni, l'obbligo scolastico, l'inizio unitario dell'anno scolastico e la relativa durata.

Nella maggior parte dei cantoni viene concesso un permesso straordinario ai genitori che intendono ritardare di un anno l'ingresso del bambino nella scuola elementare in quanto non sufficientemente maturo. Lo stesso vale per chi intenda anticipare di un anno l'ingresso del bambino a scuola, in caso di maturità precoce.

4. Livello elementare: che cosa si impara?

L'istruzione del livello elementare ha alcuni obiettivi principali ben precisi. Gli allievi devono poter

- sviluppare le proprie capacità intellettuali e creative,
- sviluppare le proprie capacità fisiche ed artistiche,
- sviluppare il senso di responsabilità personale e nei confronti dell'ambiente, degli altri e della società.

I programmi didattici sono definiti dai cantoni. Tali programmi contengono gli obiettivi generali e gli obiettivi didattici delle singole materie o dei settori d'insegnamento per ogni anno scolastico.

Le seguenti materie sono oggetto d'insegnamento a livello elementare in tutti i cantoni:

- una lingua nazionale (a seconda della regione tedesco, francese, italiano o romancio),
- una prima lingua straniera (meno che in un cantone a partire dalla 3a, 4a o 5a classe, per la maggior parte il francese nella Svizzera tedesca ed in Ticino, il tedesco nella Svizzera di lingua francese),
- matematica,
- storia ed educazione civica,
- geografia,
- scienze naturali,
- religione,
- disegno ed attività creative,
- lavoro manuale e lavori pratici,
- musica,
- scrittura,
- sport.

In un numero sempre crescente di cantoni la storia, l'educazione civica, la geografia, le scienze naturali e la religione vengono insegnate nell'ambito della materia interdisciplinare "Uomo e ambiente".

Il piano di studi quadro PECARO, in fase di creazione nella Svizzera romanda per il livello prescolare, elementare e secondario I, fissa le priorità nella comunicazione (lettura, scrittura, prima lingua, lingue straniere), nella matematica, nelle scienze naturali, nell'educazione artistica e nello sport. La formazione sviluppa le competenze personali, intellettuali, linguistiche, sociali, artistiche e metodologiche.

Link esterni

Programmi didattici per il livello elementare

Piano di studi quadro della Svizzera romanda (*Plan d'études cadres romand PECARO*)

5. Livello elementare: cosa si richiede?

Nella scuola elementare le prestazioni scolastiche sono valutate per mezzo di note o rapporti sull'apprendimento. Nel primo anno di scuola elementare nella maggior parte dei cantoni non sono assegnate delle note: le prestazioni sono giudicate tramite colloqui di valutazione o rapporti sull'apprendimento. Quando la valutazione avviene in base alle note, la scala va dall'1 al 6 (6 = miglior nota). Gli allievi ricevono una pagella, per lo più due volte l'anno, contenente le note delle singole materie.

Promozione alla classe successiva

Nella scuola elementare, alla fine dell'anno scolastico, si decide se gli allievi possono passare alla classe successiva sulla base delle loro prestazioni. Alcuni cantoni hanno introdotto cicli di apprendimento pluriennali nel corso dei quali non si ripetono le classi. Nella scuola elementare sono meno del 2% gli allievi che sono costretti a ripetere una classe.

Passaggio alle scuole speciali

Spesso gli allievi le cui prospettive di successo continuano ad essere limitate anche in seguito alla ripetizione di una classe frequentano una scuola a pedagogia speciale, con programmi didattici particolari. Il passaggio a scuole di questo tipo è deciso dai genitori d'accordo con l'insegnante, l'ispettorato scolastico ed il servizio psicologico scolastico.

Aiuto per i compiti e corsi di sostegno

Nella maggior parte dei cantoni i singoli allievi hanno la possibilità di ricevere un appoggio specifico, per esempio sotto forma di aiuto per i compiti o di corsi di sostegno.

Link esterni

[Informazioni di base sul livello elementare](#)
[Direzioni cantonali della pubblica educazione](#)

6. Livello elementare: cosa succede dopo aver terminato la scuola?

Alla fine della scuola elementare gli allievi non ricevono un attestato o un certificato. Tutti gli allievi possono proseguire la loro formazione al livello secondario I. Passaggio al livello secondario I.

Il tipo di scuola secondaria I che gli allievi possono frequentare viene deciso sulla base dei risultati ottenuti nella scuola elementare e delle raccomandazioni degli insegnanti. Fondamentalmente nella maggior parte dei cantoni ci sono due tipi di scuole di livello secondario I: le scuole di livello elementare (p.e. nella Svizzera tedesca “Realschulen”, “Oberschulen”) e le scuole di livello elevato (p.e. nella Svizzera tedesca “Sekundarschulen”, “Bezirksschulen”). In alcuni cantoni il livello secondario I è suddiviso in tre tipi di scuole, mentre in Ticino non ci sono suddivisioni.

Selezione

Nella maggior parte dei cantoni al momento del passaggio dal livello elementare al livello secondario I avviene una prima selezione, vale a dire una suddivisione degli allievi in gruppi di diversi livelli: le raccomandazioni degli insegnanti non si basano solo sulle prestazioni scolastiche ma sempre più spesso anche sulla valutazione del loro sviluppo, dell’impegno e della loro strategia d’apprendimento. Spesso nel procedimento di valutazione vengono coinvolti anche i genitori degli allievi.

In singoli cantoni gli allievi devono superare un esame per poter frequentare una scuola di livello elevato.

Link esterni

[Direzioni cantonali della pubblica educazione](#)
[Informazioni di base sul livello elementare](#)

Livello secondario I

Al livello elementare segue il livello secondario I che costituisce la seconda parte della scuola obbligatoria. Il livello secondario I conferisce una formazione generale di base, preparando gli allievi ad una formazione professionale oppure al passaggio alle scuole superiori (licei, scuole di diploma e simili).

Le scuole del livello secondario I (in Ticino "scuole medie") sono finanziate dai comuni e dai cantoni. Inoltre, i cantoni fissano gli obiettivi ed i programmi didattici. In 20 cantoni il livello secondario I comincia a partire dalla 7a classe ed in 6 cantoni dalla 5a o dalla 6a classe. I giovani che frequentano le scuole del livello secondario I hanno tra i 12 ed i 16 anni di età.

Tipi di scuola del livello secondario I

Nella maggior parte dei cantoni, il livello secondario I è suddiviso in due o tre tipi di scuola, in base al livello di prestazione:

- un tipo di scuola secondaria di livello elementare
- uno o due tipi di scuola secondaria di livello elevato.

In alcuni cantoni il livello secondario I comprende più di due tipi di scuola. Le strutture scolastiche cantonali del livello secondario I variano notevolmente: si va dal modello unitario fino ad un modello con quattro o cinque tipi diversi di scuola.

Scuola secondaria di livello elementare

Il tipo di scuola secondaria di livello elementare è denominato nella maggior parte dei cantoni di lingua tedesca "Realschule" ma anche "Oberschule", "Berufswahlschule", "Werkschule" mentre nella Svizzera romanda si parla di "section pratique", "section moderne", "section préprofessionnelle" o di "classes à options". Queste scuole promuovono le capacità pratiche e la formazione generale degli allievi e li preparano ai tirocini.

Scuola secondaria di livello elevato

A seconda dei cantoni, i tipi di scuola secondaria di livello elevato si chiamano "Sekundarschule", "Bezirksschule", "Mittelschule", "progymnasiale Abteilung", "Untergymnasium", "section moderne", "division supérieure", "division gymna-

siale”. Questi tipi di scuola estendono la formazione generale e preparano al liceo, alle scuole di diploma, alle scuole professionali a tempo pieno oppure a tirocini professionali che richiedono una preparazione approfondita.

Link esterni

Direzioni cantonali della pubblica educazione
Informazioni di base sul livello secondario I
Organizzazione dei genitori “*Schule und Elternhaus*”

1. Livello secondario I: le novità

Uno degli obiettivi fondamentali consiste nell’aumentare la permeabilità tra il tipo di scuola secondaria di livello elementare ed i tipi di livello elevato. In un numero crescente di cantoni, al livello secondario I vengono introdotti modelli integrativi o cooperativi (modello integrativo con lezioni in classi d’origine comuni e lezioni a diversi livelli nelle materie principali; modello cooperativo con classi d’origine separate e lezioni a diversi livelli nelle materie principali). In tal modo si facilita il passaggio agli altri tipi di scuola.

Insegnamento obbligatorio dell’inglese

Inoltre nella maggior parte dei cantoni l’insegnamento dell’inglese diventa obbligatorio per tutti gli allievi del livello secondario I, dunque anche per chi frequenta un tipo di scuola secondaria di livello elementare.

PECARO

Nella Svizzera romanda si sta elaborando un programma d’insegnamento quadro comprendente il livello prescolare, quello elementare e quello secondario I (PECARO). Il *Plan d’études cadres romand* (PECARO) definisce valori educativi, programmi d’apprendimento, livelli di competenze e fondamenti didattici ed include la formazione ed il perfezionamento degli insegnanti.

Livelli di competenza vincolanti

Per facilitare la mobilità e creare al contempo le basi per il monitoring dell’istru-

zione, la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) intende fissare entro il 2004 per la prima lingua nazionale, la matematica e le lingue straniere livelli di competenza vincolanti da raggiungere alla fine del secondo, del sesto e del nono anno di scuola. Parallelamente, nelle regioni devono essere creati livelli di competenza per altre discipline (storia e politica, geografia, materie artistiche e sport). Inoltre, in futuro i programmi didattici dovranno essere coordinati.

Link esterni

[Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione \(CDPE\)](#)
[Piano di studi quadro della Svizzera romanda \(*Plan d'études cadres romand PECARO*\)](#)

2. Le cifre relative al livello secondario I

Gi insegnanti impiegati nelle scuole del livello secondario I sono circa 22'600 (21'926 posti a tempo pieno). Le scuole sono circa 2000 e sono frequentate da più di 285'000 allievi (il 49,9% femmine; scuola secondaria I livello elementare 80'000 allievi; scuola secondaria I livello elevato 163'000 allievi; scuola secondaria I senza selezione 42'000 allievi).

Altri dati

- Il numero delle ore settimanali di lezione va da 27 a 37 (generalmente oltre 30, in media 34 lezioni).
- In media una classe è formata da 19 allievi.
- La percentuale di allievi di origine straniera è circa del 20.8% (livello secondario elementare: 33%; livello secondario elevato: 13%; livello secondario senza selezione: 27%).
- Il 4.1% degli allievi frequenta scuole private non sovvenzionate.
- Al livello secondario I il 4% degli allievi è costretto a ripetere una classe.
- I costi delle scuole del livello elementare e del livello secondario I ammontano a 9,75 miliardi di franchi l'anno. La Confederazione copre lo 0.2% di tali costi, i cantoni il 38.8% ed i comuni il 61.1%.

Dati dell'UFS 1999–2001.

Link esterni

[Indicatori della formazione](#)

3. Livello secondario I: chi può intraprendere una formazione?

Dopo aver terminato la scuola elementare tutti gli allievi possono proseguire la loro formazione al livello secondario I.

Fondamentalmente ci sono due o tre tipi di scuola che si distinguono in base al livello delle prestazioni: un tipo di scuola di livello elementare (p.e. nella Svizzera tedesca “Realschulen”, “Oberschulen”) ed uno o due tipi di scuola di livello elevato (p.e. nella Svizzera tedesca “Sekundarschulen”, “Bezirksschulen”).

Passaggio dalla scuola elementare al livello secondario I

Per passare dalla scuola elementare alla scuola secondaria I di livello elementare non è necessario sostenere esami.

Il passaggio alle scuole secondarie di livello elevato avviene sulla base delle raccomandazioni degli insegnanti della scuola elementare. La decisione viene presa in base al livello delle prestazioni scolastiche ottenute dagli allievi (in particolare nella prima e nella seconda lingua ed in matematica). Sempre più spesso si tiene conto anche dello sviluppo delle prestazioni e del comportamento dello studente a livello di lavoro e di apprendimento. In alcuni cantoni gli allievi delle scuole elementari che intendono frequentare scuole secondarie di livello elevato devono superare un esame. Ciò avviene più che altro nel caso in cui il passaggio alla scuola secondaria di livello elevato non sia stato raccomandato dagli insegnanti.

Possibilità di esercitare influenza da parte dei genitori

In un numero crescente di cantoni, il parere dei genitori in merito al passaggio alla scuola di livello secondario I acquista sempre più peso. Se il parere dei genitori differisce da quello degli insegnanti ha luogo un colloquio. La decisione definitiva spetta ai genitori, ma la scelta del tipo di scuola in questo caso ha valore provvisorio.

Permeabilità

Nella maggior parte dei cantoni si tende ad una maggiore flessibilità. Tuttavia il passaggio dal tipo di scuola secondaria di livello elementare a quello di livello elevato (p.e. dalle cosiddette “Realschulen” alle “Sekundarschulen”) ha spesso come risultato la ripetizione di un anno scolastico.

Decimo anno di scuola

Un decimo anno di scuola (facoltativo) permette tuttavia agli allievi delle scuole secondarie di livello elementare di raggiungere uno stato di conoscenze pari a quello del nono anno di scuola delle scuole di livello elevato.

Link esterni

[Informazioni di base sul livello secondario I](#)
[Direzioni cantonali della pubblica educazione](#)

4. Livello secondario I: che cosa si impara?

In genere la scuola del livello secondario I promuove lo sviluppo della personalità degli allievi in modo commisurato alle doti di cui dispongono e ne rafforza la responsabilità personale ed il senso civico. Il livello secondario I prepara i giovani alla vita da adulti ed all'apprendimento continuo.

I cantoni sono responsabili dei programmi didattici del livello secondario I.

Materie

In tutti i tipi di scuola del livello secondario I vengono insegnate le seguenti materie:

- una lingua nazionale (a seconda della regione tedesco, francese, italiano o romancio),
- una prima lingua straniera (francese o inglese nella Svizzera tedesca, francese in Ticino, tedesco nella Svizzera romanda, italiano nei Grigioni),
- matematica,
- scienze naturali,
- geografia,
- storia ed educazione civica,
- economia domestica e attività creative manuali,
- musica e disegno,
- sport.

In alcuni cantoni la storia e l'educazione civica, la geografia, le scienze naturali e la religione vengono insegnate nell'ambito della materia interdisciplinare "Uomo e ambiente". A queste materie si aggiungono settori interdisciplinari come p.e. educazione ambientale, promozione della salute, educazione sessuale, educazione interculturale, educazione sui media, informatica, preparazione alla scelta della professione, insegnamento delle norme della circolazione.

Particolarità dei diversi tipi di scuola

Il tipo di scuola secondaria di livello elementare valorizza in particolare le capacità manuali, importanti in vista di determinati tirocini professionali.

Il tipo di scuola di livello elevato è incentrato più che altro sulle materie essenziali in vista di un tirocinio di alto livello oppure di una ulteriore formazione scolastica (prima lingua, lingue straniere, matematica, scienze naturali). Nei tipi di scuola di livello elevato, la scelta della seconda lingua straniera cade prevalentemente sull'inglese.

PECARO

Il programma d'insegnamento quadro PECARO, in fase di creazione nella Svizzera romanda per il livello prescolare, elementare e secondario I, fissa le priorità nella comunicazione (lettura, scrittura, prima lingua, lingue straniere), nella matematica, nelle scienze naturali, nell'educazione artistica e nello sport. La formazione verte sulle competenze personali, intellettuali, linguistiche, sociali, artistiche e metodologiche.

Link esterni

Programmi didattici del livello secondario I

Piano di studi quadro della Svizzera romanda (*Plan d'études cadres romand PECARO*)

5. Livello secondario I: cosa si richiede?

Nel corso dell'anno scolastico gli insegnanti effettuano regolarmente dei test. Le prestazioni sono valutate di regola con note dall'1 al 6 (6 = miglior nota). Nella maggioranza dei cantoni le pagelle vengono consegnate due volte l'anno. Inoltre in singoli cantoni gli insegnanti redigono rapporti d'apprendimento scritti che contengono anche informazioni sul comportamento lavorativo e sociale.

Permeabilità

In tutti i cantoni, gli allievi hanno la possibilità di passare ad un altro tipo di scuola sulla base delle prestazioni ottenute (dal tipo di livello elementare a quello di livello elevato e viceversa).

Ripetizione di una classe

Il passaggio alla classe successiva (promozione) dipende dalle prestazioni ottenute nel corso dell'anno scolastico. La pagella è sufficiente se la media generale delle materie e la media delle materie principali (prima lingua, lingua straniera, matematica) sono sufficienti.

Esami finali

La maggior parte dei cantoni della Svizzera romanda ed il Ticino svolgono esami finali come conclusione del livello secondario I. Invece nella Svizzera tedesca normalmente non si svolgono esami finali. In Svizzera al livello secondario I non ci sono esami finali nazionali con il rilascio di un diploma.

Link esterni

Informazioni di base sul livello secondario I

6. Livello secondario I: cosa succede dopo aver terminato la scuola?

I tipi di scuola secondaria di livello elementare preparano di regola al tirocinio, mentre i tipi di scuola secondaria di livello elevato preparano a scuole professionali a tempo pieno, a tirocini di alto livello (anche con maturità professionale) e ad altre scuole di formazione generale (licei, scuole di diploma).

Nel corso della scuola secondaria I, gli insegnanti preparano gli allievi alla scelta della professione. I giovani imparano a riflettere sul futuro, ad analizzare le proprie inclinazioni professionali e le proprie capacità e a richiedere un aiuto esterno, se necessario (più che altro presso i centri per l'orientamento professionale). Ogni cantone dispone di centri per l'orientamento professionale a disposizione di tutti gli allievi, gratuitamente.

Link esterni

Orientamento professionale

Soluzioni transitorie dopo il livello secondario I

Livello terziario

Formazione professionale superiore

Fanno parte del livello terziario le offerte nell'ambito della formazione professionale superiore, delle scuole universitarie professionali comprese le alte scuole pedagogiche (ASP), le università cantonali ed i politecnici federali (PF). Nel 1999/2000 in Svizzera circa 156'100 studenti seguivano una formazione di livello terziario.

Formazione professionale superiore

Fanno parte della formazione professionale superiore le scuole specializzate superiori, gli esami di professione e gli esami professionali superiori. Attualmente sono riconosciute a livello confederale circa 70 scuole tecniche e circa 30 altre scuole specializzate superiori. Le associazioni professionali sono specificatamente responsabili degli esami di professione e degli esami professionali superiori e provvedono al loro svolgimento. Esse sono sottoposte alla vigilanza della Confederazione. La Confederazione approva anche i regolamenti concernenti gli esami. Fino ad oggi sono più di 150 gli esami di professione e più di 150 gli esami professionali superiori riconosciuti.

Università, politecnici e scuole universitarie professionali

- In Svizzera le istituzioni universitarie si dividono in due gruppi: da un lato le università ed i politecnici federali e dall'altro le scuole universitarie professionali comprese le alte scuole pedagogiche. Nel 1999/2000 il 16% circa dei giovani di età compresa tra i 25 ed i 34 anni avevano concluso uno studio universitario e nel 2001 circa 123'000 studenti si stavano formando presso un'istituzione universitaria (99'569 presso università e politecnici federali, 23'499 presso scuole universitarie professionali).
- La Confederazione è responsabile dei due politecnici federali (e degli istituti annessi) e delle scuole universitarie professionali nei settori della tecnica, dell'economia e dell'arte. I cantoni sono responsabili delle università e di una parte delle scuole universitarie professionali. La università cantonali sono sovvenzionate con finanziamenti della Confederazione.
- Le università, i politecnici e le scuole universitarie professionali devono elabora-

re una strategia di riforma ed attuarla entro il 2010; lo prevede la dichiarazione di Bologna che mira ad istituire uno spazio formativo universitario comune a livello europeo. A tal fine sono necessari precisi criteri e standard di qualità. Diverse università e PF hanno già introdotto, almeno in alcune discipline, un sistema di studi a due livelli con diplomi di *Bachelor* e di *Master*.

Link esterni

Informazioni sulla dichiarazione di Bologna

Link esterni: formazione professionale superiore

Formazione professionale superiore

Link esterni: scuole universitarie professionali

Scuole universitarie professionali

Haute école spécialisée de la Suisse occidentale

Berner Fachhochschule

Fachhochschule Zentralschweiz

Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

Zürcher Fachhochschule

Fachhochschule Ostschweiz

Fachhochschule Nordwestschweiz

Formazione degli insegnanti, alte scuole pedagogiche

Link esterni università e politecnici

Università di Basilea

Università di Berna

Università di Friburgo

Università di Ginevra

Università di Losanna

Università di Lucerna

Università di Neuchâtel

Università di San Gallo

Università della Svizzera italiana

Università di Zurigo

Politecnico federale di Losanna

Politecnico federale di Zurigo
Formazione universitaria

Formazione professionale superiore

Fanno parte della formazione professionale superiore le scuole specializzate superiori, gli esami di professione e gli esami professionali superiori. Frequentando le scuole specializzate superiori coloro che già svolgono una professione approfondiscono la loro formazione generale, rinfrescano le loro conoscenze professionali e si qualificano nel settore organizzativo e dirigenziale. Le scuole specializzate superiori trasmettono conoscenze teoriche e pratiche per i quadri intermedi. Esse offrono cicli di formazione di base nei settori sanitario, sociale ed artistico.

Cicli di formazione e riconoscimento

Esistono cicli di formazione nei settori commercio ed economia, alberghiero e ristorazione, turismo, foreste, drogheria, tecnica, informatica, meccanica, elettronica, fotografia, multimedia ed edilizia. La formazione presso una scuola specializzata superiore dura 2 o 3 anni (a seconda se avvenga a tempo pieno o se sia svolta contemporaneamente all'esercizio di una professione). I titoli rilasciati dalle scuole specializzate superiori sono protetti dalla Confederazione. Attualmente sono riconosciute a livello confederale circa 70 scuole tecniche e circa 30 altre scuole specializzate superiori.

Competenze

I seguenti tipi di scuole specializzate superiori sono disciplinati dalla Confederazione: scuole specializzate superiori di tecnica, scuole specializzate superiori di arte applicata, scuole specializzate superiori di economia, scuole specializzate superiori di turismo, scuole superiori alberghiere, scuole superiori d'economia domestica, scuole specializzate superiori d'informatica aziendale, scuole superiori per droghieri nonché scuole superiori di economia forestale (cfr. la legge e l'ordinanza sulla formazione professionale, le ordinanze concernenti i requisiti minimi per il riconoscimento delle scuole specializzate superiori).

I cantoni sono responsabili della regolamentazione delle scuole specializzate superiori nei settori del lavoro sociale, della sanità, delle arti applicate e della musica. Con l'entrata in vigore della nuova legge sulla formazione professionale (prevista per il 2004) la competenza per la regolamentazione dei settori sanitario, sociale ed

artistico passa dai cantoni alla Confederazione.

Esami di professione ed esami professionali superiori

Le associazioni professionali sono responsabili per la parte specialistica degli esami di professione e degli esami professionali superiori e provvedono al loro svolgimento. Esse sono sottoposte alla vigilanza della Confederazione. La Confederazione approva anche i regolamenti concernenti gli esami.

Fino ad oggi sono più di 150 gli esami di professione ed altrettanti sono gli esami professionali superiori riconosciuti dalla Confederazione.

La funzione degli esami di professione è accertare se i candidati siano in possesso delle attitudini e delle conoscenze professionali necessarie per adempiere funzioni dirigenziali o per svolgere una funzione professionale i cui requisiti siano notevolmente superiori a quelli del tirocinio professionale (cfr. art. 52 cpv. 1 LFPr). In determinati settori vengono assegnate delle concessioni sulla base degli esami di professione e degli esami professionali superiori: è il caso, per esempio, dei settori degli esplosivi, dell'uso di sostanze velenose e delle installazioni a corrente forte.

Gli esami professionali superiori (esami di maestria) accertano se i candidati possiedano le attitudini e le conoscenze necessarie per dirigere autonomamente un'azienda o per soddisfare esigenze professionali più elevate (art. 52 cpv. 2 LFPr).

Link esterni

[Formazione professionale superiore](#)

[Elenco delle professioni](#)

[Scuole tecniche](#)

1. Formazione professionale superiore: le novità

Le scuole specializzate superiori sono uno sviluppo dei centri di perfezionamento per professionisti: più che altro negli ultimi 50 anni sono sorte in Svizzera una serie di scuole di livello terziario per la formazione di quadri intermedi e superiori nei campi della tecnica, dell'economia, delle arti figurative, della musica, del lavoro sociale ed altro. Fino all'introduzione delle scuole universitarie professionali, circa 120 centri di formazione fungevano da scuole specializzate superiori: le istituzioni che fornivano questi tipi di formazione erano le Scuole tecniche superiori (HTL), le Scuole superiori per i quadri dell'economia e dell'amministrazione (HWV), le Scuole superiori di arti applicate (HFG), le Scuole superiori di lavoro

sociale (HFS) ed i conservatori per la musica. Alcune scuole specializzate superiori sono state trasformate in scuole universitarie professionali. Le formazioni del settore sanitario (p.e. in cure e fisioterapia) hanno luogo sia presso le scuole specializzate superiori che presso le scuole universitarie professionali. Lo stesso vale per le formazioni in pedagogia sociale.

La nuova legge sulla formazione professionale

La nuova legge sulla formazione professionale, la cui entrata in vigore è prevista per il 2004, creerà basi legali unitarie per tutte le scuole specializzate superiori. Conformemente alla nuova legge, le formazioni nei settori sanitario, sociale, musicale e delle arti figurative rientreranno nell'ambito di competenza della Confederazione.

Studi post-diploma

Dal 1 aprile 2001 le scuole specializzate superiori di tecnica ed economia e le scuole superiori alberghiere hanno la possibilità di offrire studi postdiploma. Uno studio postdiploma comprende circa 400 lezioni di 45 minuti. Gli studi postdiploma possono avere struttura modulare ed interdisciplinare. Alcuni cicli di studio postdiploma di scuole specializzate superiori di tecnica sono già stati riconosciuti.

Link esterni

[Formazione professionale superiore](#)

[Scuole specializzate superiori](#)

[Integrazione delle formazioni sociosanitarie e artistiche nell'ambito di competenza della Confederazione](#)

2. Le cifre relative alla formazione professionale superiore

In Svizzera circa il 10% dei giovani tra i 25 ed i 34 anni di età ha seguito una formazione professionale superiore.

Nel 2000 erano 41'072 le persone che stavano seguendo una formazione professionale superiore (16'340 si stavano preparando ad esami di professione o esami professionali superiori, 4989 frequentavano una scuola superiore di tecnica, 4663 assolvevano una formazione pedagogica, 2205 si diplomavano presso una scuola

specializzata superiore, 12'875 seguivano un'altra formazione professionale superiore). La percentuale di donne nelle scuole professionali superiori era del 43% mentre quella degli stranieri era del 20%.

Diplomi

Nel 2000 23'591 persone hanno conseguito un diploma di formazione professionale superiore: le scuole specializzate professionali hanno rilasciato 1105 diplomi, le scuole di tecnica 3046, mentre i diplomi federali sono stati 3232, gli attestati professionali 8082 e i diplomi presso gli altri centri di formazione professionale superiore 8126.

Finanziamento

Le spese per la formazione professionale superiore si aggirano intorno ad 1,1 miliardi di franchi l'anno (nel 1999 1143,9 milioni). La Confederazione copre il 20,3% di tali spese, i cantoni il 77,4% ed i comuni il 2,3%.

Link esterni

Diplomi di formazione professionale superiore

3. Formazione professionale superiore: chi può intraprendere una formazione?

Per accedere alle scuole specializzate superiori di competenza della Confederazione, oltre all'attestato federale di capacità (rilasciato a conclusione di un tirocinio) spesso è necessario avere anche un determinato numero di anni di esperienza professionale. Anche chi è in possesso di un diploma di una scuola di formazione generale di livello secondario II (maturità liceale, diploma di una scuola di diploma, diploma di una scuola media di commercio) può accedere a determinati tipi di scuole specializzate superiori. Le condizioni di ammissione alle scuole specializzate superiori che rientrano nell'ambito di competenza dei cantoni variano. Nei settori sanitario, sociale ed artistico, i cicli di formazione professionale di livello secondario II sono ancora pochi. Pertanto, di regola si richiede un diploma di formazione professionale in un altro settore o un diploma di formazione generale di livello secondario II. Inoltre in alcuni settori, come p.e. quello del lavoro sociale e dell'arte, viene svolto un accertamento dell'idoneità.

Esami di professione ed esami professionali superiori

Di regola sono ammessi agli esami di professione coloro che abbiano concluso un tirocinio e che possano dimostrare di avere un'esperienza professionale pluriennale. Lo stesso vale per gli esami professionali superiori, per quanto in certi casi si richieda l'avvenuto superamento di un esame di professione. Tra lo svolgimento di un esame di professione e quello di un esame professionale superiore devono intercorrere almeno 2 anni.

Link esterni

[Formazione professionale superiore](#)

[Scuole tecniche](#)

4. Formazione professionale superiore: che cosa si impara?

Per i seguenti gruppi di professioni esistono cicli di formazione professionale superiore: agricoltura, giardinaggio, economia forestale, alimenti e bevande, produzione e nobilitazione di tessuti, lavorazione dei tessuti, lavorazione del legno, industria grafica, industria metalmeccanica, edilizia, verniciatura, tecnica, organizzazione, amministrazione e ufficio, vendita, trasporti, settore alberghiero ed economia domestica, pulizia ed igiene, cura del corpo, trattamenti curativi, scienza ed arte, insegnamento, assistenza ed assistenza spirituale.

Scuole tecniche

Le scuole tecniche offrono cicli di formazione, per esempio, nei settori costruzione di macchine, elettrotecnica, organizzazione aziendale, informatica e telecomunicazione, genio civile, carpenteria in legno e costruzioni metalliche, tecnica di riscaldamento, di refrigerazione e di climatizzazione, tecnologia alimentare, chimica, colorazione, tecnica tipografica. I contenuti didattici sono conformi a quanto prescritto dai regolamenti concernenti i requisiti minimi per le scuole specializzate superiori in questione.

Esami di professione

Per una vasta gamma di professioni è possibile svolgere esami di professione, tra cui (in ordine di frequenza) specialisti del personale, tecnici di marketing, contabili, informatici, agenti tecnici commerciali.

In molti settori è possibile svolgere esami professionali superiori. Sono più di 150 gli esami professionali superiori riconosciuti dalla Confederazione: i più frequenti sono quelli da analista finanziario, amministratore di patrimoni, agricoltore, informatico aziendale, capovendita.

Preparazione agli esami di professione

La preparazione agli esami di professione non è regolamentata. Le candidate ed i candidati si preparano autonomamente. Tuttavia tale preparazione avviene spesso attraverso corsi di preparazione organizzati da centri pubblici o privati. I programmi di formazione, i contenuti didattici ed il numero di lezioni da frequentare non sono fissati per legge. Chi offre i corsi stabilisce autonomamente i contenuti, la durata ed il livello dei corsi di preparazione, sulla base dei regolamenti d'esame.

Link esterni

[Formazione professionale superiore](#)

[Esami di professione ed esami professionali superiori](#)

[Elenco delle professioni](#)

[Scuole tecniche](#)

5. Formazione professionale superiore: cosa si richiede?

Normalmente la formazione presso le scuole specializzate superiori è di 2 anni in caso di studio a tempo pieno (almeno 2000 lezioni) o di 3 anni in caso di svolgimento dello studio contemporaneamente all'esercizio di un'attività professionale (almeno 1600 lezioni). Spesso lo studio a tempo pieno viene integrato da un periodo di pratica della durata massima di due semestri.

La valutazione avviene sulla base di un esame finale. In alcuni casi è prevista anche la presentazione di lavori di diploma. In alcuni tipi di scuole sono svolti anche esami intermedi ai fini della selezione. I titoli assegnati dalle scuole specializzate superiori e riconosciuti dalla Confederazione sono protetti dalla legge.

I diplomi rilasciati dalle scuole specializzate superiori nei settori sanitario ed arti-

Pedagogia speciale

Per i bambini ed i giovani che non sono in grado di rendere quanto normalmente richiesto a scuola o che necessitano di offerte di formazione particolari ci sono tipi di scuola speciali. L'obbligo scolastico vale infatti anche per i bambini ed i giovani non vedenti, audiolesi, affetti da disabilità fisiche, difficoltà di apprendimento, disabilità mentali, disturbi del linguaggio e disturbi comportamentali.

In Svizzera i centri per l'educazione pedagogico-curativa precoce (p.e. servizi di pedagogia curativa, centri di consulenza e di terapia precoce, centri di consulenza pedagogico-curativa precoce) sono circa 100 e sono finanziati sia da associazioni e fondazioni che da comuni e cantoni.

Forme di istruzione speciali

I cantoni sono responsabili delle scuole speciali. Si tratta di

- scuole speciali sovvenzionate dall'assicurazione per l'invalidità AI (scuole per bambini e giovani con disabilità mentali, fisiche, disturbi comportamentali, audiolesioni, disturbi del linguaggio, disturbi della vista oppure affetti da malattie croniche).
- classi speciali strettamente collegate con la scuola regolare (tra le altre le classi di introduzione, le classi piccole al livello elementare, le scuole aziendali o le classi aziendali al livello secondario I)
- istituzioni di promovimento, consulenza e terapia ambulatoriale (tra l'altro aiuti scolastici sotto forma di lezioni pedagogico-curative d'appoggio, lezioni di ripetizione, aiuto per lo svolgimento dei compiti, logopedia e trattamenti della dislessia, addestramento motorio e terapia motoria, consulenza psicologica scolastica).

Condizioni quadro giuridiche

Le regolamentazioni giuridiche del promovimento pedagogico dei disabili, oltre che nella legislazione AI (LAI ed OAI), sono contenute prevalentemente in leggi cantonali sull'educazione e sulla scuola nonché nella relative disposizioni esecutive.

Finanziamento

Le scuole speciali sono finanziate prevalentemente dai cantoni e dall'assicurazione per l'invalidità (AI). Le prestazioni dell'assicurazione per l'invalidità (AI) possono essere richieste in presenza di danni alla salute fisica o mentale presenti dalla nascita o provocati da malattie o infortuni, che lasciano prevedere un'incapacità di guadagno.

Link esterni

[Segretariato svizzero di pedagogia curativa e speciale \(SPC\)](#)

[Ufficio federale delle assicurazioni sociali](#)

[Legge federale sull'assicurazione per l'invalidità \(LAI\)](#)

[Ordinanza sull'assicurazione per l'invalidità \(OAI\)](#)

1. Pedagogia speciale: le novità

In Svizzera le prime scuole speciali sono nate nel XIX secolo. Nel 1810 a Zurigo fu aperto il primo "Istituto per ciechi", nel 1811 ad Yverdon il primo "Istituto per sordomuti" e nel 1882 a La Chaux-de-Fonds fu avviata la prima "Classe di aiuto" per giovani con difficoltà di apprendimento.

A partire dal 1960, grazie all'introduzione dell'assicurazione per l'invalidità (AI), le fondazioni e le associazioni private, ma anche i comuni ed i cantoni, hanno potuto creare scuole speciali in tutto il territorio nazionale.

Negli anni passati il numero di bambini e di giovani inseriti in classi speciali e in scuole speciali è aumentato continuamente.

Maggiore impegno dei genitori

Oggi l'educazione e la formazione dei bambini disabili viene curata in buona parte anche dai genitori. Numerose organizzazioni private, in particolare da associazioni di genitori spingono fortemente in questa direzione.

Classi e scuole speciali sempre più frequentate

Negli anni passati il numero di bambini e di giovani inseriti in classi speciali e, in minor misura, in scuole speciali è aumentato continuamente. Le classi speciali sono composte sempre più da bambini e giovani con disturbi comportamentali e difficoltà di apprendimento. Al contempo sono aumentate anche le misure ambulatoriali. Questi sviluppi si possono ricondurre ad un aumento delle necessità di formazione speciale oppure ad una ridotta capacità della scuola regolare di gestire questi giovani. Pertanto è sempre più richiesta una pedagogia della molteplicità che sia in grado di gestire meglio l'aumentata eterogeneità delle classi scolastiche.

Integrazione dei disabili nelle classi regolari

L'integrazione di bambini e giovani disabili acquista sempre più importanza sia in

Svizzera che a livello internazionale. Varie forme d'istruzione integrative - attuate sul piano cantonale ed in parte anche sul piano comunale - si muovono in questa direzione. Nonostante l'aumento dell'integrazione, aumenta anche il numero di giovani che frequentano classi o scuole speciali.

Più che altro nelle classi speciali si rileva un aumento continuo dei bambini e dei giovani di lingua straniera; inoltre nelle classi speciali la percentuale di bambini e di giovani di lingua straniera è molto superiore alla media delle classi normali.

Riforma del finanziamento

Attualmente all'interno della Confederazione si sta discutendo un progetto che prevede il finanziamento generale delle scuole speciali da parte dei cantoni: la nuova perequazione finanziaria (NPC). Da un lato con questa riforma verrebbe meno l'effetto uniformatore dell'assicurazione per l'invalidità (AI) visto che l'AI garantisce un certo livello di parità di opportunità per i bambini disabili a livello nazionale; dall'altro il finanziamento delle scuole speciali avverrebbe sullo stesso piano del finanziamento delle scuole normali ed in tal modo si semplificherebbe notevolmente l'integrazione dei bambini disabili nella scuola normale.

Link esterni

[Segretariato svizzero di pedagogia curativa e speciale \(SPC\)](#)

[Nuova perequazione finanziaria e dei compiti \(NPC\)](#)

2. Pedagogia speciale: le cifre

Nell'anno scolastico 2000/2001 in Svizzera 48'594 allievi hanno frequentato scuole con un programma didattico speciale: si tratta di giovani di classi speciali del livello elementare e del livello secondario I nonché giovani iscritti a scuole speciali riconosciute dall'AI. La maggior parte degli allievi che frequentano le scuole speciali hanno difficoltà di apprendimento (circa due terzi). Si tratta del 6% circa dell'insieme degli allievi del livello elementare e del livello secondario I (a seconda dei cantoni, la percentuale degli allievi delle scuole speciali varia tra il 2% ed il 10% del totale).

Altri dati

La percentuale di ragazze e donne nelle scuole speciali è del 37.9%, mentre quella degli stranieri è del 45.9%. Gli insegnanti impiegati nelle scuole speciali sono

4860 (4446 posti a tempo pieno). Mediamente una classe è costituita da 9,6 allievi (a seconda dei cantoni il numero varia tra 7 e 14). L'1,5% delle scuole speciali è privato e non sovvenzionato.

Circa il 10-20% degli allievi delle scuole elementari usufruiscono dell'offerta di misure di sostegno quali logopedia e trattamenti della dislessia, terapie del movimento e consulenza psicologica scolastica (non si dispone di dati più precisi poiché sul tema non vengono effettuati rilevamenti di dati a livello nazionale).

Finanziamento

I costi dell'educazione pedagogico-curativa precoce sono coperti in gran parte dall'Assicurazione federale per l'invalidità (AI). I costi delle scuole con un programma didattico speciale ammontano a 850,8 milioni di franchi l'anno (0% Confederazione, 46,6% cantoni e 53,4% comuni). Si tratta del 4% circa della spesa pubblica per l'istruzione.

Tuttavia le cifre dell'Ufficio federale di statistica (UFS) non tengono conto dei contributi dell'AI. Secondo le statistiche dell'AI del 2002, l'importo complessivo delle spese per le misure scolastiche ammontava nel 2001 a 324,4 milioni di franchi (dati dell'Ufficio federale delle assicurazioni sociali UFAS). Il costo complessivo è dunque di 1175,2 milioni di franchi, di cui il 27,6% è sostenuto dalla Confederazione (AI), il 33,7% dai cantoni ed il 38,7% dai comuni. Ciò corrisponde al 6% circa della spesa pubblica per l'istruzione (per il livello prescolare, il livello elementare ed il livello secondario I la percentuale è del 10%).

Dati dell'UFS 1999-2001.

Link esterni

[Dati statistici dell'Ufficio federale delle assicurazioni sociali \(UFAS\)](#)

3. Pedagogia speciale: chi può intraprendere una formazione?

Per chiarimenti, diagnosi, trattamenti e consulenza ci sono appositi servizi cantonali (per esempio i servizi psicologici scolastici). Per seguire la formazione speciale è necessario presentare una domanda: in seguito vengono svolti accertamenti e viene decisa l'assegnazione. Possono presentare domanda in primo luogo gli insegnanti, i medici, gli addetti operanti in servizi speciali (p.e. servizi psicologici scolastici), le autorità scolastiche e le autorità di tutela. In più della metà dei cantoni

anche i genitori possono presentare una domanda per l'assegnazione ad una scuola speciale.

Accertamenti e decisioni

In tutti i cantoni sono competenti per gli accertamenti i servizi psicologici scolastici, i servizi psicologici per i bambini ed i giovani oppure altri specialisti.

Le regolamentazioni che disciplinano l'assegnazione di bambini con esigenze formative particolari ad una scuola normale (formazione integrativa) oppure ad una scuola speciale non sono unitarie a livello nazionale.

A seconda delle offerte disponibili nel cantone, la decisione viene presa in genere dai genitori, dalla scuola, dagli insegnanti e dai servizi specialistici.

La decisione finale riguardo all'assegnazione di un allievo ad una forma d'istruzione speciale spetta alle autorità scolastiche cantonali.

Link esterni

[Scuole speciali AI e centri di addestramento professionale](#)

[Forme d'istruzione integrative](#)

4. Pedagogia speciale: che cosa si impara?

I programmi didattici propri della pedagogia speciale si attengono a quelli cantonali. Poiché le condizioni di partenza variano a seconda dei casi, non ci sono programmi didattici comuni per allievi non vedenti, audiolesi o con disabilità mentali. Gli obiettivi ed i contenuti didattici si orientano piuttosto alle linee guida della scuola. I programmi di promovimento degli allievi vengono fissati sempre più su base individuale. Soltanto per la formazione degli allievi con difficoltà di apprendimento ed i disabili mentali sono stati creati speciali programmi didattici.

Classi speciali

Nelle "classi piccole" p.e. del cantone di Berna si impartiscono 23-30 ore di lezione settimanali. Le materie sono il tedesco, la matematica, natura/uomo/ambiente, attività creative, musica e sport. Si attribuisce un'importanza particolare ai settori della motorica, della percezione, della lingua, dell'emozionalità e del sociale.

Promovimento individuale

Nell'ambito della pedagogia speciale, il promovimento dei bambini con disabilità mentali avviene in modo individuale. Laddove necessario sono disponibili offerte di terapia (che includono anche il promovimento individuale, la logopedia, la fisioterapia). L'obiettivo principale consiste nello sviluppare la personalità e nel promuovere l'autonomia dei disabili mentali. Alcuni bambini imparano a leggere e a far di conto, altri invece soltanto a svolgere autonomamente alcune attività quotidiane (come p.e. vestirsi o mangiare autonomamente).

5. Pedagogia speciale: cosa si richiede?

Così come le altre scuole, anche le scuole speciali sono suddivise in diversi livelli e tipi. Le classi vengono composte in base al tipo di disabilità; spesso una stessa classe è frequentata da bambini e giovani di età diverse. Una suddivisione frequente è quella in un livello elementare (1a – 3a classe), medio (4a – 6a classe) e superiore (7a – 9a classe, in parte designata come classe aziendale).

Bambini e giovani portatori di disabilità fisiche

Per i bambini ed i giovani portatori di disabilità sensoriali o fisiche valgono fondamentalmente gli stessi requisiti posti ai bambini ed ai giovani non disabili (cfr. livello elementare e livello secondario I).

Bambini e giovani con disturbi del linguaggio

I bambini ed i giovani con disturbi del linguaggio ricevono da una a due volte la settimana un'assistenza logopedica. Esistono una rete di centri terapeutici ambulatoriali ed un numero sempre crescente di posti in scuole speciali.

Bambini e giovani con disabilità mentali

I bambini ed i giovani con disabilità mentali sono seguiti in modo completo, conformemente alle loro capacità. Alcuni bambini imparano a leggere e a far di conto, altri invece soltanto a svolgere autonomamente alcune attività quotidiane (come p.e. vestirsi o mangiare autonomamente).

Valutazioni

Gli insegnanti delle scuole speciali effettuano regolarmente delle valutazioni. Lo svolgimento di esami alla fine dell'anno scolastico costituisce un'eccezione ed è raro che vi siano disposizioni che regolamentano la promozione alla classe successiva. Alla fine dell'anno scolastico vengono consegnati rapporti sull'apprendimento, mentre le pagelle con le note sono poco usate.

6. Pedagogia speciale: cosa succede alla fine degli studi?

Rispetto alla formazione speciale del livello elementare e del livello secondario I (scuola obbligatoria), la preparazione e la formazione professionali per i disabili sono meno sviluppate. Le possibilità di formazione successiva alla scuola obbligatoria e gli sbocchi professionali sono diversi a seconda del tipo di disabilità:

Disabilità sensoriali

Per i disabili sensoriali esistono scuole professionali speciali. Le scuole specializzate superiori, le istituzioni per la formazione degli insegnanti, le università ed i politecnici prevedono facilitazioni per non vedenti, audiolesi e disabili fisici.

Non vedenti

Per i non vedenti e per gli ipovedenti gravi la scelta della professione e le possibilità di lavoro sono fortemente limitate: tuttavia per loro gli sbocchi professionali sono in continuo aumento. Per il perfezionamento personale sono disponibili biblioteche speciali e biblioteche con audiolibri.

Audiolesi

Nonostante qualche limitazione, le professioni che gli audiolesi possono svolgere sono relativamente numerose. La maggior parte di loro segue una formazione professionale completa (3-4 anni). Parallelamente frequentano la scuola professionale intercantonale per audiolesi. In futuro sarà necessario dare sempre più importanza al perfezionamento professionale.

Disabili mentali

I disabili mentali possono essere inseriti in un'attività professionale. Di regola si tratta di attività semplici che non prevedono un diploma professionale riconosciu-

to (lavoro in laboratori protetti, lavoro ausiliario). Dal 1979 anche i giovani disabili mentali possono avere un contratto di formazione (nuova designazione: formazione pratica professionale). Anche gli adulti con disabilità mentali hanno la possibilità di perfezionarsi. Tuttavia le possibilità a disposizione dei disabili sono molto limitate in confronto a quelle di cui può usufruire il resto dei giovani. La maggior parte dei disabili mentali trova lavoro in laboratori protetti o in gruppi di occupazione.

Sostegno finanziario

L'assicurazione per l'invalidità (AI) sostiene la formazione professionale dei disabili offrendo servizi di orientamento ed integrazione professionali.

Link esterni

[Segretariato svizzero di pedagogia curativa e speciale \(SPC\)](#)

[Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia \(UFFT\)](#)

[Orientamento professionale](#)

[Associazione svizzera per l'orientamento scolastico e professionale \(ASOSP\)](#)

Perfezionamento

Il perfezionamento è una forma di apprendimento organizzato che avviene dopo la conclusione di una prima fase di formazione scolastica, universitaria o professionale. L'obiettivo del perfezionamento consiste nell'acquisire nuove conoscenze, capacità e abilità oppure nell'aggiornare, approfondire o ampliare quanto già appreso.

Il perfezionamento è un apprendimento mirato che può avvenire sotto forma di studio autodidattico, con l'ausilio della relativa letteratura specializzata, o frequentando appositi corsi.

Istituzioni che offrono opportunità di perfezionamento

Il settore del perfezionamento è organizzato principalmente da istituti di formazione privati. L'organizzazione mantello in questo settore è la Federazione svizzera per la formazione continua (SVEB), un ente fondato nel 1951 e che oggi conta circa 420 membri.

Le istituzioni che offrono perfezionamento sono:

- istituti di diritto pubblico quali le università, le scuole universitarie professionali e le scuole professionali,
- istituzioni di diritto privato orientate alla pubblica utilità quali le associazioni professionali e di categoria, i sindacati, le associazioni di formazione dei genitori, le università popolari, le scuole club Migros e centinaia di piccole organizzazioni,
- istituzioni di diritto privato a scopo di lucro come l'AKAD, il Zentrum für Unternehmensführung (ZfU), le scuole di maturità private e le aziende,
- associazioni confessionali, di opinione o di partenariato sociale come i sindacati, il Soccorso operaio svizzero (SOS), la Confederazione Generale Italiana del Lavoro (ECAP) o i centri di formazione gestiti dalle chiese.

Inoltre il perfezionamento avviene anche in gruppi organizzati autonomamente, specie nei settori della sanità e della cultura.

Garanzia della qualità

La qualità delle diverse offerte di perfezionamento è certificata dal marchio EduQua. Circa 10 cantoni richiedono questo marchio alle organizzazioni di perfezionamento che presentano richieste di supporto finanziario.

Formatori

Nel settore del perfezionamento sono impiegate circa 60.000 persone, il 90% delle quali svolge questo lavoro come attività secondaria. Dall'introduzione dei certificati SVEB (1996) sono stati rilasciati 6500 certificati SVEB 1 e 1300 attestati federali di capacità (ex certificati SVEB 2). La Federazione svizzera per la formazione continua (SVEB) ha già riconosciuto 70 istituzioni, che possono offrire i 5 moduli fino all'attestato federale di capacità nel settore della "formazione dei formatori". Un terzo livello è costituito dal diploma cantonale per formatori di adulti. Il relativo regolamento è stato emanato nel 1998 dalla Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE). Inoltre, presso l'Università di Ginevra è possibile specializzarsi come formatore di adulti (corso di licenza).

Regolamentazioni giuridiche

Il perfezionamento è il settore formativo meno regolamentato dal punto di vista giuridico. Fondamentalmente i cantoni sono responsabili del perfezionamento generale e la Confederazione del perfezionamento professionale, tuttavia spesso mancano i mezzi necessari. Solamente singoli cantoni dispongono di leggi proprie sul perfezionamento.

Competenze

Presso la Confederazione, le competenze nel settore del perfezionamento sono ripartite tra diversi uffici federali: operano in questo settore il Segretariato di stato all'economia (Seco), l'Ufficio federale della cultura (UFC), l'Ufficio federale dell'educazione e della scienza (UFES) e soprattutto l'Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia (UFFT). Anche la Pro Helvetia è attiva nel settore del perfezionamento.

Il "Forum svizzero della formazione continua"

In Svizzera non esiste una vera e propria politica nazionale per quanto attiene al perfezionamento. Per questo motivo è stato fondato il "Forum svizzero della formazione continua", vi sono rappresentati diversi uffici federali (Seco, UFC, UFES, UFFT), la Pro Helvetia, la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE), la Conferenza intercantonale dei responsabili della formazione degli adulti (IKEB), i partner sociali (la Federazione svizzera dei sindacati cristiani FSSC, Travail.Suisse, la Federazione svizzera dei sindacati, la Società svizzera degli impiegati del commercio (SIC), l'Unione svizzera delle arti e dei mestieri e l'Unione padronale svizzera) e la Federazione svizzera per la formazione conti-

nua (SVEB) in rappresentanza delle organizzazioni che offrono perfezionamento. Attualmente all'interno del "Forum svizzero della formazione continua" si stanno discutendo i seguenti temi: la statistica del perfezionamento (progetto), il finanziamento orientato alla richiesta (rapporto), il Festival della formazione continua 2002 (patronato), i sistemi di riconoscimento individuali, il promovimento dei corsi di recupero ed una nuova legislazione sul perfezionamento.

Finanziamento

La Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) e l'Ufficio federale della cultura (UFC) sostengono il Forum svizzero della formazione continua (SVEB). Le direzioni cantonali della pubblica educazione promuovono le organizzazioni che offrono un tipo di perfezionamento generale, mentre l'Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia (UFFT) e gli uffici cantonali per la formazione professionale sostengono il perfezionamento professionale; il Segretariato di stato all'economia (Seco) sostiene il perfezionamento dei disoccupati in collaborazione con gli uffici cantonali del lavoro.

La Confederazione spende annualmente per il perfezionamento 200 milioni di franchi ed i cantoni circa 150 milioni di franchi; il Segretariato di stato all'economia (Seco) ha stanziato in bilancio 350 milioni di franchi per i corsi destinati ai disoccupati ed infine la spesa delle famiglie (quote di iscrizione ai corsi), delle organizzazioni private, delle fondazioni, della Migros ("per cento culturale") e delle aziende è dell'ordine di miliardi di franchi.

Link esterni

[Federazione svizzera per la formazione continua \(SVEB\)](#)

[Federazione svizzera di formazione aziendale \(FSFA\)](#)

[Segretariato di stato all'economia \(Seco\)](#)

[Ufficio federale della cultura \(UFC\)](#)

[Ufficio federale dell'educazione e della scienza \(UFES\)](#)

[Pro Helvetia](#)

[Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia \(UFFT\)](#)

[Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione \(CDPE\)](#)

[Direzioni cantonali della pubblica educazione](#)

[Conferenza intercantonale dei responsabili della formazione degli adulti \(IKEB\)](#)

[Associazione delle università popolari svizzere \(AUPS\)](#)

[Forum svizzero della formazione continua](#)

[EduQua](#)

1. Perfezionamento: le novità

Le iniziative di perfezionamento risalgono alla seconda metà del XVIII secolo, quando le cosiddette “società di utilità pubblica” e le associazioni dei lavoratori cominciarono ad offrire corsi per adulti. Le prime università popolari furono fondate nel 1919, mentre la Scuola club Migros iniziò la sua attività nel 1944.

Tendenze

Le tendenze nel settore del perfezionamento si possono così riassumere:

1. si promuove il perfezionamento per tutti. A questo scopo vengono migliorate le condizioni quadro giuridiche per il perfezionamento. La popolazione viene costantemente sensibilizzata sul tema attraverso i festival e le campagne sulla formazione continua. Un numero crescente di offerte di perfezionamento assume una forma modulare. Sono introdotti sempre più sistemi di riconoscimento individuali. Si promuove lo sviluppo della qualità.
2. Il perfezionamento assume un aspetto sempre più internazionale: l'Unione europea (UE) ha creato programmi di perfezionamento di ampia portata. L'OCSE si orienta alla “formazione continua” e valuta il finanziamento del perfezionamento. L'UNESCO appoggia il promovimento dei festival della formazione continua a livello mondiale.
3. Un numero sempre crescente di formatori dispone di esperienze nel settore della formazione degli adulti. La Federazione svizzera per la formazione continua (SVEB) certifica corsi di formazione per formatori (certificato SVEB I e SVEB II). Oggi la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) coordina i diplomi cantonali per formatori di adulti di istituzioni private che offrono cicli di studio a tempo ridotto.
4. Alcuni cantoni stanno sperimentando nuovi modelli di collaborazione tra cantoni e organizzazioni private (la sovvenzione statale di organizzazioni private dipende per esempio dall'avvenuto accreditamento).
5. In futuro ricerca e sviluppo saranno maggiormente integrate nel perfezionamento.

Link esterni

[Federazione svizzera per la formazione continua \(SVEB\)](#)

[Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia \(UFFT\)](#)

[Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione \(CDPE\)](#)

[Certificato svizzero di qualità per istituzioni di formazione continua EduQua](#)

2. Le cifre relative al perfezionamento

Nel 1999 in Svizzera 1,9 milioni di adulti hanno frequentato un totale di 123 milioni di ore di perfezionamento (nel 1996 le ore di perfezionamento furono 130 milioni). Alcuni dettagli in merito:

- 9 partecipanti su 10 svolgono attività lavorative (87%).
- Il 38% delle donne ed il 40% degli uomini frequentano corsi di perfezionamento. Le donne sono più interessate a corsi generali, mentre gli uomini a corsi professionali.
- Chi ha effettuato studi presso un'università, una scuola universitaria professionale o dispone di una formazione professionale superiore frequenta corsi di perfezionamento in una misura tre volte maggiore (54%) rispetto a quanti non hanno seguito altre formazioni dopo il livello secondario I (18%).
- Il 69% di tutti i corsi di perfezionamento è frequentato per motivi professionali. Per i corsi di perfezionamento che frequentano, 970'000 persone ricevono sostegno dall'azienda per la quale lavorano (1,24 milioni di frequenze, 58 milioni di ore).
- Aumenta la percentuale del perfezionamento autonomo: tra il 1996 ed il 1999, la percentuale di quanti si avvalsi di forme di apprendimento individuali è salita dal 40% al 52%.

Chi offre corsi di perfezionamento?

Le seguenti istituzioni offrono corsi di perfezionamento generali:

- scuole private (32%),
- privati (23%),
- scuole pubbliche (21%),
- aziende o datori di lavoro (1%),
- altri (23%).

Le seguenti istituzioni offrono corsi di perfezionamento professionali:

- aziende o datori di lavoro (34%),
- scuole private (19%),
- scuole pubbliche (15%),
- privati (6%),
- altri (26%).

Oggi il confine tra il perfezionamento professionale ed il perfezionamento generale è sempre più labile. Da qualche tempo, per esempio, l'Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia (UFFT) sostiene anche il perfezionamento generale, a condizione che ne sia evidente la relazione con il perfezionamento professionale. La metà circa delle aziende sostiene il perfezionamento professionale.

Temi

L'informatica (21% di tutti i corsi) e le lingue (15% di tutti i corsi) sono i temi assolutamente preponderanti nel perfezionamento. Seguono l'arte e la cultura (8%), la salute e la medicina (7%), la formazione della personalità (6%), i corsi per quadri (6%), la produzione industriale (5%), le finanze e la vendita (temi rimanenti = 4%).

Perfezionamento autonomo

Gli adulti seguono corsi di perfezionamento ma si perfezionano anche autonomamente: più che altro tramite osservazione, letteratura specializzata, conferenze, istruzioni sul posto di lavoro, programmi per computer. Ogni anno 3,2 milioni di persone si perfezionano autonomamente.

Finanziamento

I datori di lavoro pagano circa i due terzi dei corsi di perfezionamento, interamente o in parte.

Dati 1999/2000: Ufficio federale di statistica 2002

Link esterni

Statistiche relative al perfezionamento

3. Chi può seguire un perfezionamento?

Per la maggior parte dei corsi di perfezionamento non sono previste particolari condizioni di ammissione. Chi si iscrive e paga la quota richiesta può frequentare i corsi. Spesso in settori come le lingue e l'informatica vengono svolti dei test di classificazione per suddividere i partecipanti in gruppi di livello omogeneo.

Invece per la formazione professionale superiore e per il perfezionamento a livello universitario sono previste particolari condizioni di ammissione.

Link esterni

[Federazione svizzera per la formazione continua \(SVEB\)](#)

[Banca dati formazione continua in Svizzera](#)

[Perfezionamento presso università e politecnici](#)

[Associazione svizzera per l'orientamento scolastico e professionale](#)

[Portale sul perfezionamento](#)

4. Perfezionamento: che cosa si impara?

Perfezionamento professionale e generale condividono alcuni contenuti: in entrambi i settori per esempio si insegnano le lingue e l'informatica. Nel perfezionamento professionale sono di grande importanza i corsi per i quadri, mentre nel perfezionamento generale sono importanti l'arte, la cultura, la salute e la formazione dei genitori.

Formazione professionale

Sostanzialmente fanno parte della formazione professionale

- il settore generale (tecniche di apprendimento e di lavoro, comunicazione e lingue, uso delle tecniche informatiche e altro),
- il mantenimento della qualifica professionale (nuove capacità e conoscenze specialistiche necessarie, formazione supplementare in caso di cambiamento delle mansioni),
- il recupero (parti della formazione originaria necessarie per conseguire il diploma o l'attestato richiesto),
- le offerte di "accesso" (preparazione per l'ingresso in una seconda formazione media o superiore),
- la qualificazione superiore (qualifiche complementari necessarie per rivestire una posizione superiore, come ad esempio competenze comunicative e dirigenziali, conoscenze commerciali ed anche conoscenze finalizzate ad esami di professione ed esami professionali superiori),
- la riqualificazione professionale (capacità e conoscenze necessarie per il passaggio ad un altro campo professionale),
- la seconda formazione professionale (formazioni professionali di base per adulti in vista di un cambiamento di professione).

Formazione generale

La formazione generale comprende i seguenti settori:

- le arti applicate (pittura, fotografia, lavorazione dei tessuti e del legno ecc.),
- l'arte (musica, teatro, danza ecc.),
- lo sport ed il rilassamento (vari tipi di sport, ginnastica, tai-chi, training autogeno ed altro),
- la salute (dietetica, nozioni generali di medicina, mantenimento della salute ecc.),
- l'economia domestica (cucina, giardinaggio, assistenza domestica ai malati ecc.),
- l'orientamento esistenziale (sviluppi storici, politici, scientifici, tecnici e culturali, discussione di temi etici ed esistenziali, questioni concernenti altre culture e visioni del mondo),
- la formazione sociale e politica (capacità comunicative e linguistiche, conoscenze dei ruoli sociali, corsi di formazione per membri di associazioni e gruppi, conoscenza delle posizioni religiose, dell'ecologia, educazione alla pace).

Link esterni

[Federazione svizzera per la formazione continua \(SVEB\)](#)

5. Che cosa si richiede?

La maggior parte dei perfezionamenti professionali e generali avviene senza test o rilascio di diplomi; per gli organizzatori è più importante la valutazione dei corsi ed il giudizio dei formatori.

Al contrario, per gli studi postdiploma e per gli esami professionali federali sono previsti degli esami finali. Lo stesso vale per i corsi di perfezionamento che conferiscono certificati riconosciuti a livello internazionale (p.e. i certificati linguistici dell'Alliance Française, delle università di Cambridge, Perugia, Salamanca, London Chamber of Commerce). I *portfolio* sono largamente impiegati: si veda per esempio il Portfolio europeo delle lingue o il Libro svizzero delle qualificazioni.

Il recupero di diplomi di formazione generale (p.e. presso scuole di maturità per adulti) prevede lo svolgimento a intervalli di tempo regolari di valutazioni sulla base di test. Lo stesso vale per gli studi postdiploma presso le università ed i politecnici federali, ma anche per la formazione professionale superiore (esami di professione ed esami professionali superiori). Numerose scuole dei settori del commercio, delle lingue, della formazione dirigenziale, della sanità e del settore socia-

le rilasciano “diplomi” propri, che però non sono riconosciuti (ogni attestato di un’avvenuta formazione può essere chiamato “diploma”).

Link esterni

[Federazione svizzera per la formazione continua \(SVEB\)](#)

[Formazione professionale superiore](#)

[Croce rossa svizzera \(CRS\), professioni sanitarie](#)

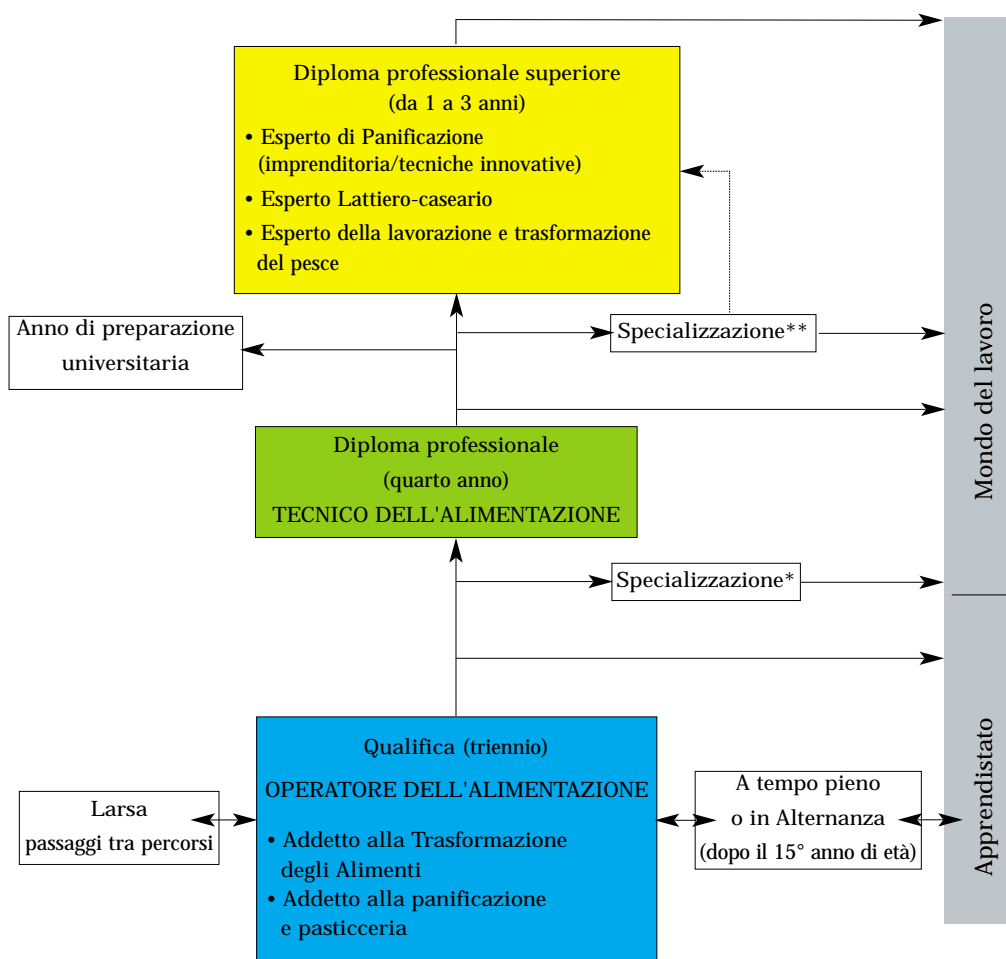
[Conferenza dei direttori della sanità \(CDS\), formazione professionale](#)

[Portfolio delle lingue](#)

[Libro delle qualificazioni](#)

ALLEGATO:
**La Formazione Superiore nel Progetto
CIOFS-FP e CNOS- FAP**

DISEGNO DELL'OFFERTA FORMATIVA DELLA COMUNITÀ PROFESSIONALE ALIMENTAZIONE



*Specializzazione post-qualifica:

- Addetto decoratore di Panetteria
- Addetto decoratore di Pasticceria

**Specializzazione post-diploma:

- Tecnico della prima lavorazione delle carni
- Tecnologia industriale dei prodotti da forno

Diplomi professionali superiori

a) Esperto di Panificazione (imprenditoria/tecniche innovative)

È una figura professionale in grado di pianificare, realizzare e controllare autonomamente l'economia gestionale, l'organizzazione del lavoro, gli impianti di produzione, l'analisi di controllo chimico e biologico di panifici o mulini e di occuparsi in genere di processi di trasformazione dei cereali.

Questa figura professionale a fronte di una conoscenza di base dei fattori fisico-chimici, che influenzano l'attività dei microrganismi responsabili delle trasformazioni (lieviti, batteri, muffe), oltre a conoscere le alterazioni e le trasformazioni degli alimenti sa individuare e gestire i più idonei processi di trasformazione. Egli conosce le basi della microbiologia degli impasti e della tecnologia dei cereali (tipi di proteine e loro caratteristiche chimico-fisiche, carboidrati ed attività enzimatiche).

Relativamente alle conoscenze richieste, tale figura professionale deve conoscere i tre prodotti tipici della panetteria a livello nazionale: Pane di Altamura DOP (Denominazione di Origine Protetta), Pane Casareccio di Genzano DOP, Coppia Ferrarese IGP (Indicazione Geografica Protetta). Le metodologie di produzione sono rigorosamente legate al territorio e tutelate da Consorzi per la tutela (Altamura e Genzano) e Associazioni per la valorizzazione del pane tipico ferrarese.

Questa figura professionale non solo conosce la legislazione europea, nazionale e regionale relativa alle materie prime da agricoltura biologica, ma conosce anche le procedure relative alla notifica, controllo e certificazione delle produzioni biologiche e relativa modulistica.

b) Esperto Lattiero-Caseario

L'Esperto Lattiero-Caseario sa analizzare l'intero percorso della filiera e le problematiche relative alla produzione e commercializzazione dei prodotti lattiero-caseari, usando la certificazione di filiera come strumento per la garanzia della qualità e della sicurezza.

Questa figura professionale, oltre a conoscere le alterazioni e le trasformazioni degli alimenti di origine animale, sa individuare e gestire i più idonei processi di trasformazione nell'industria lattiero-casearia, anche nell'ottica di innovazione tecnologica e di prodotto nel settore lattiero-caseario.

L'Esperto Lattiero-Caseario conosce la composizione chimica del latte e le sue proprietà chimico-fisiche, i processi di risanamento, le tecniche di trasformazione del latte nei suoi derivati (yogurt, formaggi, burro); conosce la qualità nutriziona-

le di prodotti lattiero-caseari tradizionali ed innovativi. Egli è in grado di controllare gli andamenti fermentativi, a fronte di una conoscenza di base dei fattori fisico-chimici, che influenzano l'attività dei microrganismi responsabili delle trasformazioni (lieviti, batteri, muffe); sa individuare e differenziare le trasformazioni dalle alterazioni.

Per quanto concerne le conoscenze richieste alla figura professionale relativamente ai prodotti tipici nazionali, sono 65 i formaggi DOP italiani, dall'Asiago DOP al Vezzena, distribuiti prevalentemente nell'Italia settentrionale, lungo la dorsale appenninica e nelle isole maggiori. Le metodologie di produzione sono rigorosamente legate al territorio e tutelate da Consorzi Volontari di produttori.

Questa figura professionale non solo conosce la legislazione europea, nazionale e regionale relativa alle materie prime da agricoltura biologica, ma conosce anche le procedure relative alla notifica, controllo e certificazione delle produzioni biologiche e relativa modulistica.

c) Esperto nella lavorazione e trasformazione del pesce

È una figura professionale in grado di pianificare, realizzare e controllare autonomamente le attività che consentono di ottenere un prodotto derivato a partire dal pesce fresco.

L'Esperto nella lavorazione e trasformazione del pesce, oltre a conoscere le alterazioni e le trasformazioni degli alimenti di origine animale, sa individuare e gestire i più idonei processi di trasformazione; egli conosce il problema della parassitosi nei prodotti ittici ed i sistemi di conservazione dei prodotti ittici freschi; ha una conoscenza generale del pesce che viene lavorato, della sua qualità, delle fasi di lavorazione poste a monte e a valle rispetto a quella in cui egli opera. Le conoscenze specifiche e le capacità tecnico/professionali concernono il funzionamento delle macchine e delle attrezzature utilizzate nella produzione, nonché le modalità di conservazione del pesce.

Questa figura professionale non solo conosce la legislazione europea, nazionale e regionale relativa alle materie prime da agricoltura biologica, ma conosce anche le procedure relative alla notifica, controllo e certificazione delle produzioni biologiche e relativa modulistica.

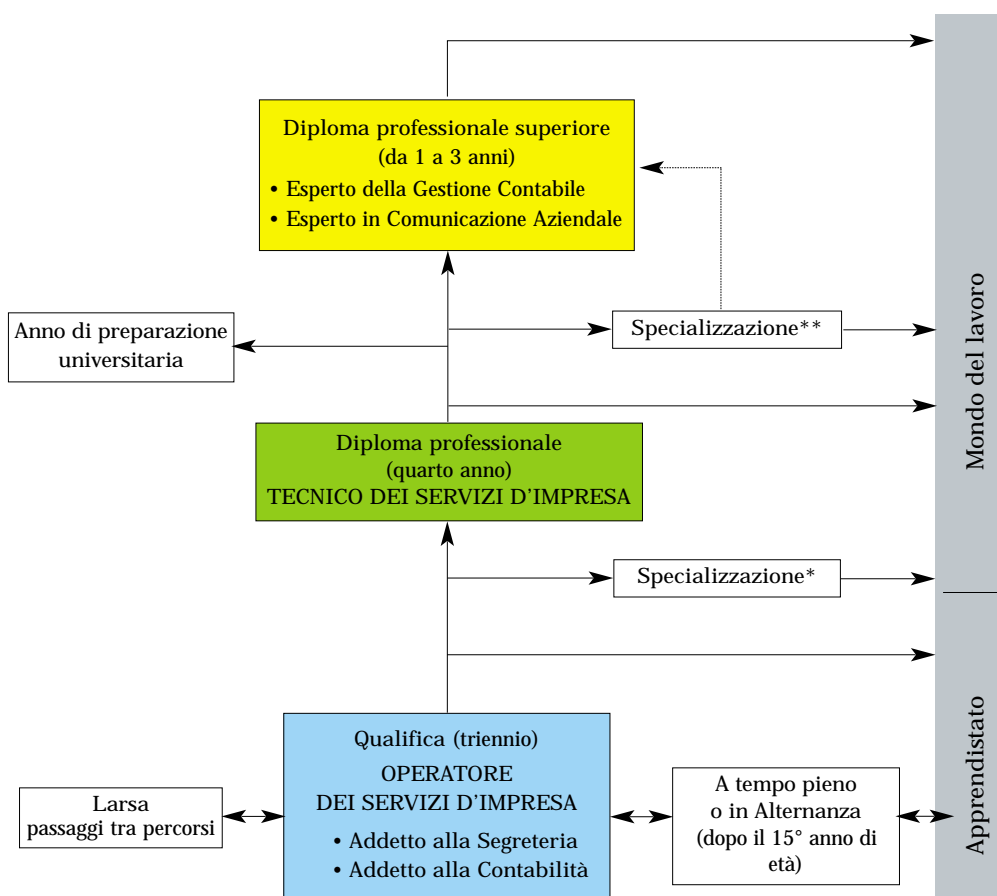
L'Esperto nella lavorazione e trasformazione del pesce svolge compiti di:

- divisione, eviscerazione e sezionamento del pesce;
- pulizia, spinatura, filettatura, cernita;
- cottura, essiccazione, affumicazione, salatura, preparazione in salamoia;
- congelamento, surgelazione;
- cottura del pesce con autoclave;

<p><i>Denominazione iniziale del percorso di qualificazione (Diploma Professionale Superiore)</i></p>	<p>ESPERTO DI PANIFICAZIONE (IMPRENDITORIA / TECNICHE INNOVATIVE)</p>
<p><i>Compiti caratteristici della comunità professionale (livello di qualificazione)</i></p>	<p>L'esperto di panificazione è una figura professionale che possiede le seguenti competenze e conoscenze:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Pianificazione, realizzazione e controllo in autonomia operativa dell'economia gestionale, dell'organizzazione del lavoro e degli impianti di produzione 2) Analisi di controllo chimico e biologico di panifici e mulini 3) Individuazione e gestione dei più idonei processi di trasformazione 4) Conoscenza, applicazione e controllo del quadro normativo (igiene, sicurezza, biotecnologie e OGM, prodotti tipici) locale, nazionale e comunitario specifico del settore 5) Conoscenza delle procedure relative alla notifica, controllo e certificazione delle produzioni biologiche e relativa modulistica
<p><i>Denominazione iniziale del percorso di qualificazione (Diploma Professionale Superiore)</i></p>	<p>ESPERTO LATTIERO-CASEARIO</p>
<p><i>Compiti caratteristici della comunità professionale (livello di qualificazione)</i></p>	<p>L'esperto lattiero-caseario è una figura professionale che possiede le seguenti competenze e conoscenze:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Analisi dell'intero percorso della filiera e delle problematiche di produzione e commercializzazione 2) Conoscenza ed applicazione della certificazione di filiera 3) Individuazione e gestione dei più idonei processi di trasformazione nell'industria lattiero-casearia 4) Pianificazione di innovazione tecnologica e di prodotto 5) Analisi di controllo chimico e biologico di caseifici ed industrie lattiere 6) Individuazione e gestione dei più idonei processi di trasformazione 7) Conoscenza, applicazione e controllo del quadro normativo (igiene, sicurezza, biotecnologie e OGM, prodotti tipici) locale, nazionale e comunitario specifico del settore 8) Conoscenza delle procedure relative alla notifica, controllo e certificazione delle produzioni biologiche e relativa modulistica

<i>Denominazione iniziale del percorso di qualificazione (Diploma Professionale Superiore)</i>	ESPERTO NELLA LAVORAZIONE E TRASFORMAZIONE DEL PESCE
<i>Compiti caratteristici della comunità professionale (livello di qualificazione)</i>	<p>L'esperto nella lavorazione e trasformazione del pesce è una figura professionale che possiede le seguenti competenze e conoscenze:</p> <ol style="list-style-type: none">1) Pianificazione, realizzazione e controllo in autonomia operativa delle attività che consentono di ottenere un prodotto derivato a partire dal pesce fresco2) Conoscenza e riconoscimento delle alterazioni e delle trasformazioni degli alimenti di origine animale3) Conoscenza e riconoscimento della parassitosi nei prodotti ittici4) Individuazione e gestione dei più idonei processi di trasformazione dei prodotti ittici freschi5) Conoscenza e controllo operativo delle macchine e delle attrezzature utilizzate nella conservazione del pesce6) Conoscenza, applicazione e controllo del quadro normativo (igiene, sicurezza, biotecnologie e OGM, prodotti tipici) locale, nazionale e comunitario specifico del settore7) Conoscenza delle procedure relative alla notifica, controllo e certificazione delle produzioni biologiche e relativa modulistica

DISEGNO DELL'OFFERTA FORMATIVA DELLA COMUNITÀ PROFESSIONALE AZIENDALE E AMMINISTRATIVA



*Specializzazione:

- Addetto alla Gestione dei Rapporti Commerciali
- Addetto alla Contabilità Generale e Industriale
- Addetto alla Contabilità del Personale

**Specializzazione:

- Esperto in Amministrazione, Finanza e Controllo (AFC)
- Addetto alle Pratiche Fiscali e Societarie
- Addetto ai Rapporti con la Stampa e all'Organizzazione di Eventi

Diplomi professionali superiori

a) Esperto della Gestione Contabile

È una figura professionale in grado di pianificare, realizzare e controllare autonomamente operazioni di natura contabile, commerciale, finanziaria, amministrativa e fiscale utilizzando procedure previste dalla normativa contabile e fiscale anche riguardanti il commercio con l'estero. Interagendo con il responsabile dell'area "finanza" dell'azienda collabora alla gestione delle fasi della contrattazione e coordina i movimenti finanziari che derivano dai rapporti con banche o altri finanziatori sulle diverse forme di investimento e finanziamento; le competenze acquisite gli consentiranno di inserirsi come quadro dirigenziale nel reparto amministrativo di aziende di qualsiasi dimensione e di gestire la contabilità con analisi del bilancio in modo autonomo e responsabile.

b) Esperto in Comunicazione Aziendale

È una figura professionale con particolari competenze nella comunicazione interna ed esterna all'azienda che possiede le basi di organizzazione aziendale per una migliore gestione dei rapporti tra i diversi reparti aziendali.

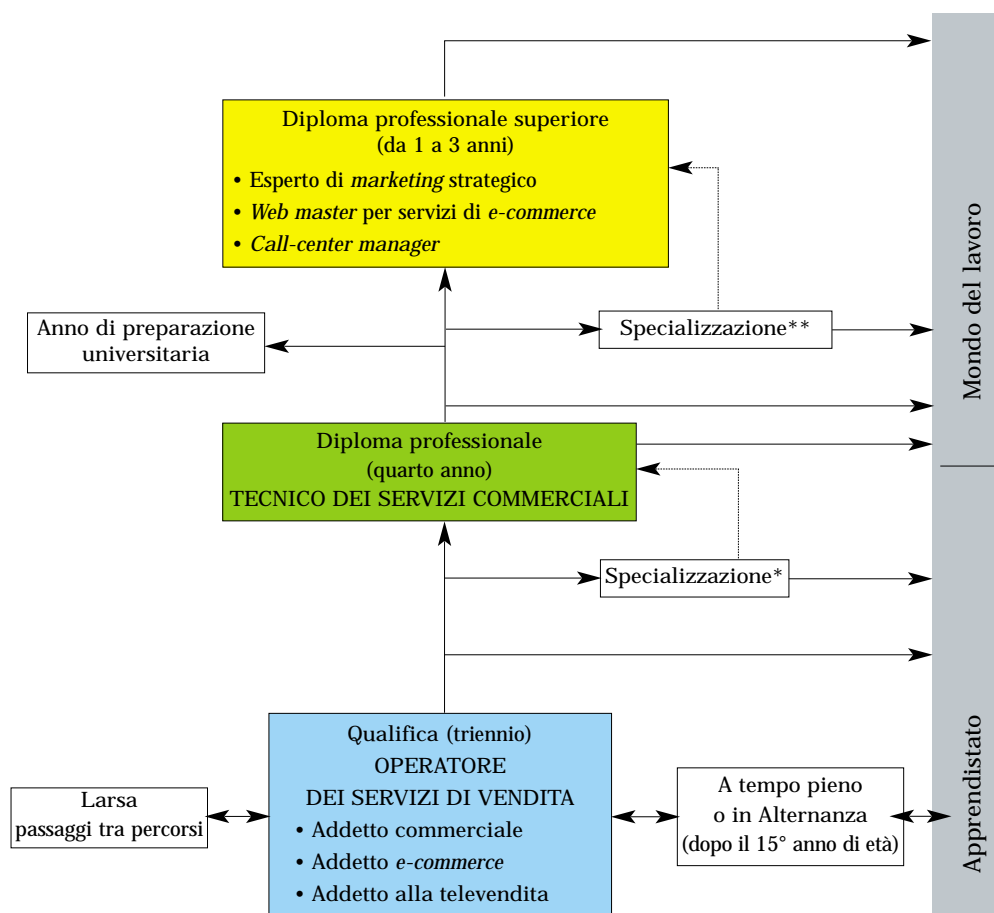
Per l'elevato grado di interrelazioni con tutti i settori produttivi e tra le diverse figure professionali è la persona a cui maggiormente è richiesta un elevato rispetto per la deontologia professionale al fine di garantire l'affiancamento a quei valori Cristiani di rispetto del Prossimo e del proprio lavoro, fondamento della vita di ciascuno di noi.

La sua collocazione più idonea sarà quella di responsabile della comunicazione di un'azienda o di uno studio professionale di medie/grandi dimensioni.

<p><i>Denominazione iniziale del percorso di qualificazione (Diploma Professionale Superiore)</i> 1</p>	<p>ESPERTO DELLA GESTIONE CONTABILE</p>
<p><i>Compiti caratteristici della comunità professionale (livello di qualificazione)</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Espletamento delle pratiche amministrative interne ed esterne sia di carattere ordinario che straordinario; 2. gestione dei rapporti con gli uffici pubblici e privati; 3. gestione autonoma della contabilità generale e stesura della bozza di bilancio d'esercizio; 4. gestione della contabilità di magazzino; 5. cura degli adempimenti della contabilità del personale con l'ausilio del responsabile del personale o del consulente del lavoro; 6. liquidazione delle imposte ed elaborazione delle dichiarazioni fiscali (IVA, Imposte sui Redditi e altri tributi) da sottoporre al controllo finale del Commercialista; 7. ausilio nella predisposizione del sistema di pianificazione e controllo di gestione basato su: <ul style="list-style-type: none"> - preparazione del budget; - verifica tra dati preventivati (budget) e i dati del consuntivo; - analisi degli eventuali scostamenti tra budget e consuntivo, individuazione delle cause e studio delle necessarie azioni correttive; 8. gestione, in collaborazione con il responsabile dell'area "finanza", delle risorse finanziarie aziendali al fine di allocarle nel modo più opportuno dando un valido supporto nelle fasi della contrattazione delle condizioni di incasso e pagamento e delle condizioni applicate dalle banche o da altri finanziatori sulle diverse forme di investimento e finanziamento; 9. elaborazione dei principali indicatori ("indici" e "flussi") sulla situazione economica (ROE, ROI, ROS, ecc.), patrimoniale (Rotazione del Magazzino, Margine di Struttura, ecc.), finanziaria (Margine di Tesoreria, Leva Finanziaria, ecc.) e riclassificazione dello stato patrimoniale e del conto economico secondo i principali schemi e criteri (es. riclassificazione finanziaria, schema a costo del venduto, ecc.); 10. utilizzo dei principali strumenti di pagamento, anche elettronici (carte di credito, fast-pay, home-banking).

<i>Denominazione iniziale del percorso di qualificazione (Diploma Professionale Superiore)</i> 2	ESPERTO IN COMUNICAZIONE AZIENDALE
<i>Compiti caratteristici della comunità professionale (livello di qualificazione)</i>	<ol style="list-style-type: none">1. Gestione dei rapporti diretti con la stampa e con gli altri mezzi di comunicazione, in collaborazione con il responsabile della comunicazione;2. organizzazione eventi e manifestazioni;3. redazione di relazioni scritte;4. organizzazione di conferenze;5. gestione del calendario degli eventi;6. collaborazione nella realizzazione di iniziative e campagne promozionali o pubblicitarie;7. interpretazione e valutazione dei dati delle statistiche, dei sondaggi e delle indagini di mercato;8. collaborazione nella cura dell'immagine aziendale o di una persona;9. supporto nell'elaborazione di una strategia mediante le diverse "leve" del <i>marketing-mix</i>: Prodotto, Pubblicità, Prezzo, Punto Vendita10. conversazione orale in tre lingue (inglese, francese e un'altra lingua).

DISEGNO DELL'OFFERTA FORMATIVA DELLA COMUNITÀ PROFESSIONALE COMMERCIALE



*Specializzazioni post-qualifica:

- Operatore servizi di vendita
- Operatore ai servizi commerciali internazionali

**Specializzazioni post-diploma:

- *Customer dealer*
- Tecnico *marketing* e vendite
- Tecnico *marketing* e comunicazione

Il Diploma Professionale Superiore

L'ulteriore azione formativa porta al Diploma Professionale Superiore con qualifiche che possono così essere classificate (per coerenza di sviluppo professionale) come:

- Esperto di *Marketing* strategico
- *Web master* per servizi di *e-commerce*
- *Call-Center Manager*

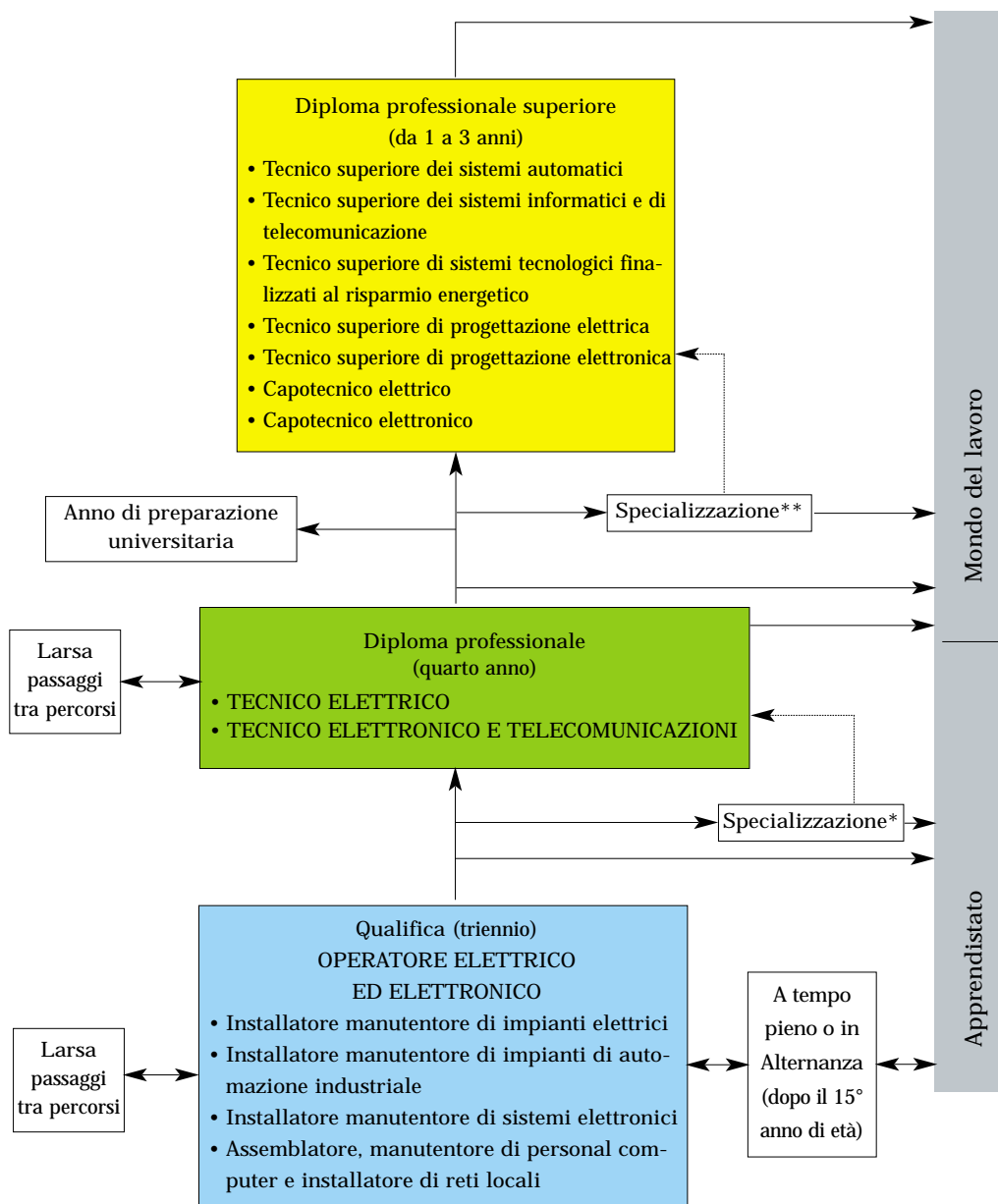
Quest'ultimo sarà in grado di pianificare, realizzare, coordinare e controllare autonomamente operazioni di natura commerciale, di *marketing*, amministrativa e fiscale sempre relativi alla vendita e all'approvvigionamento.

<p><i>Denominazione iniziale del percorso di qualificazione (Diploma Professionale Superiore)</i></p> <p style="text-align: center;">1</p> <hr/> <p><i>Compiti caratteristici della comunità professionale (livello di qualificazione)</i></p>	<div style="background-color: yellow; text-align: center; padding: 5px; font-weight: bold; font-size: 1.2em;"> ESPERTO DI MARKETING STRATEGICO </div> <p>L'ESPERTO DI MARKETING STRATEGICO svolge i seguenti compiti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individuazione delle tendenze in atto tra i consumatori • Analisi dei bisogni e delle risposte • Impegno nella verifica delle potenzialità dei vari mercati • Verifica del successo di una operazione commerciale • Programmazione degli obiettivi commerciali • Messa a punto di un'adeguata strategia volta a riscattare il cattivo esito cui è andato incontro un prodotto o servizio sul mercato in una specifica contingenza • Analisi dell'offerta della concorrenza e confezionamento del proprio prodotto o servizio in modo da contrastarla efficacemente • Studio e selezione del mercato più favorevole, i mezzi più opportuni, • Calcolo dei costi • Definizione del <i>budget</i>; • Recepimento, attraverso gli opportuni strumenti, di bisogni e desideri del consumatore • Orientamento della propria offerta commerciale in base ad essi • Contributo, attraverso i mezzi di cui dispone, alla scelta interna all'azienda, sugli orientamenti da seguire per quel che concerne il settore tecnologia e produzione • Interpretazione delle statistiche e degli altri dati derivanti da analisi di mercato • Cura dell'immagine aziendale (o di una persona) in modo da accrescerne il gradimento fra il pubblico • Comunicazione corrente in tre lingue (inglese, francese e un'altra lingua) e svolgimento delle funzioni di interprete
---	---

<p><i>Denominazione iniziale del percorso di qualificazione (Diploma Professionale Superiore)</i> 2</p>	<p align="center">WEBMASTER PER SERVIZI DI E-COMMERCE</p>
<p><i>Compiti caratteristici della comunità professionale (livello di qualificazione)</i></p>	<p>Il WEBMASTER PER SERVIZI DI E-COMMERCE svolge i seguenti compiti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborazione di strategie di comunicazione multimediale strutturate sulla base del <i>portfolio</i> clienti acquisito o che si intende acquisire • Definizione della strategia di comunicazione da applicare alla soluzione di <i>e-commerce</i>, che si intende applicare, definendo le caratteristiche peculiari ed originali del sito • Valutazione delle implicazioni di carattere tecnico, economico e di sicurezza della transazioni della soluzione che si intende implementare • Progettazione della soluzioni di <i>e-commerce</i> più adatta agli obiettivi aziendali definiti che ne consentano una fruibilità e stabilità tali da servire come strumento di fidelizzazione del cliente • Gestione del sito di <i>e-commerce</i>, provvedendo al continuo aggiornamento e al monitoraggio degli accessi • Gestione e controllo dei contenuti, provvedendo ad organizzare e pianificare il lavoro editoriale della soluzione di <i>e-commerce</i> coerentemente con gli obiettivi commerciali e di comunicazione prefissati • Definizione degli standard dei materiali multimediali (audio, foto e video) che verranno pubblicati per facilitare la navigabilità del sito e l'identificazione del prodotto da parte del cliente internet • Promozione del sito sulla rete tramite: <ol style="list-style-type: none"> a. Iscrizione del sito sui principali motori di ricerca; b. emissione di comunicati stampa alle principali testate giornalistiche del settore; c. ricerca dei siti correlati (es. Radio, Etichette discografiche etc. per un sito di musica) e conseguente invio di comunicati stampa; d. scambio di <i>links</i> con altri web affini; e. scambio di striscioni pubblicitari (<i>banners</i>) con altri siti.

<p>Denominazione iniziale del percorso di qualificazione (Diploma Professionale Superiore) 3</p>	<p>CALL-CENTER MANAGER</p>
<p>Compiti caratteristici della comunità professionale (livello di qualificazione)</p>	<p>Il <i>call-center manager</i> svolge i seguenti compiti:</p> <ul style="list-style-type: none">• Attuazione di attività inerenti alla <i>net-economy</i>• Analisi e coordinamento di progetti che vengono ideati per il servizio.• Definizione delle strategie da attuare, adeguandole alle caratteristiche del progetto• Selezione degli operatori in funzione delle caratteristiche personali, delle finalità del progetto, della tipologia di clientela da contattare o a cui fornire il servizio• Definizione dello <i>staff</i> da approvare• Approntamento del percorso più idoneo per la formazione degli operatori e dello <i>staff</i> in funzione del progetto• Delibera di quali e quanti numeri attivare per ciascun progetto e le risorse da impiegare per ogni attività• Individuazione delle tendenze in atto tra i consumatori• Calcolo dei costi• Definizione del <i>budget</i> operativo di ogni singolo progetto• Controllo dell'andamento del progetto in termini di impatto, di costi e di ritorni• Interpretazione delle statistiche e degli altri dati derivanti da analisi di mercato• Cura dell'immagine aziendale in modo da accrescerne il gradimento fra il pubblico• Comunicazione corrente in tre lingue (inglese, francese e un'altra lingua) e svolgimento delle funzioni di interprete.

DISEGNO DELL'OFFERTA FORMATIVA DELLA COMUNITÀ PROFESSIONALE *ELETRICA E ELETTRONICA*



* Specializzazione:

- Riparatore/manutentore piccoli elettrodomestici
- Elettrauto;
- Quadrante elettrico;
- Installatore impianti domotici;
- Installatore/manutentore impianti d'antenna TV/SAT,
- Installatore/manutentore di sistemi di sicurezza: antintrusione, TV a circuito chiuso, rilevazione incendi, illuminazione di sicurezza.
- *Web Master*

Diplomi professionali superiori

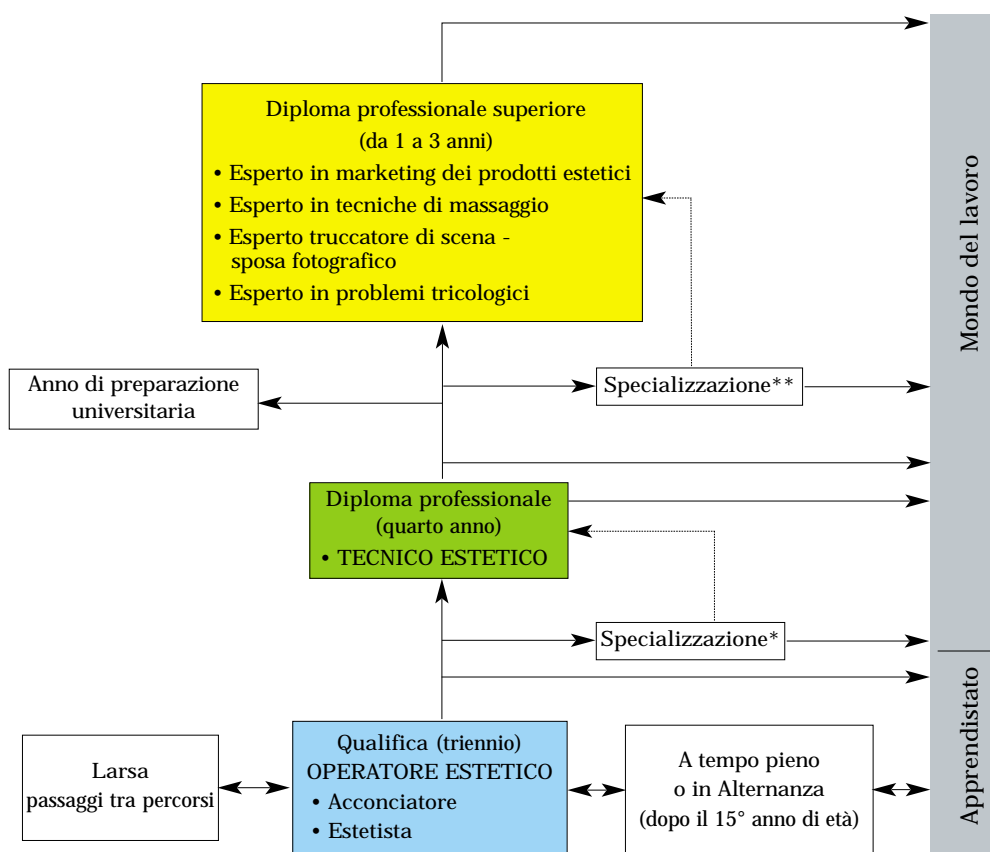
Tecnico Superiore di Sistemi Tecnologici finalizzati al Risparmio Energetico

Questa figura professionale, chiamata *system integrator*, rappresenta un tecnico specializzato che opera come raccordo tra il progettista e il committente. Cura la realizzazione a livello progettuale dei vari impianti tecnologici, (elettrici, sanitari, di termoregolazione di sicurezza, ecc) con il duplice obiettivo di rispettare la sicurezza e il risparmio energetico per il miglioramento della qualità di vita.

Per raggiungere questo risultato, il *system integrator* deve superare la logica della polivalenza, atta ad operare nel comparto degli impianti tecnici nel suo complesso e rivolgersi a specifici e limitati processi professionali.

<p><i>Denominazione del diploma professionale superiore</i></p>	<p>TECNICO SUPERIORE DI SISTEMI TECNOLOGICI FINALIZZATI AL RISPARMIO ENERGETICO</p>
<p><i>Compiti caratteristici della comunità professionale (livello di diploma di formazione superiore)</i></p>	<p>La figura professionale da raggiungere alla fine dell'intervento formativo è caratterizzata da una notevole articolazione professionale. In particolare questa nuova figura di riferimento chiamata "system integrator" è quella di un tecnico specializzato che divenga interfaccia tra il progettista e il committente, curando la realizzazione sinergica a livello progettuale dei vari impianti tecnologici, (elettrici, sanitari, di termoregolazione di sicurezza, ecc) con l'obiettivo di avere impianti più sicuri e che diano luogo ad un significativo risparmio energetico. Il carattere innovativo del progetto è proprio questa integrazione sinergica che è riassunta dalla definizione "Building Automation" cioè la tecnica che studia l'automazione degli edifici avendo come obiettivo la sicurezza, la riduzione dei consumi ed il miglioramento della qualità di vita.</p> <p>Per raggiungere questo scopo il system integrator deve superare la netta separazione e specializzazione "tra mestieri" oggi presente nelle imprese di installazione impiantistica, attrezzate per affrontare solo specifici e limitati segmenti e non il comparto degli impianti tecnici nel suo complesso e quindi l'articolazione della figura professionale prevede:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Capacità di mettersi in relazione con il committente nel proporre sistemi integrati di risparmio energetico 2) Presidio nelle fase progettuale dell'edificio in previsione dell'integrazione impiantistica 3) Studio, in relazione al tipo di edificio e alla sua destinazione d'uso, di soluzioni volte al risparmio energetico 4) Analisi delle opportunità di integrazione in relazione alle specifiche del committente per le varie tipologie di impiantistica: impianto elettrico, impianto di sicurezza, condizionamento e riscaldamento 5) Ottimizzazione della scelta apparecchiature necessarie per ogni impianto tecnologico, nell'ottica dell'integrazione 6) Realizzazione degli schemi elettrici e della documentazione a supporto del progetto attraverso CAD 7) Dimensionamento dell'impianto elettrico e dei relativi quadri elettrici di distribuzione secondo le normative vigenti 8) Coordinamento dei lavori tra i vari sistemi impiantistici realizzati evitando ritardi e sovrapposizioni

DISEGNO DELL'OFFERTA FORMATIVA DELLA COMUNITÀ PROFESSIONALE ESTETICA



*Specializzazione:

- Addetto alle applicazioni in *extensions* (per la figura professionale Acconciatore)
- Addetto al trucco e *visage* (per la figura professionale Estetista)

** Specializzazione:

- Tecnico termale (per la figura professionale Estetista)
- Tecnico delle acconciature etniche (per la figura professionale Acconciatore)

Diplomi di Formazione Superiore

Grazie alla professionalità acquisita ed al grado di autonomia gestionale, il Tecnico Estetico potrà collocarsi immediatamente nel mondo del lavoro oppure potrà accedere ad un'ulteriore azione formativa in campi inerenti il comparto termale, del *marketing*, del trucco ed dell'immagine in generale (cinema, televisione, pubblicità, moda, spettacolo, teatro, riviste di bellezza, ecc.), con il conseguimento di uno dei seguenti Diplomi di Formazione Superiore:

- a) Esperto in tecniche di massaggio (per la figura professionale Estetista)
- b) Esperto truccatore di scena - sposa - fotografico (per la figura professionale Estetista)
- c) Esperto *Marketing* prodotti estetici (per la figura professionale Acconciatore e per la figura professionale Estetista)
- d) Esperto in problemi tricologici (per la figura professionale Acconciatore)

- a) Esperto massaggiatore (per la figura professionale Estetista)

È importante la funzione del massaggio al corpo ai fini del benessere, del mantenimento della salute, della sicurezza psicofisica della persona e, naturalmente, della bellezza sia femminile che maschile. Le manipolazioni ed i massaggi al corpo, in genere, hanno un'origine antichissima e tutte le civiltà hanno praticato tecniche diverse legate al loro sviluppo socio-culturale.

Nel mondo occidentale, inoltre, lo studio e la conoscenza sempre più approfondita del corpo umano hanno dato origine a differenti tipi di massaggi che agiscono sulla circolazione linfatica, sui punti riflessi, sulle articolazioni, sulle terminazioni nervose della pelle.

Essi sono: Massaggio classico drenante emolinfatico; Linfodrenaggio, Riflessologia Plantare, Massaggio antistress, Massaggio Tecnico Sportivo, Osteomassaggio; Massaggio ayurvedico; Cefalee ed emicranie, Massaggio Svedese, Massaggio con Aromaterapia, Massaggio con Pietre laviche.

Questi massaggi implicano la conoscenza approfondita dell'anatomia e della fisiologia umana, nonché della psicologia umana

L'Esperto massaggiatore può collaborare con palestre, associazioni sportive, centri di salute e bellezza, aziende termali, istituti di estetica e di *fitness*, *beauty-farm*, villaggi turistici, navi da crociera, aziende termali.

b) Esperto Marketing prodotti estetici (per la figura professionale
Acconciatore e per la figura professionale Estetista)

Questo diploma professionale superiore unisce le proprie dell'Operatore Estetico e del Tecnico Estetico con quelle del *marketing*.

Le discipline principali sono:

- Chimica dei prodotti estetici;
- Allergie e prodotti estetici;
- Normativa Europea dei Prodotti Estetici;
- Tecniche di comunicazione e di *marketing*;
- Analisi dati di mercato;
- Significato e stili della comunicazione;
- Mercato cosmetico e canali distributivi;
- Andamento dei consumi ed evoluzione;
- Percezione dei servizi estetici;
- Attività manageriale;
- Processo d'acquisto.

c) Esperto truccatore di scena - sposa - fotografico
(per la figura professionale Estetista)

L'Esperto truccatore di scena - sposa - fotografico è un professionista dell'arte del trucco. Il mercato che accoglie questo esperto è sia quello dello spettacolo (produzioni cinematografiche e televisive, servizi di moda e case cosmetiche), ma anche, più semplicemente, il mercato sempre più attivo dell'immagine pubblicitaria: cataloghi aziendali, calendari, manifesti pubblicitari.

L'Esperto truccatore di scena - sposa - fotografico approfondisce tutte le tecniche di *make-up*: correzione del viso, degli occhi, del naso e delle sopracciglia, trucco per il matrimonio, tecniche di ringiovanimento, compresa preparazione e applicazione di tiranti, trucco di un soggetto orientale o di pelle nera, tecniche per il trucco fotografico a colori ed in bianco e nero, lezioni di disegno finalizzate alla migliore conoscenza dei volumi del viso e all'utilizzo delle ombreggiature e dei punti luce. Alcune tra le discipline principali sono: storia del trucco; storia del costume; storia del cinema; storia del teatro; organizzazione del lavoro; norme di prevenzione e protezione nei luoghi di lavoro; progettazione e disegno di maschere teatrali, realizzazione ed applicazione calotte in lattice, protesi ed effetti speciali; progettazione ed realizzazione trucchi d'epoca e speciali per il cinema; studio e

realizzazione trucchi fotografici per correzioni colori in foto, effetto luci.
 In particolare, questo esperto dovrà essere in grado di rivolgere e strutturare risposte efficaci a tutti coloro che presentano problemi estetici dovuti a patologie o traumi dermatologici, tali da condizionare la normale vita di relazione. Le patologie responsabili degli inestetismi cutanei sono soprattutto vitiligine, cicatrici, acne, melasma, rosacea, angiomi.

d) Esperto in problemi tricologici (per la figura professionale Acconciatore)

L'Esperto in problemi tricologici affianca il medico dermatologo specializzato in questo settore. Fornisce trattamenti mirati, tenendo in considerazione le indicazioni del medico dermatologo alla singola persona, nell'ambito del manifestarsi delle anomalie del cuoio capelluto e del capello, quali la pitiriasi (forfora), l'ipersecrezione sebacea (seborrea oleosa), l'anomalo proliferare della flora microbica presente sul cuoio capelluto e del conseguente prurito, cause predominanti che portano all'assottigliamento dei capelli, al diradamento e, quindi, alla calvizie.

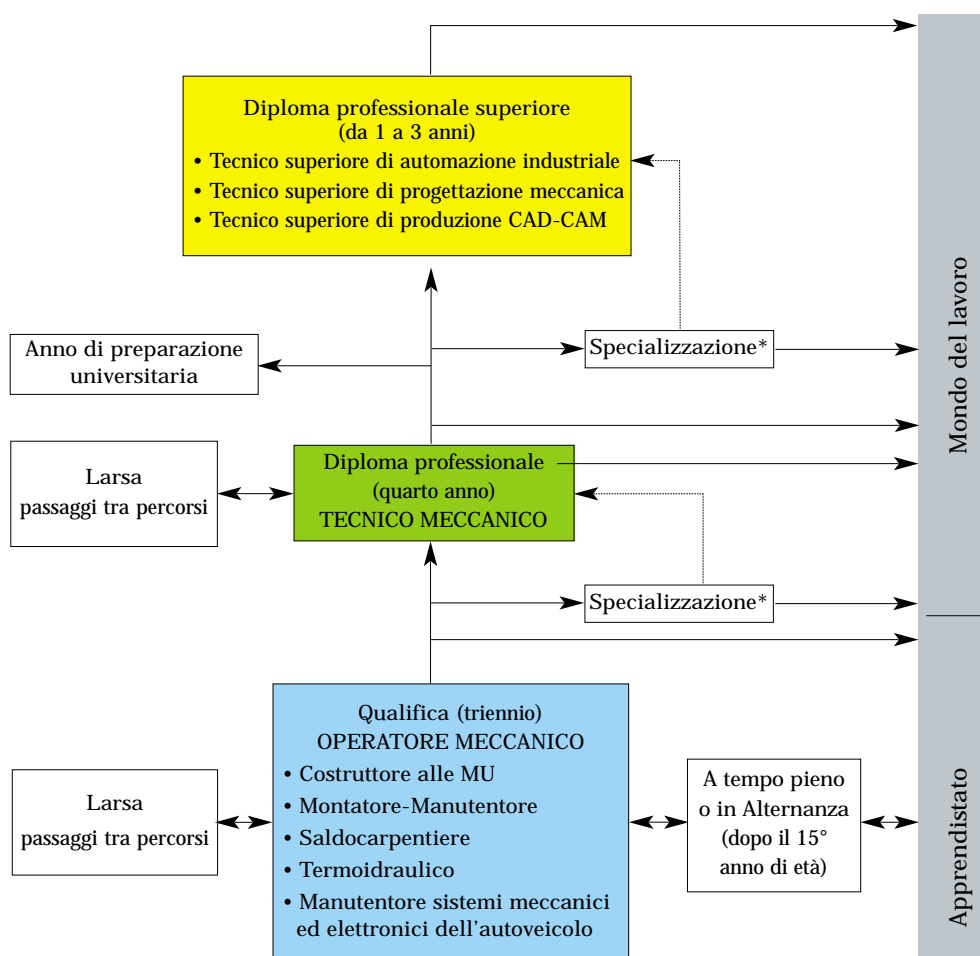
<p><i>Denominazione iniziale del percorso di qualificazione (Diploma Professionale Superiore)</i></p> <p style="text-align: center;">1</p>	<p>ESPERTO MASSAGGIATORE (per la figura professionale Estetista)</p>
<p><i>Compiti caratteristici della comunità professionale (livello di qualificazione)</i></p>	<p>L'esperto massaggiatore è una figura professionale che possiede le seguenti competenze e conoscenze:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conoscenza approfondita dell'anatomia e della fisiologia umana 2. Conoscenza della psicologia umana 3. Conoscenza dei principali tipi di massaggio e loro applicazioni (Massaggio classico drenante emolinfatico; Linfodrenaggio, Riflessologia Plantare, Massaggio anti-stress, Massaggio Tecnico Sportivo, Osteomassaggio; Massaggio ayurvedico; Cefalee ed emicranie, Massaggio Svedese, Massaggio con Aromoterapia, Massaggio con Pietre laviche) 4. Tecniche di comunicazione e di <i>marketing</i> 5. Significato e stili della comunicazione 6. Attività manageriale

<p><i>Denominazione iniziale del percorso di qualificazione (Diploma Professionale Superiore)</i> 2</p>	<p>ESPERTO MARKETING in PRODOTTI ESTETICI (per la figura professionale <i>Acconciatore</i> e per la figura professionale <i>Estetista</i>)</p>
<p><i>Compiti caratteristici della comunità professionale (livello di qualificazione)</i></p>	<p>L'esperto marketing in prodotti estetici è una figura professionale che possiede le seguenti competenze e conoscenze:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Chimica dei prodotti estetici; Allergie e prodotti estetici2. Normativa Europea dei Prodotti Estetici3. Tecniche di comunicazione e di <i>marketing</i>; Analisi dati di mercato4. Significato e stili della comunicazione5. Mercato cosmetico e canali distributivi6. Andamento dei consumi ed evoluzione7. Percezione dei servizi estetici8. Attività manageriale9. Processo d'acquisto

<p>Denominazione iniziale del percorso di qualificazione (Diploma Professionale Superiore) 3</p>	<p align="center">ESPERTO TRUCCATORE DI SCENA – SPOSA – FOTOGRAFICO (per la figura professionale Estetista)</p>
<p>Compiti caratteristici della comunità professionale (livello di qualificazione)</p>	<p>L'esperto truccatore di scena – sposa – fotografico è una figura professionale che possiede le seguenti competenze e conoscenze:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tecniche di make-up settore scena – sposa – fotografico 2. Correzione del viso, degli occhi, del naso e delle sopracciglia 3. Tecniche di ringiovanimento 4. Trucco di un soggetto orientale o di pelle nera 5. Disegno finalizzate alla migliore conoscenza dei volumi del viso e all'utilizzo delle ombreggiature e dei punti luce 6. Storia del Trucco, del Costume, del Cinema, del Teatro 7. Norme di prevenzione e protezione nei luoghi di lavoro 8. Progettazione e disegno di maschere teatrali, protesi ed effetti speciali 9. Progettazione ed realizzazione trucchi d' epoca e speciali per il cinema 10. Conoscenza dei problemi estetici dovuti a patologie o traumi dermatologici (vitiligine, cicatrici, acne, melasma, rosacea, angiomi) 11. Produzione per il mercato sempre più attivo dell'immagine pubblicitaria (cataloghi aziendali, calendari, manifesti pubblicitari) 12. Produzione per le case cinematografiche e televisive 13. Chimica dei prodotti estetici 14. Allergie e prodotti estetici 15. Normativa Europea dei Prodotti Estetici 16. Tecniche di comunicazione e di <i>marketing</i>; Analisi dati di mercato 17. Significato e stili della comunicazione 18. Mercato cosmetico e canali distributivi 19. Organizzazione del lavoro ed attività manageriale

<p><i>Denominazione iniziale del percorso di qualificazione (Diploma Professionale Superiore)</i></p> <p>4</p>	<p>ESPERTO IN PROBLEMI TRICOLOGICI (per la figura professionale Acconciatore)</p>
<p><i>Compiti caratteristici della comunità professionale (livello di qualificazione)</i></p>	<p>L'esperto in problemi tricologici è una figura professionale che possiede le seguenti competenze e conoscenze:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Anomalie del cuoio capelluto e del capello2. Chimica dei prodotti estetici3. Allergie e prodotti estetici4. Normativa Europea dei Prodotti Estetici5. Tecniche di comunicazione e di <i>marketing</i>; Analisi dati di mercato6. Significato e stili della comunicazione7. Mercato cosmetico e canali distributivi8. Organizzazione del lavoro ed attività manageriale

DISEGNO DELL'OFFERTA FORMATIVA DELLA COMUNITÀ PROFESSIONALE MECCANICA



*Specializzazione:

- Operatore di macchine e sistemi automatici
- Operatore programmatore di MU a CN
- Operatore di saldocarpenteria leggera
- Operatore CAD Meccanico
- ... (serramentista, ecc...)

Diplomi professionali superiori

a) Tecnico superiore di progettazione meccanica

È una figura professionale in grado di elaborare e gestire lo sviluppo del progetto meccanico in tutte le sue fasi progettuali, dallo studio della fattibilità alla pianificazione ed elaborazione di dossier tecnici.

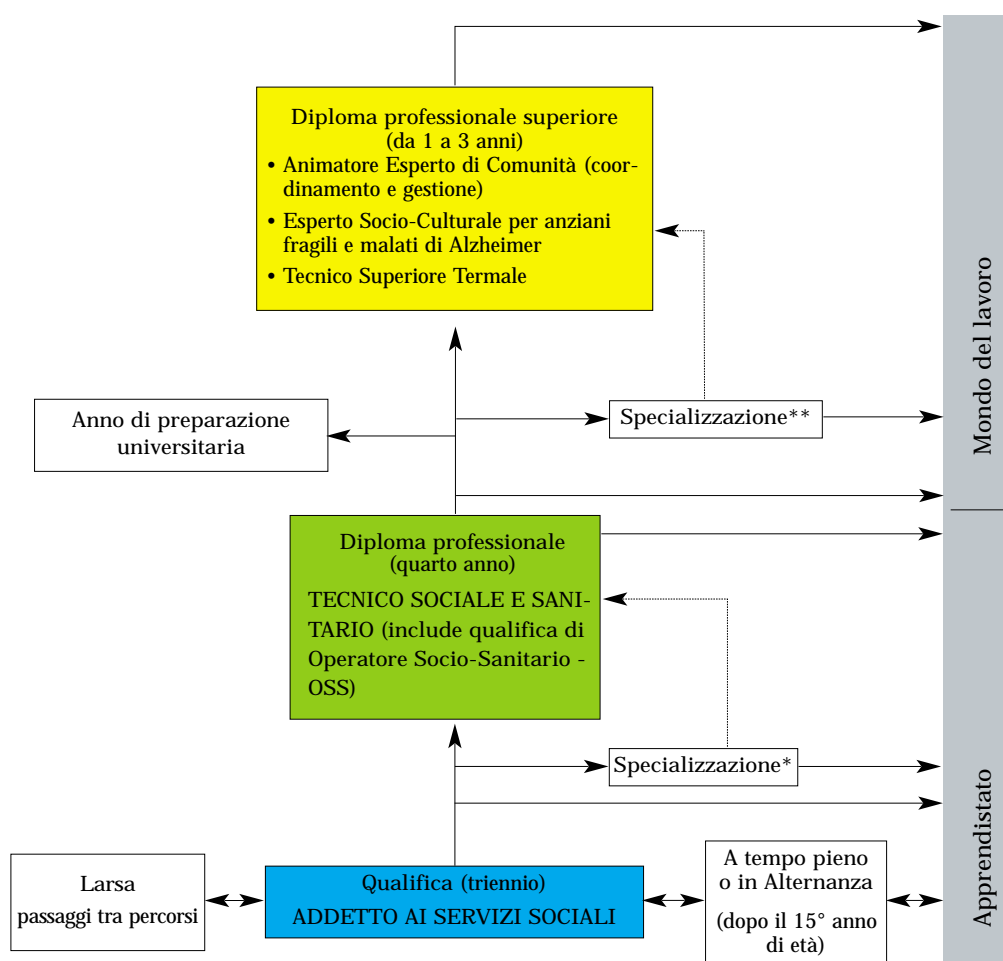
b) Tecnico superiore di produzione CAD-CAM

È una figura professionale che si occupa di gestire la pianificazione della produzione industriale utilizzando strumenti CAD-CAM. Questa figura rispecchia la nuova caratteristica degli addetti del settore che non è più concentrata, come nel passato, solo sulla produzione bensì sulle attività di tipo progettuale, di gestione delle informazioni, del controllo di processi automatizzati e dell'analisi dei fattori che influenzano la qualità del prodotto.

<i>Denominazione del diploma professionale superiore</i>	TECNICO SUPERIORE DI PROGETTAZIONE MECCANICA
<i>Compiti caratteristici della comunità professionale (livello di diploma di formazione superiore)</i>	<p>Il tecnico di progettazione meccanica è una figura professionale in grado di gestire, in autonomia e responsabilità, la progettazione e il relativo sviluppo di un progetto attraverso:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Presidio delle fasi progettuali 2) Studio di "fattibilità" 3) Analisi dei fattori che intervengono per la determinazione dei costi 4) Studio del "processo" costruttivo 5) Realizzazione di disegni di complessivi e/o di particolari a supporto della produzione industriale 6) Utilizzo di strumenti informatici (CAD) a supporto della progettazione 7) Pianificazione, utilizzo di documentazione e elaborazione di <i>dossier</i> tecnici

<p><i>Denominazione del diploma professionale superiore</i></p>	<p>TECNICO SUPERIORE DI PRODUZIONE CAD-CAM</p>
<p><i>Compiti caratteristici della comunità professionale (livello di diploma di formazione superiore)</i></p>	<p>Il tecnico esperto della produzione con strumenti CAD-CAM è una figura professionale in grado di gestire, in autonomia e responsabilità, la pianificazione della produzione industriale utilizzando strumenti CAD-CAM per:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Presidio delle fasi produttive 2) Studio del percorso produttivo 3) Analisi dei fattori che influenzano la qualità del prodotto 4) Realizzazione di disegni finalizzati alla generazione di cicli produttivi 5) Generazione di <i>part programm</i> in linguaggi standard per la realizzazione di manufatti su macchine CNC 6) Pianificazione e utilizzo documentazione tecnica e elaborazione di dossier tecnici

DISEGNO DELL'OFFERTA FORMATIVA DELLA COMUNITÀ PROFESSIONALE SOCIALE E SANITARIA



*Specializzazione post-qualifica:

- Animatore di corsia
- Animatore socio-educativo

**Specializzazione post-diploma:

- Tecnico dell'accoglienza sociale
- Tecnico per l'integrazione di alunni disabili (assistenza *ad personam*)
- Tecnico delle Cure Termali

Diplomi professionali superiori

a) Animatore esperto di comunità (coordinamento e gestione)

La preparazione specifica dell'animatore di comunità consente (sotto la guida di personale medico, se necessario, oppure in collaborazione con le figure specializzate preposte) di pianificare, allestire, coordinare e gestire tutte quelle attività formative di espressione e socializzazione che pienamente concorrono allo sviluppo delle potenzialità dell'individuo come al suo eventuale recupero ed inserimento (o reinserimento) sociale e lavorativo.

Le tendenze occupazionali per questa figura professionale si prevedono in crescita nel futuro, perché l'animatore esperto di comunità è una figura professionale essenziale nelle strutture socio-sanitarie che si occupano di soggetti deboli e/o svantaggiati, come ad esempio case-famiglia per minori, per anziani, centri di riabilitazione neuro-psicomotoria, cooperative sociali, comunità di accoglienza).

b) Esperto socio-culturale per anziani fragili e malati di Alzheimer

Questa figura professionale lavora prevalentemente con persone anziane, sia normodotate che dementi. Attraverso l'impiego di tecniche cognitive per il recupero ed il mantenimento della memoria (come la R.O.T.¹ e la Validation), stimola l'anziano all'orientamento spazio-temporale. L'esperto socio-culturale per anziani fragili si occupa di monitorare e migliorare la qualità della vita dell'anziano attraverso interventi ludici, mnemonici, laboratoriali e soprattutto attraverso gli interventi individualizzati.

¹ *Reality Orientation Therapy*, elaborata ed introdotta alla fine degli anni '50 presso la Veterans Administration di Popeka (Kansas, USA) e definita nei suoi contenuti metodologici negli anni '60 da Taulbee e Folsom. È un intervento destinato alla riabilitazione di pazienti con deficit menesici, episodi confusionali e disorientamento temporo-spaziale. Il principale obiettivo del R.O.T. consiste nel riorientare il paziente, per mezzo di ripetute stimolazioni, rispetto alla propria storia personale, all'ambiente ed al tempo.

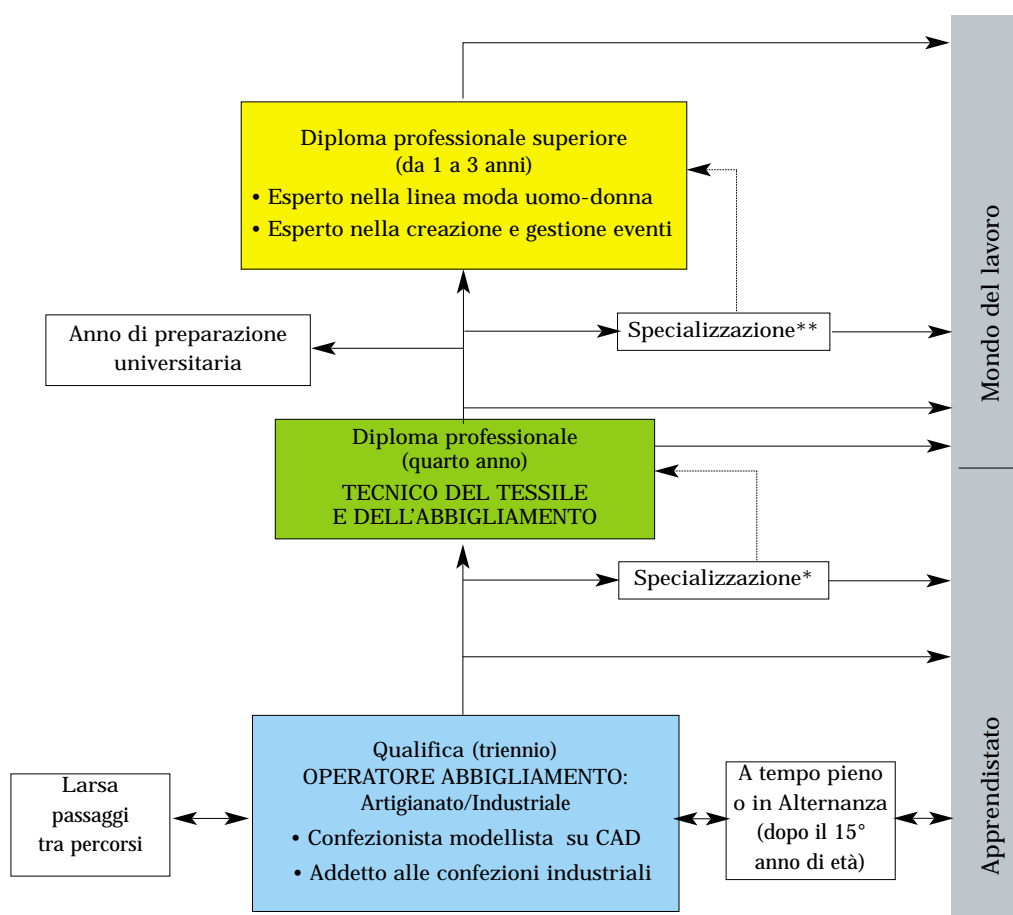
c) Tecnico superiore termale

Questa figura professionale si occupa della gestione e del controllo di strutture termali. Lavora alle dirette dipendenze del medico termale e coordina sia fanghini che il personale addetto alle sale di inalazioni ed aerosol. Pianifica e verifica l'esecuzione della manutenzione degli impianti, nel rispetto delle normative igieniche e sanitarie. È responsabile della corretta esecuzione delle indicazioni terapeutiche date dal medico termale (ad esempio, diminuzione della temperatura dell'applicazione di fango per pazienti ipotesi o cardiopatici) e del rispetto dei termini di applicazione del fango, bagno terapeutico, reazione termica. Sa riconoscere i principali sintomi di malessere causati dalle terapie termali su pazienti debilitati ed esegue, anche in condizioni di stress, le procedure di emergenza stabilite anticipatamente dal medico termale.

<p><i>Denominazione iniziale del percorso di qualificazione (Diploma Professionale Superiore)</i></p>	<p>ANIMATORE ESPERTO DI COMUNITÀ (COORDINAMENTO E GESTIONE)</p>
<p><i>Compiti caratteristici della comunità professionale (livello di qualificazione)</i></p>	<p>L'animatore esperto di comunità è una figura professionale che possiede le seguenti competenze e conoscenze:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Pianificazione, allestimento e coordinamento delle attività formative di espressione e socializzazione 2) Gestione delle attività tese allo sviluppo delle potenzialità dell'individuo 3) Pianificazione e gestione del recupero e del (re)inserimento sociale e lavorativo di soggetti svantaggiati
<p><i>Denominazione iniziale del percorso di qualificazione (Diploma Professionale Superiore)</i></p>	<p>ESPERTO SOCIO-CULTURALE PER ANZIANI FRAGILI E MALATI DI ALZHEIMER</p>
<p><i>Compiti caratteristici della comunità professionale (livello di qualificazione)</i></p>	<p>Questa figura professionale che possiede le seguenti competenze e conoscenze:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Stimolazione dell'anziano all'orientamento spazio-temporale attraverso tecniche cognitive 2) Definizione ed attuazione di interventi individualizzati per il monitoraggio e miglioramento della qualità della vita dell'anziano 3) Pianificazione ed attuazione di interventi ludici, mnemonici e laboratoriali

<p><i>Denominazione iniziale del percorso di qualificazione (Diploma Professionale Superiore)</i></p>	<p>TECNICO SUPERIORE TERMALE</p>
<p><i>Compiti caratteristici della comunità professionale (livello di qualificazione)</i></p>	<p>Il tecnico superiore termale è una figura professionale che possiede le seguenti competenze e conoscenze:</p> <ol style="list-style-type: none">1) Gestione e controllo di strutture termali2) Coordinamento dei fanghini e del personale di sala inalazione e aerosol3) Pianificazione e verifica degli interventi di manutenzione degli impianti termali4) Responsabilità e controllo della corretta esecuzione delle indicazioni terapeutiche date dal medico termale5) Riconoscimento dei sintomi di malore nei pazienti ed esecuzione (anche in condizioni di stress) delle procedure di emergenza stabilite dal medico termale

DISEGNO DELL'OFFERTA FORMATIVA DELLA COMUNITÀ PROFESSIONALE TESSILE E MODA



*Specializzazione:

- Designer uomo donna
- Addetto sviluppo taglie
- *Designer* arredo casa

**Specializzazione:

- Tecnico modello uomo-donna
- Tecnico *design* tessuti

Diplomi professionali superiori

- Esperto nella linea moda uomo-donna,
- Esperto nella creazione e gestione eventi moda

a) Esperto nella linea moda uomo-donna

La figura professionale in uscita sarà caratterizzata da una forte trasversalità di contributi disciplinari che le consentirà di cogliere una visione integrata di “filiera”. Ha competenze adeguate a gestire l'intero iter progettuale e produttivo che caratterizza il sistema moda, con particolare riguardo all'industria dell'abbigliamento e dell'accessorio moda. Gli sbocchi professionali prevedono l'inserimento lavorativo in aziende del settore e studi professionali o la possibilità di lavorare in proprio come designer, nei ruoli funzionali di riferimento.

b) Esperto nella creazione e gestione eventi moda

La figura professionale dell'esperto è un professionista in grado di gestire le relazioni esterne con gli operatori del settore, di definire il planning pubblicitario, di seguire campagne pubblicitarie, di articolare promozioni, di tenere rapporti con i media, di organizzare presentazioni, fiere, eventi e sfilate.

È una figura strategica e operativa che individua le tendenze del futuro in accordo con gli aspetti socio-culturali ed il mercato di riferimento. Ha un approccio manageriale nell'elaborazione dei piani di marketing e comunicazione che sintetizza la strategia con la creatività e l'elemento emozionale.

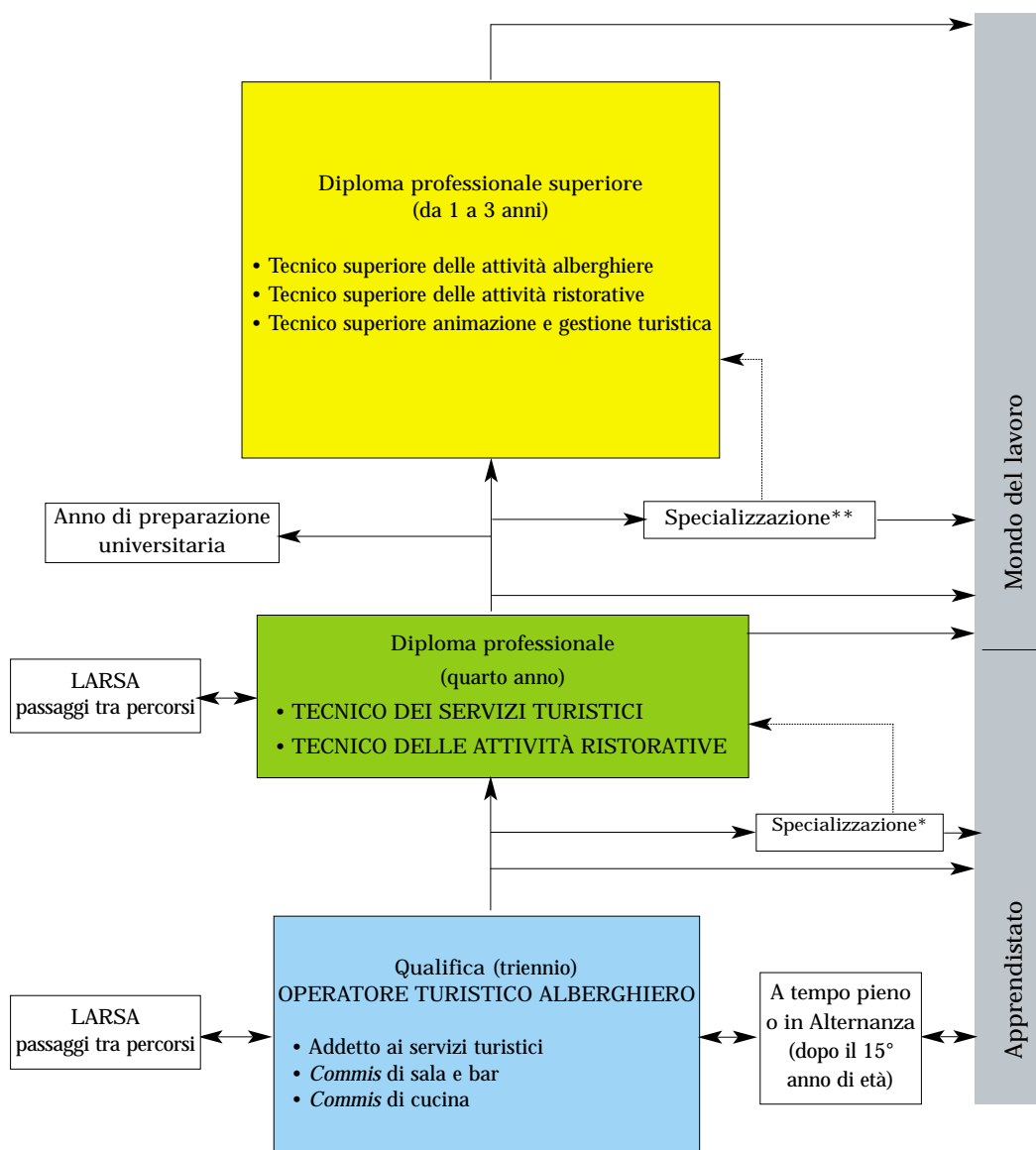
Approfondisce diverse tematiche dall'evoluzione degli usi e costumi, al marketing del settore moda, alle esigenze del mercato fino a pianificare le relazioni pubbliche, dall'ufficio stampa, all'organizzazione degli eventi.

La professionalità acquisita gli consentirà di trovare una collocazione come responsabile dell'organizzazione sfilate, sia in una azienda che in un'agenzia di organizzazione di eventi.

<p><i>Denominazione iniziale del percorso di qualificazione (Diploma Professionale Superiore)</i> 1</p>	<p>ESPERTO NELLA LINEA UOMO - DONNA</p>
<p><i>Compiti caratteristici della comunità professionale (livello di qualificazione)</i></p>	<p>L'ESPERTO NELLA LINEA UOMO - DONNA svolge i seguenti compiti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. impostazione della ricerca stilistica e creativa, prefigurando lo sviluppo di nuovi scenari di consumo; 2. ricerche sulle tendenze moda e sui materiali, valorizzando sia le tecnologie e i processi produttivi tipici delle aree distrettuali tessili sia sostenendo il ruolo strategico delle tecnologie più avanzate e innovative; 3. cura del processo di ricerca e sviluppo di nuovi prodotti/servizi e le fasi di industrializzazione del prodotto fino alla prototipazione, campionatura e catalogo prodotti e all'allestimento di nuove collezioni, partecipando alle attività di impostazione delle strategie di comunicazione/immagine della identità aziendale; 4. organizzazione e controllo della produzione: scelta delle materie prime, predisposizione dei piani di lavoro, analisi dei tempi e dei costi, controllo qualità su materie prime, intermedi di lavorazione e prodotti finiti, acquisto delle materie prime e commercializzazione dei prodotti; 5. impostazione e gestione delle moderne strategie di mercato; 6. lettura delle dinamiche evolutive della moda e del mercato; 7. impostazione e ideazione delle collezioni con l'impiego di "software" specifici; 8. gestione autonoma delle tematiche connesse al passaggio dalla creatività alla industrializzazione;

<p><i>Denominazione iniziale del percorso di qualificazione (Diploma Professionale Superiore)</i> 2</p>	<p>ESPERTO NELLA CREAZIONE E GESTIONE EVENTI MODA</p>
<p><i>Compiti caratteristici della comunità professionale (livello di qualificazione)</i></p>	<p>L'ESPERTO NELLA CREAZIONE E GESTIONE EVENTI MODA svolge i seguenti compiti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. collaborazione con il responsabile della comunicazione nella gestione dei rapporti diretti con la stampa e con gli altri mezzi di comunicazione 2. organizzazione eventi e manifestazioni (passerelle, sfilate di moda ecc.) e preparazione relazioni per altri o gestione di una conferenza stampa parlando direttamente al pubblico; 3. collaborazione nella realizzazione di iniziative e campagne promozionali o pubblicitarie ed gestione i rapporti con le agenzie di pubblicità; 4. interpretazione di dati statistici, dei sondaggi e delle indagini di mercato; 5. collaborazione nella cura dell'immagine di una persona 6. conoscenza delle funzioni di cerimoniere 7. collaborazione con il responsabile di marketing nell'elaborazione di una strategia mediante le diverse "leve": prodotto, pubblicità, prezzo, punto vendita

DISEGNO DELL'OFFERTA FORMATIVA DELLA COMUNITÀ PROFESSIONALE TURISTICA E ALBERGHIERA



* Specializzazione post-qualifica:

- | | |
|---|---|
| a) Per i <i>commis</i> di cucina | b) Per i <i>commis</i> di sala e bar |
| <ul style="list-style-type: none">• Pasticceria• Gelateria• Pizzeria• Rosticceria• Cucina regionale tipica• Operatore di pub• Snack bar• Cucina collettiva | <ul style="list-style-type: none">• <i>Cocktail and beverage</i>• Operatore di pub• Cucina di sala• <i>Snack bar</i> |

** Specializzazione post-diploma:

- Cucine etniche (araba, giapponese, thailandese,...)
- Cucine dietetiche (per celiaci, diabetici, ...)
- Scenografia culinaria
- Cucina creativa
- Enogastronomia
- *Banqueting e catering*

Diplomi professionali superiori

a) Tecnico superiore delle attività ristorative

Questa figura professionale ricopre incarichi con funzioni direttive nel settore ristorativo con responsabilità di unità aziendali non complesse dal punto di vista organizzativo.

È una figura che può essere inserita nei quadri aziendali del ristorante/*Food & Beverage manager*, per la conduzione e la responsabilità di tutti i servizi di ristorazione.

b) Tecnico superiore delle attività alberghiere

Questa figura professionale ricopre incarichi con funzioni direttive nel settore alberghiero o extra alberghiero con responsabilità di unità aziendali non complesse dal punto di vista organizzativo.

A livello contrattuale questa figura potrebbe rientrare tra i Quadri aziendali nelle figure specifiche di *room-division manager*, con il compito di gestire il servizio del ricevimento, la portineria e piani, il guardaroba e lavanderia pianificando e verificando la funzionalità dei vari servizi.

<p><i>Denominazione del diploma professionale superiore</i></p>	<p>TECNICO SUPERIORE DELLE ATTIVITÀ RISTORATIVE</p>
<p><i>Compiti caratteristici della comunità professionale (livello di diploma di formazione superiore)</i></p>	<p>Il tecnico superiore delle attività ristorative ha le competenze necessarie per ricoprire incarichi con funzioni direttive volte all'attuazione degli obiettivi aziendali nell'ambito di imprese del settore ristorativo con responsabilità di unità aziendali la cui struttura organizzativa non sia complessa o di settori di particolare complessità organizzativa in condizione di autonomia decisionale ed operativa.</p> <p>A livello contrattuale il tecnico sup.a.r. potrebbe rientrare tra i Quadri aziendali nelle figure specifiche di gerente del ristorante <i>Food & Beverage manager</i>, cui è affidata la responsabilità e la conduzione e pianificazione di tutti i servizi di ristorazione rispondendo dell'organizzazione dei servizi e formulando standards di qualità, quantità e costo, oppure di capo settore acquisti (edconomo).</p> <p>In particolari e complesse strutture organizzative con elevato livello di servizio ed articolate in vari settori, ha autonomia tecnica e amministrativa di gestione, pianificando, in collaborazione con gli altri capo settore interessati, al politica degli acquisti.</p> <p>In generale il Tecnico Sup.A.R. ha il compito di pianificare e programmare le attività necessarie al raggiungimento degli obiettivi:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Formulazione di <i>standards</i> di qualità 2) Formulazione di <i>standards</i> quantità e costo (<i>Budgeting</i>) 3) Gestione in autonomia tecnica ed amministrativa di specifici settori 4) Cura i rapporti con i Grandi Utenti 5) Sovrintende alle attività di comunicazione e marketing dell'area di competenza 6) Controllo in itinere e a consuntivo delle attività. <p>La figura del tecnico delle attività ristorative trova impiego come lavoratore dipendente, all'interno rilevanti e complesse realtà come alberghi e catene alberghiere, ristoranti, strutture extra alberghiere (villaggi turistici, residence), ristorazione collettiva, aziende di consulenza alberghiero/ristorativa</p>

<p><i>Denominazione del diploma professionale superiore</i></p>	<p>TECNICO SUPERIORE DELLE ATTIVITÀ ALBERGHIERE</p>
<p><i>Compiti caratteristici della comunità professionale (livello di diploma di formazione superiore)</i></p>	<p>Il tecnico superiore delle attività alberghiere ha le competenze necessarie per ricoprire incarichi con funzioni direttive volte all'attuazione degli obiettivi aziendali nell'ambito di imprese alberghiere o extra alberghiere con responsabilità di unità aziendali la cui struttura organizzativa non sia complessa o di settori di particolare complessità organizzativa in condizione di autonomia decisionale ed operativa.</p> <p>A livello contrattuale il tecnico sup.a. a. potrebbe rientrare tra i Quadri aziendali nelle figure specifiche di <i>room-division manager</i> il quale ha il compito di gestire con funzioni di supervisione il settore del servizio del ricevimento, portineria e piani, guardaroba e lavanderia verificando e determinando indirizzi organizzativi atti a coordinare i vari servizi, fornendo proiezioni di dati che possono essere usati per l'attività gestionale; di capo settore commerciale o marketing con responsabilità relativamente alla direzione esecutiva dell'organizzazione e pianificazione delle attività di promozione e vendita; di Capo settore attività congressuali (P.C.O.) In generale il Tecnico Sup.A.A. ha il compito di pianificare e programmare le attività necessarie al raggiungimento degli obiettivi:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Formulazione di <i>standards</i> di qualità 2) Formulazione di <i>standards</i> quantità e costo (<i>Budgeting</i>) 3) Analisi dei dati storici e formulazione delle previsioni 4) <i>Yield management</i> 5) Gestione in autonomia tecnica ed amministrativa di specifici settori 6) Cura i rapporti con i grandi utenti 7) Sovrintende alle attività di comunicazione e <i>marketing</i> dell'area di competenza. 8) Controllo <i>in itinere</i> e a consuntivo delle attività. <p>La figura del tecnico delle attività alberghiere trova impiego come lavoratore dipendente, all'interno rilevanti e complesse realtà, come alberghi e catene alberghiere. strutture extra alberghiere (villaggi turistici, <i>residence</i>), aziende di consulenza alberghiero/ristorativa</p>

BIBLIOGRAFIA - SITOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

Sergio Angori

S. AVVEDUTO, *Volar senz'ali. Dati sui sistemi educativi dell'Italia e dei Paesi avanzati*, UNLA, Roma, 2003.

(anche su www.unla.it/index_documenti.asp?d=10).

F. GALIMBERTI, L. PAOLAZZI, *Il volo del calabrone. Breve storia dell'economia italiana del Novercento*, Le Monnier, Firenze, 2003.

Adult literacy and lifeskills, ricerca copromossa dall'INValSI, in particolare con il Rapporto 2002.

O. NICEFORO, *Formazione professionale. Storia e cronaca di un'ambiguità irrisolta*, in «Tuttoscuola», n. 421, 2002.

B. ROCCA, *Il doppio canale tra realtà e immaginazione*, «Scuola e Città», n. 3, 2003.

G. ALESSANDRINI (a cura di), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Angeli, Milano, 2002.

F. SUSI, R. CIPRIANI, D. MEGHNAGI (a cura di), *Antinomie dell'educazione nel XXI secolo*, Armando, Roma, 2004.

S. ANGORI, *Educazione e "corso della vita": considerazioni pedagogiche*, in «Prospettiva EP», n. 4, 2004.

J. BRUNER, *La cultura dell'educazione, Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 1997.

S. ANGORI, *Professioni educative: quali competenze comuni?*, in S.S. MACCHIETTI (a cura di), *Formazione e professioni educative*, Bulzoni, Roma, 2001, pp. 11-69; S.

ANGORI, *Insegnare. Un mestiere difficile*, Bulzoni, Roma, 2003.

ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica* a cura di C. Montedoro, Angeli, Milano, 2002; ISFOL, *Ripensare l'agire formativo: dall'accREDITAMENTO alla qualità pedagogica*, a cura di C. Montedoro, Angeli, Milano, 2001.

C. MONTEDORO, D. PEPE, *L'apprendimento di competenze strategiche per il lifelong learning. Un percorso di studio e di ricerca condotto dall'ISFOL*, in «Professionalità», n. 83, 2004.

Arduino Salatin

OCDE, *Redefining Tertiary Education*, Paris, 1998.

F. VANISCOTTE, *Les écoles de l'Europe. Systèmes éducatifs et dimension européenne*, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, 1996, pp 19-30.

M. TESSARING (Ed.), *Training in Europe*, Cedefop, Luxembourg, 2001, vol. I.

TH. PFEFFER (Ed), *Latecomers in vocational higher education: Austria, Finland, Italy*, paper, 2001 (pp.1-23).

U. TEICHLER, *The future of higher education and the future of higher education research*, «Tertiary Education and Management», 9 (2003), pp. 171-185

Antonio Francioni

Un nuovo partenariato per la coesione (Terza Relazione sulla coesione economica e sociale), Bruxelles, 2004.

AA.VV., *Quelles perspectives géopolitiques pour l'Europe?*, Centre International d'Etude Géopolitiques, Lausanne, 2004.

J.D. GIULIANI, *Quinze + Dix*, Paris, 2003.

M. EMERSON, *Ridisegnare la mappa d'Europa*, trad. it., Bologna, 1998 .

GOZI-MOSCONI, *Il Metodo comunitario al lavoro*, in «Il Mulino» anno L, numero 393.

T. PADOA-SCHIOPPA, *Europa, forza gentile*, Bologna 2001.

A. FRANCONI, GIORGIONI, O. TURRINI, *Lavoro e formazione nell'Europa dell'Euro*, Trento 1999.

Sacconi, Reboani, Tiraboschi, *La società attiva*, Venezia 2004.

Terza Relazione sulla coesione economica e sociale. Un nuovo partenariato per la coesione, Bruxelles 2004.

DG "Occupazione", *Le FSE. Vue d'ensemble de la période de programmation 1994-99*, Bruxelles 1998.

A. VITALE, *Il Futuro è a Oriente*, in «Ideazione» n. 2, 2001.

A. DI STEFANO, *Il dibattito sulla riforma della politica comunitaria di coesione economica e sociale*, in «Rivista giuridica del Mezzogiorno», n.1, anno XVIII, 2004.

Lauretta Valente/Angela Elicio

L. VALENTE, A. DI FUSCO, *Guida Orientativa per la Comunità Aziendale e Amministrativa*, CIOFS-FP, Roma, 2005.

D. NICOLI (Ed.), *Il Diploma di Istruzione e Formazione Professionale*, CNOS-FAP, CIOFS-FP, Roma, 2005.

AA. VV., *Il sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale nel contesto della riforma. Significato e Percorsi - Atti del XV Seminario di Formazione Europea*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP, 2004.

CNOS/FAP, CIOFS-FP (Edd.), *Comunità professionale Turistica e Alberghiera - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, ((Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, 2004.

CIOFS-FP, CNOS/FAP (Edd.), *Comunità professionale Estetica - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, 2004.

CIOFS-FP, CNOS/FAP (Edd.), *Comunità professionale Commerciale e delle Vendite - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, 2004.

CNOS/FAP, CIOFS-FP (Edd.), *Comunità professionale Elettrica e Elettronica - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, 2004.

CNOS/FAP, CIOFS-FP (Edd.), *Comunità professionale Meccanica - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, 2004.

G. RUTA (Ed.), *Etica della persona e del lavoro*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), CNOS-FAP, Roma, 2004.

CIOFS-FP (Ed.), *Comunità professionale Alimentazione - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, 2004.

CIOFS-FP (Ed.), *Comunità professionale Aziendale e Amministrativa - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, 2004.

CIOFS-FP (Ed.), *Comunità professionale Sociale e Sanitaria - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, 2004.

CIOFS-FP (Ed.), *Comunità professionale Tessile e Moda - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, 2004.

D. NICOLI (Ed.), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema di istruzione e della formazione professionale*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP, CNOS-FAP, 2004.

SITOGRAFIA RAGIONATA

Formazione professionale superiore e Diritto Dovere

Di seguito alcuni riferimenti sitografici sul tema della Formazione professionale superiore e Diritto Dovere, sia dei siti istituzionali più autorevoli che sindacali o privati che trattano l'argomento in modo chiaro ed aggiornato. La ricerca effettuata dava sull'argomento centinaia di documenti, quelli recensiti riteniamo siano quelli di maggiore interesse e di un più immediato reperimento delle informazioni.

PRAGMA - *Rivista dell'istruzione superiore*

A che punto è la Riforma dell'Istruzione Secondaria, a cura di Vittoria Bellini
L'articolo presentato offre una panoramica sintetica sullo stato della riforma della secondaria superiore.

Indirizzo Internet: <http://www.rivistapragma.it/pragma/ventitre/03.HTM>

EDUCA.CH - *Il portale dell'educazione. Il Server svizzero per l'educazione.*

Da scaricare il documento "Formazione professionale superiore" in Formato Word molto ben realizzato. Viene illustrato il sistema educativo della Svizzera, compreso il profilo della formazione professionale superiore.

Un sito molto curato, chiaro e compilato secondo i moderni principi della Usability.

Indirizzo Internet: www.educa.ch/dyn/62425.htm.

SITO UFFICIALE DELLA REGIONE VENETO - Formazione Superiore

All'indirizzo riportato sono trattati in modo chiaro ed essenziali argomenti come Apprendistato, Banche Dati, Formazione Aziendale Continua (L. 236/93 - L. 53/2000), Formazione Continua e Permanente, Formazione Individuale Continua, Formazione Superiore, Iniziativa Comunitaria EQUAL, Obbligo Formativo, Orientamento e Politiche del Lavoro. Indirizzo Internet:

<http://www.regione.veneto.it/Servizi+alla+Persona/Formazione++Lavoro>

CISL-SCUOLA - ADI Associazione Docenti Italiani

Norme generali sull'istruzione e livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale

Vengono paragonate e commentate la Legge 10 febbraio 2000, n. 30 e il progetto di legge Moratti comparando articolo per articolo, i punti rilevanti della proposta di revisione della legge 30/00

Indirizzo Internet:

www.cislscuola.it/modello_art-nhp.phtml?cod_notizia=000015EC

CGIL SCUOLA - Il diritto dovere cancella l'obbligo scolastico

Un articolato ed approfondito commento alla bozza di decreto legislativo (scaricabile in formato PDF) presentata dal sottosegretario all'istruzione on. Valentina Aprea.

Indirizzo Internet: www.cgilscuola.it/moratti/dirittodovere1.htm

FONDAZIONESCUOLA.IT - Istruzione Formazione Tecnica Superiore.

L'esperienza di Liguria e Piemonte.

Ricerca promossa dalla Fondazione per la Scuola e condotta da un'équipe di ricercatori dell'Università di Genova. È possibile accedere al testo completo della ricerca navigando direttamente sul sito.

Indirizzo Internet: www.fondazionescuola.it/attivita/IFTS.asp

ISTRUZIONE.IT - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Nella sezione dedicata a 'Scuola - Formazione - Lavoro - Il Documento Fis', è possibile avere tutte le informazioni sulla Formazione tecnico-professionale Superiore Integrata che propone la costituzione di un sistema policentrico, con la riorganizzazione e l'innovazione dei settori formativi.

Indirizzo Internet: <http://www.istruzione.it/argomenti/ifts/ne98049.shtml>

INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa

La Riforma: Obiettivi e strumenti di Giuseppe Bertagna

Una presentazione in formato Power Point che presenta, corredata da grafici e quadri riassuntivi molto ben realizzati, le linee essenziali della Riforma.

Indirizzo: www.bdp.it/inriforma/ppt/riformacc.ppt

INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa
La formazione professionale tecnico-superiore.

All'indirizzo riportato, un completo documento in formato Acrobat con un esauriente quadro normativo e curriculare sulla situazione a livello europeo e statunitense (Francia, Germania, Spagna, USA).

Indirizzo: www.indire.it/ifts/doc/allformazione.pdf

ELENCO LIBRI DELLA COLLANA CIOFS-FP/CNOS-FAP**STUDI PROGETTI ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE**

- 2005, D. NICOLI (Ed.), *Il Diploma di Istruzione e Formazione Professionale*, CNOS-FAP, CIOFS-FP, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.
- 2005, TONIOLO S., *La cura della personalità dell'allievo*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), CNOS-FAP, Roma.
- 2004, MALIZIA G., ANTONIETTI D., TONINI M., *Le parole chiave della formazione professionale*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), CNOS/FAP, Roma.
- 2004, CNOS/FAP, (Ed.), *Comunità professionale Legno e Arredamento - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.
- 2004, CNOS/FAP, CIOFS-FP (Edd.), *Comunità professionale Grafica e Multimediale - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.
- 2004, CNOS/FAP, CIOFS-FP (Edd.), *Comunità professionale Turistica e Alberghiera - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.
- 2004, CIOFS-FP, CNOS/FAP (Edd.), *Comunità professionale Estetica - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.
- 2004, CIOFS-FP, CNOS/FAP (Edd.), *Comunità professionale Commerciale e delle Vendite - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.
- 2004, CNOS/FAP, CIOFS-FP, (Edd.), *Comunità professionale Elettrica e Elettronica - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.
- 2004, CNOS/FAP, CIOFS-FP (Edd.), *Comunità professionale Meccanica - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.
- 2004, RUTA G. (Ed.), *Etica della persona e del lavoro*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), CNOS-FAP, Roma.
- 2004, CIOFS-FP (Ed.), *Comunità professionale Alimentazione - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.
- 2004, CIOFS-FP (Ed.), *Comunità professionale Aziendale e Amministrativa - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.

- 2004, CIOFS-FP (Ed.), *Comunità professionale Sociale e Sanitaria – Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.
- 2004, CIOFS-FP (Ed.), *Comunità professionale Tessile e Moda – Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.
- 2004, AA. VV., *Il sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale nel contesto della riforma. Significato e percorsi - Atti del XV Seminario di Formazione Europea*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.
- 2004, CIOFS-FP PIEMONTE (Ed.), *Le competenze orientative - Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.
- 2004, CIOFS-FP PIEMONTE (Ed.), *L'accoglienza nei percorsi formativi-orientativi – Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.
- 2004, CIOFS-FP Campania (Ed.), *OrION tra orientamento e network*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), CIOFS-FP.
- 2004, NICOLI D. (Ed.), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema di istruzione e della formazione professionale*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP, CNOS-FAP.
- 2004, NICOLI D. (Ed.), *Sintesi delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP, CNOS-FAP.
- 2003, MALIZIA G. - PIERONI V. (Edd.), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP - Rapporto sul Follow-up*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP, CNOS-FAP.
- 2003, CIOFS-FP Sicilia (Ed.), *Vademecum. Strumento di lavoro per l'erogazione dei servizi orientativi*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), CIOFS-FP.
- 2003, CIOFS-FP Basilicata (Ed.), *L'orientamento nello zaino. Percorso nella Scuola Media Inferiore*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), CIOFS-FP.
- 2003, ANTONIETTI D. - VALENTE L., *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.
- 2003, AA. VV., *Un modello per la gestione dei servizi di orientamento*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOF-FP.

- 2003, TACCONI G. (Ed.), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.
- 2003, AA. VV., *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA) - Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.
- 2003, MARSILII E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.
- 2003, AA. VV., *L'orientamento nel CFP - 4. Guida per la gestione dello stage*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP Piemonte.
- 2003, AA. VV., *L'orientamento nel CFP - 3. Guida per l'accompagnamento finale*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP Piemonte.
- 2003, AA. VV., *L'orientamento nel CFP - 2. Guida per l'accompagnamento in itinere*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP Piemonte.
- 2003, AA. VV., *L'orientamento nel CFP - 1. Guida per l'accoglienza*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP Piemonte.
- 2003, FONTANA S. - TACCONI G. - VISENTIN M., *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.
- 2003, GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo - Una proposta di percorsi per la creazione d'impresa*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.
- 2003, BECCIU M. - COLASANTI A.R., *La promozione delle capacità personali - Teoria e prassi*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.
- 2003, AA. VV., *La formazione professionale per lo sviluppo del territorio - Atti del XIV Seminario di Formazione Europea*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.
- 2003, AA. VV., *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa - Prototipo realizzato dal gruppo di lavoro CIOFS-FP*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.
- 2002, 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 - Rapporto finale* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP, CNOS-FAP.

