

3 EDITORIALE

STUDI

- 13 Pasquale Ransenigo
L'obbligo formativo nell'art. 68 della legge 144/99 e nelle normative di attuazione
- 28 De Pieri Severino
I percorsi di orientamento e di formazione. Dall'obbligo scolastico all'obbligo formativo
- 36 D'Agostino Sandra
L'apprendistato all'appuntamento con l'obbligo formativo: luci ed ombre in una riforma in divenire
- 46 Nicoli Dario
Per una cultura dell'integrazione tra sistema della formazione professionale e sistema scolastico
- 55 Mario Viglietti
I Nuovi orizzonti culturali e formativi nello spirito della globalizzazione del sapere
- 65 Totolo Anna
L'accREDITAMENTO delle Agenzie e delle strutture formative: il modello piemontese
- 73 Pellerey Michele
Dispositivi di formazione a distanza dei formatori: specificità didattiche e pedagogiche

OSSERVATORIO SULLE RIFORME

- 79 Regolamento di attuazione dell'art. 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144 concernente l'obbligo di frequenza di attività formative
- 85 Accordo Stato - Regioni per l'attuazione delle disposizioni vigenti in materia di obbligo di frequenza delle attività formative. (art. 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144)
- 91 Nicoli Dario
La nuova formazione professionale iniziale (FPI): il progetto CNOS-FAP per l'obbligo formazione

ESPERIENZE

- 117 Toniolo Sante
Implementazione del sistema qualità in sei centri di formazione professionale dell'Umbria
- 128 Vedovato Antonello
Edulife: le possibilità offerte dalle nuove tecnologie telematiche per rispondere alle esigenze espresse dalle PMI

137 SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

L'integrazione, a partire dall'Accordo sul costo del lavoro del 1993, è stata la prospettiva che ha guidato le riforme del sistema educativo italiano. Il concetto di integrazione rende evidente che le riforme sono state impostate nell'ottica della necessità di un'interazione collaborativa tra i vari segmenti in cui si articola il sistema educativo italiano. L'educazione delle nuove generazioni può realizzarsi attraverso percorsi differenti, che però non possono ignorarsi tra loro, come sovente è avvenuto in passato e forse avviene ancora oggi, in qualche caso, in un'ottica autoreferenziale.

Gli ultimi quattro anni del 900 hanno visto la realizzazione, a livello legislativo, di una grande ristrutturazione delle componenti del sistema educativo: ne sono stati interessati la scuola, la formazione professionale, l'università. Anche il mondo del lavoro e dell'impresa sono stati coinvolti in questo processo, specialmente attraverso la nuova legislazione dell'apprendistato e dei tirocini formativi. Inoltre, l'introduzione dei concetti di competenza e di crediti formativi, acquisibili oltre che in percorsi scolastici e formativi anche attraverso l'attività lavorativa, ha messo in rilievo la potenziale valenza formativa del lavoro.

Se la fase legislativa del percorso di riforma può considerarsi sostanzialmente conclusa, la normazione e la realizzazione concreta dei cambiamenti previsti richiedono tempi ancora lunghi.

Le nuove leggi e norme hanno forse creato una prospettiva di eccesso di cambiamento, che può influire negativamente sulla realizzazione delle riforme. Pure i mutamenti sono stati introdotti con strumenti legislativi diversi, rendendo difficile il compito di scorgere un disegno di riforma complessivo e unitario.

Conseguentemente, in questo editoriale esamineremo brevemente i mutamenti istituzionali che leggi, decreti legislativi, regolamenti, accordi hanno prodotto nel sistema scolastico, nel sistema della formazione professionale, evidenziando la loro relazione con il mondo del lavoro.

Il nuovo volto della scuola italiana

Gli strumenti legislativi e normativi relativi alle riforme delle istituzioni scolastiche hanno percorso, in questa legislatura, strade molto diverse e non omogenee tra loro.

*L'art. 21 della legge 59 del 15 marzo 1997 (Bassanini), introduce nelle istituzioni scolastiche l'**autonomia**. "L'autonomia delle istituzioni*

scolastiche e degli istituti educativi si inserisce nel processo di realizzazione della autonomia e della riorganizzazione dell'intero sistema formativo" (comma 1). È la prima grande riforma realizzata. L'esigenza di assicurare spazi istituzionali di autonomia nel sistema scolastico statale era sentita da tempo e prevista da leggi delega, che i precedenti Governi non erano riusciti a portare a compimento.

L'articolo 21 è inserito in un contesto di una legge di "Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa". Tuttavia, tale articolo non tratta di conferimento di funzioni alle regioni o enti locali né di semplificazione amministrativa, ma di riconoscimento di autonomia giuridica alle singole istituzioni scolastiche, tanto da indurre non pochi osservatori a considerare la Bassanini come il classico "Cavallo di Troia" per far passare un'ulteriore delega al Governo. L'impostazione generale della legge, però, coinvolge anche il tipo di autonomia che si configura. Al di là di tali aspetti di ambiguità, rimane comunque rilevante il passo compiuto verso una trasformazione della scuola, non più concepita come organo periferico dello stato, ma riconosciuta autonoma nella propria capacità progettuale, didattica e, almeno parzialmente, gestionale.

Il Decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 8 marzo 1999 ha reso operativo il dettato dell'art. 21 regolamentandone la materia. Sono stati necessari due anni per emanarlo, invece dei nove mesi previsti dalla legge, a riprova delle evidenti difficoltà incontrate nella sua elaborazione. Nel frattempo, la volontà politica di arrivare all'autonomia si traduceva in sperimentazioni della sua attuazione, con risultati ritenuti soddisfacenti.

L'attuazione dell'autonomia obbliga, quindi, le istituzioni scolastiche a superare posizioni di autoreferenzialità e a confrontarsi con il relativo territorio e con gli altri soggetti educativi e istituzionali, vincendo il limite dell'isolamento del mondo scolastico italiano e consentendo perciò la creazione di un'offerta formativa territoriale programmata e integrata.

La rilevanza della dimensione territoriale nel processo delle riforme del sistema educativo è riscontrabile anche nel Decreto legislativo 112 del 31 marzo 1998 che, nell'attuare l'art. 1 della legge 59/93, prevede agli articoli 135-139 deleghe specifiche "alle province, in relazione all'istruzione secondaria superiore, e ai comuni, in relazione agli altri gradi inferiori di scuola, i compiti e le funzioni concernenti:

- a) l'istituzione, l'aggregazione, la fusione e la soppressione di scuole in attuazione degli strumenti di programmazione;
- b) la redazione dei piani di organizzazione della rete delle istituzioni scolastiche".

È sufficiente questo accenno per documentare come, nel processo di riforma del sistema educativo, la **rete delle istituzioni scolastiche sul territorio** si trasferisce dal Ministero della P.I agli Enti Locali, che non sono

solo i "proprietari dei locali", come da sempre, ma debbono diventare i Responsabili istituzionali della localizzazione delle stesse sedi per garantire una complessiva offerta formativa sul territorio di competenza. Le Province hanno dato avvio a processi di riorganizzazione della rete scolastica sul proprio territorio, pur incontrando non poche difficoltà dovute anche alla normativa che subordina l'esercizio dell'autonomia alla consistenza numerica dei relativi allievi, con conseguente necessità di procedere ad accorpamenti e a fusioni di scuole. D'altra parte, tale ristrutturazione non può essere definitiva, non solo per il variare del numero degli allievi, ma gli accorpamenti in verticale (dalla materna alle superiori) o in orizzontale (più plessi scolastici dello stesso grado) potrebbero essere rivisitati nelle fasi di attuazione della legge-quadro n.30/2000 in materia di **riordino dei cicli dell'istruzione**.

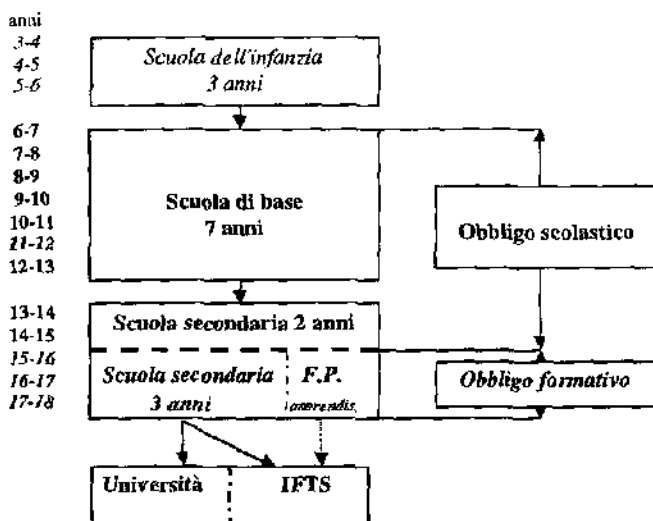
Con tale legge, la riforma ha toccato in modo diretto anche la struttura stessa dei percorsi scolastici.

Dopo lunghe discussioni, che hanno provocato contrapposizioni ideologiche e strumentali tra maggioranza ed opposizione, si avvia con tale legge un nuovo assetto dei percorsi scolastici nel sistema educativo italiano, dando sistematicità organica anche scelte operate in altre leggi.

Una di queste riguarda la definitiva scelta della scolarità obbligatoria fino al 15° anno (Legge n. 9 del 20/01/99), regolamentata con Decreto Ministeriale n. 323 del 9 agosto 1999 e già in attuazione. "Rassegna CNOS" ha dedicato una specifica riflessione ai contenuti di tale legge e ha documentato le relative sperimentazioni delle attuazioni concrete.

Analoga organicità è stata data nella suddetta legge-quadro per quanto attiene i percorsi dell'istruzione scolastica e l'istituzione dell'obbligo formativo fino ai 18 anni (definito all'articolo 68 della legge n.144 del 17 maggio 1999), stabilendo che "Il sistema educativo di istruzione si articola nella scuola dell'infanzia, nel ciclo primario, che assume la denominazione di scuola di base, e nel ciclo secondario, che assume la denominazione di scuola secondaria. Il sistema educativo di formazione si realizza secondo le modalità previste dalla legge 24 giugno 1997, n. 196, e dalla legge 17 maggio 1999, n. 144."

Altrettanto avviene con l'articolo 5 della medesima legge-quadro, che recepisce l'istituzione del segmento dell'istruzione formazione tecnica superiore (IFTS) e le norme relative all'educazione degli adulti e alla formazione continua, contenute nell'articolo 69 della suddetta legge n. 144/99.



Senza entrare in merito alle difficoltà che si potranno verificare nella realizzazione concreta della riforma strutturale, soprattutto nel segmento della formazione di base, riunendo in un unico ciclo il percorso che da sempre in Italia si è sviluppato su due ordinamenti (elementari e medie inferiori), sembra opportuno rilevare alcuni aspetti culturali, che non dovrebbero trovare difficoltà di accoglienza anche da parte di quanti manifestano riserve circa l'impianto complessivo adottato.

Si riconosce anzitutto un "sistema educativo di istruzione e di formazione finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con le disposizioni in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo". È da osservare, in particolare, che la formazione professionale viene riconosciuta istituzionalmente un'articolazione del sistema educativo nazionale, stabilendo che "Il sistema educativo di formazione si realizza secondo le modalità previste dalla legge 24 giugno 1997, n. 196, e dalla legge 17 maggio 1999, n. 144."). Non vi è perciò contraddizione nel fatto che i percorsi di formazione professionale siano contemporaneamente educativi e ordinati esplicitamente a preparare al lavoro attraverso l'acquisizione di una qualifica. I giovani si trovano, al compimento del quindicesimo anno, di fronte alla possibilità di scegliere tra due canali educativi: quello dell'istruzione scolastica e quello della formazione professionale, entrambi con pari dignità ma con apporti specifici e in un collaborazione tra loro finalizzati a garantire un servizio "alle differenze e all'identità di ciascuno".

Con l'attuazione della legge sul riordino dei cicli si dovrebbe quindi avviare un sistema integrato di istruzione e formazione, in grado di

accompagnare la crescita culturale e professionale delle giovani generazioni fino all'inserimento nel mondo del lavoro, in modo che nessun giovane italiano si presenti sul mercato del lavoro senza una laurea o un diploma o una qualifica professionale.

*Come l'Esame di Stato, riformato attraverso dalla Legge 425 del 10 dicembre 1997, conclude la scuola secondaria, così la **qualifica** costituisce requisito di assolvimento dell'obbligo formativo.*

*Proseguendo nel nostro esame sulle trasformazioni in atto nel sistema educativo e formativo, è da rilevare un ulteriore apporto di riforma, rappresentato dal Decreto legislativo n. 233 del 30 giugno 1999 circa la "Riforma degli **organi collegiali territoriali** della scuola, a norma dell'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59", che innova la strutturazione degli organi rappresentativi della scuola a livello nazionale, regionale e locale con la finalità di assicurare rappresentanza e partecipazione ai diversi soggetti operanti in essa e interessati alla sua vita, alle sue attività e ai suoi risultati.*

A livello di singolo istituto, invece, la normativa è ancora in via di definizione. Le difficoltà incontrate nel percorso verso una normativa condivisa sono molte: si tratta, infatti, di conciliare aspetti che sono stati oggetto di precedenti riforme, come quella relativa al ruolo del Dirigente scolastico e all'autonomia degli Istituti.

A livello generale, inoltre, le decretazioni di attuazione della Bassanini (LS9/97) prevedono anche la riorganizzazione e l'accorpamento dei ministeri e, in particolare, la ristrutturazione del Ministero della P.I. sia livello centrale che nella sua organizzazione periferica.

*In fine, l'ultima legge approvata in ordine di tempo, la legge n. 62 del 10 marzo 2000, riguarda le "norme per la **parità** scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione", precisando che "il sistema nazionale di istruzione è costituito dalle scuole statali e dalle scuole paritarie private e degli enti locali. Alle scuole paritarie private è assicurata piena libertà per quanto concerne l'orientamento culturale e l'indirizzo pedagogico-didattico". Per riconoscere la paritarietà, le scuole non statali debbono sottoporsi a non pochi adempimenti, che se da una parte assicurano un servizio di pari valore rispetto a quello delle scuole statali, dall'altra pongono vincoli di difficile soluzione.*

In effetti, la legge tace su qualsiasi intervento di tipo finanziario per le scuole paritarie, se si eccettua "interventi per il mantenimento di scuole elementari parificate e per spese di partecipazione alla realizzazione del sistema prescolastico integrato". La legge, sotto il profilo finanziario, contempla il diritto allo studio riguardante tutte le scuole. L'impossibilità politica rilevata dal Parlamento di varare una vera legge di parità economica tra scuola statale e scuola paritaria non statale mantiene inalterato un problema che, con il passare degli anni, ridurrà ad una pura cornice giuridica il quadro complessivo. Le scuole paritarie rischiano di essere destinate a fallire o a divenire scuole di una élite ricca, che può scegliere senza problemi i propri percorsi.

Alla conclusione della rassegna fatta sembra doveroso sottolineare che la presente legislatura ha prodotto una rilevante legislazione di riforma del sistema scolastico italiano. L'attuazione, però, di tale normativa presenta notevoli fasi di rallentamento e non pochi segnali a riporre mano a quanto è già definito. Anche l'evidente stato di malcontento dei docenti della scuola statale, registrato negli ultimi mesi, mette in evidenza la difficoltà di portare avanti una riforma, di cui tutti vedono difficoltà e rischi, ma di cui nessuno sa ancora pienamente valutare i lati positivi.

La riforma della Formazione Professionale

Il documento "Accordo per il lavoro e l'occupazione", sottoscritto il 24 settembre 1996 dal Governo Prodi e dalle Parti Sociali, metteva in primo piano il ruolo dell'istruzione e della formazione professionale per risolvere anche i problemi del lavoro e dell'occupazione.

La Legge 24 giugno 1997, n. 196 "Norme in materia di promozione dell'occupazione" (Pacchetto Treu) rendeva vincolanti le indicazioni dell'Accordo. Si tratta di una legge che, in gran parte, riguarda la riforma del sistema di formazione professionale, che dal 1978 è regolato dalla legge quadro 845. Da anni si riteneva necessario adattarne le norme alle mutate condizioni. Invece di riformulare una legge quadro per la formazione professionale, si è preferito usare la legge sulla promozione dell'occupazione e la sua successiva regolamentazione per introdurre nella legge 845/78 le modifiche ritenute necessarie.

In particolare, si trattava soprattutto di legiferare sui segmenti di formazione che in Italia risultavano poco presenti e non ben normati, come la formazione in alternanza, specialmente l'apprendistato e i tirocini, la formazione continua e permanente. Inoltre era necessario stabilire i criteri attraverso cui affidare a strutture formative le attività, poiché, soprattutto a causa delle norme del FSE, risultavano superate quelle previste dalla 845/78, che stabiliva quali enti potevano essere ammessi ai finanziamenti. In vista di un sistema di crediti che rendesse possibile l'integrazione tra sistemi, era necessario rivedere la certificazione dei risultati della formazione, in relazione con la scuola e il modo del lavoro.

La legge 196/97 è intervenuta su questi problemi, creando una nuova legislazione.

L'art. 16 regola l'apprendistato, introducendolo nell'area delle politiche formative. Il Decreto Ministeriale del 8 aprile 1998 e il Decreto Ministeriale del 20 maggio 1999 hanno stabilito i contenuti delle 120 ore formative annuali previste dalla legge da svolgere fuori del luogo di lavoro. In questi anni si sono attivate sperimentazioni di percorsi formativi nel nuovo apprendistato, ma soltanto una piccola percentuale degli apprendisti ha potuto usufruire di questa esperienza.

L'art. 18 regola i Tirocini formativi e di orientamento, ridefinendo sotto un'unica normativa quanto stabilito dalla legge 845/78 e da successivi

interventi legislativi. Il Regolamento emanato con il Decreto interministeriale 142 del 25 marzo 1998 ha unificato le norme e dato nuovo impulso a questo tipo di alternanza, che interessa la formazione professionale, la scuola e l'università, ma anche percorsi al di là del periodo di formazione, per orientare ed avviare al lavoro.

L'Art. 17 prevede il **Riordino della formazione professionale**.

La regolamentazione di tale articolo però ha incontrato una serie di difficoltà, che la Corte dei Conti ha esplicitato rimandandone la registrazione.

Per superare le obiezioni mosse, il Parlamento ha introdotto alcune modifiche al testo dell'articolo attraverso uno specifico articolo della legge 144 del 1999. Nonostante tale intervento legislativo la Corte dei Conti non ha registrato il Regolamento, ma lo ha rinviato alla Corte Costituzionale per sospetta incostituzionalità.

Per questo motivo il sistema di formazione professionale resta ancora essenzialmente normato dalla legge quadro 845/78. Infatti, la bozza di Regolamento dell'articolo 17 prevedeva l'abrogazione di parte di articoli della legge quadro 845/78 [all'articolo 5 dalla lettera b) fino alla fine dell'articolo, al terzo comma dell'articolo 22 la lettera a), al terzo comma dell'articolo 17 le parole da: "nonché" fino a "comma"], introducendo al posto delle norme abrogate nuove disposizioni. Conseguentemente, resta in vigore l'impianto generale della Legge quadro del 1978, come normativa vigente, se si eccettua l'art. 15 riguardante gli stage (abrogato dal regolamento dell'art.18 sui tirocini) e gli articoli 2, comma 1, e 18 (abrogati dal decreto legislativo 112 del 31 marzo 1998).

La difficoltà di rendere operativo il sistema prefigurato dall'art. 17 della Legge 196/97 ha spinto la Conferenza Stato-Regioni, nella Seduta del 18 febbraio 2000, a procedere ad un accordo relativo a tre punti qualificanti: Accreditalmento delle strutture formative; Certificazione delle competenze professionali; Ristrutturazione degli enti di formazione.

Poiché alcune Regioni hanno già stabilito procedure autonome di accreditalmento, una Commissione sta preparando, sulla base del suddetto accordo, gli Standard minimi nazionali e le procedure per l'accreditalmento. Dopo la relativa approvazione da parte della Conferenza Stato-Regioni, tali criteri saranno resi omogenei a livello nazionale per tutte le regioni, pur salvaguardando le specificità di ognuna.

Analogamente, sempre in base al suddetto accordo, una Commissione, composta anche da esperti della scuola e dell'università, sta studiando l'unificazione delle certificazioni, in vista della maturazione dei crediti formativi.

Per rendere operativa la parte di accordo riguardante la ristrutturazione degli Enti di FP occorre che, tramite apposita norma legislativa a livello nazionale, siano messi a disposizione i 100 miliardi stanziati dall'art. 17 della 196/97. Anche su questo punto il Governo si è impegnato ad intervenire il più rapidamente possibile.

Oggettivamente, pur con la buona volontà dimostrata, la trasformazione del sistema, che avrebbe dovuto realizzarsi nel breve tempo previsto per la

relativa regolamentazione (sei mesi), è slittata di quasi tre anni, aggravando i problemi e le difficoltà. Gli Enti di formazione non hanno avuto i mezzi per ristrutturarsi, ma hanno visto aggravarsi i loro problemi finanziari e organizzativi. Inoltre non si è potuto avviare la fase delle operazioni di contrattazione per il rinnovo del CCNL della FP a causa della mancanza di un quadro normativo di riferimento.

Resta ancora incerto il come si creerà e da chi sarà gestito il sistema della **formazione continua**, essendo certa però l'intenzione di rendere operativo il passaggio dei fondi derivanti dallo 0,30 % del monte salari, versato dalle imprese per la formazione, dal fondo di rotazione alla istituzione Fondazione per la formazione continua.

Oltre quanto previsto dal cosiddetto "pacchetto Treu", anche il Decreto legislativo 112 del 31 marzo 1998 - in attuazione della legge 59 del 15 marzo 1997 (Bassanini) - con gli articoli 140-147 procedeva ad una nuova redistribuzione di competenze tra Stato e Regioni in materia di formazione professionale, abrogando alcuni articoli della legge quadro 845/78, come si è già accennato.

Inoltre, nel 1999 il sistema di formazione professionale, in modo particolare le strutture interessate alla formazione iniziale post obbligo scolastico, ha dovuto affrontare i non pochi problemi derivati dall'attuazione della legge 9/99 sull'**innalzamento dell'obbligo scolastico**, perdendo parte dell'utenza tradizionale di tali azioni formative. Positiva è stata, invece, la spinta ad attuare una più stretta collaborazione con la scuola media superiore per attivare percorsi integrati di orientamento e pre-professionalizzanti e per sperimentare l'assolvimento dell'obbligo scolastico nella formazione professionale. Tali difficoltà e opportunità si ripresenteranno anche nei prossimi anni. In "Rassegna CNOS" sono state sviluppate ampiamente le relative problematiche.

Il segmento di formazione iniziale, sancito dall'articolo 68 della legge 144/99 con l'istituzione dell'**obbligo formativo** fino a 18 anni, è una delle più importanti novità legislative riguardanti la formazione professionale: ne abbiamo parlato nel contesto del riordino dei cicli. In questo numero di "Rassegna CNOS" sono pubblicati documenti, proposte e studi di approfondimento nell'intento di concorrere a creare opportunità di riflessione circa le modalità di attuazione dei relativi percorsi per nell'anno formativo 2000-2001.

Infine, il Decreto legislativo 300 del 30 luglio 1999, che ristruttura i Ministeri in attuazione della Bassanini, all'art. 88 stabilisce la nascita dell'**Agenzia per la formazione e l'istruzione professionale**.

"All'agenzia sono trasferiti, con le inerenti risorse finanziarie, strumentali e di personale, i compiti esercitati dal ministero del lavoro e previdenza sociale e dal ministero della pubblica istruzione in materia di sistema integrato di istruzione e formazione professionale". L'Agenzia sarà operante con la riforma dei ministeri all'inizio della nuova legislatura; lo Statuto previsto non è ancora stato varato, né si conoscono le relative competenze operative.

*Sembra opportuno porre un'osservazione conclusiva circa il ruolo rilevante di ricerca, di supporto, di monitoraggio realizzato dall'**ISFOL** (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori) in questi anni di trasformazione e di riforma del sistema educativo italiano. Ci auguriamo che tale Istituto, con opportuni adattamenti statutari e organizzativi, possa assicurare al meglio tali servizi per far fronte alle nuove sfide, che il sistema della formazione professionale incontra nel realizzare le riforme avviate in questi anni.*

L'Obbligo formativo nell'art. 68 della legge 144/99 e nelle normative di attuazione

PASQUALE
RANSENIGO

Premesse

A conclusione di un mio precedente contributo su *"obbligo scolastico e formazione professionale"*, pubblicato su questa Rivista¹, si auspicava un impegno più deciso per approvare in tempi brevi la legge-quadro sul riordino dei cicli scolastici, al fine di superare diffuse situazioni di disagio nelle iniziative sperimentali di attuazione dell'obbligo scolastico e di avviare rapidamente l'attuazione dell'obbligo formativo, sancito nell'articolo 68 della Legge n. 144 del 17 maggio 1999.

L'approvazione della *"Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione"* del 10 febbraio 2000, n. 30 pubblicata nella G.U. n. 44 del successivo 23 febbraio ha corrisposto all'auspicio, aprendo una prospettiva istituzionale e culturale meno incerta per rivisitare anche gli sviluppi delle sperimentazioni relative all'assol-

Partendo dall'esame dell'introduzione del concetto di obbligo formativo nelle intese/accordi tra Governo e Parti sociali, attraverso l'esame della legge istitutiva di tale obbligo e della relativa normativa attuativa, mette in rilievo i fattori di continuità e di progresso. La possibilità di assolvimento dell'obbligo nel sistema scolastico o della formazione professionale, anche in percorsi integrati, il diploma o la qualifica come obiettivi da raggiungere costituiscono gli elementi fondanti dell'obbligo formativo fino al diciottesimo anno.

¹ P. RANSENIGO, *Obbligo scolastico e formazione professionale nel decreto del Ministro P.I. n. 323 del 9 agosto 1999*, in "Rassegna Cnos", 1, 2000, pp. 13-27.

vimento dell'obbligo scolastico e per collocare in un coerente quadro di "sistema educativo" l'attuazione del nuovo istituto dell'obbligo formativo.

Sotto l'aspetto istituzionale, infatti, la suddetta *Legge-quadro* stabilisce definitivamente che "l'obbligo scolastico inizia al sesto anno e termina al quindicesimo anno di età" (art. 1, comma 3) e precisa che l'ulteriore "obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo anno di età si realizza secondo le disposizioni di cui all'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144" (art. 1, comma 4).

Sotto l'aspetto culturale, il comma 2 dell'articolo 1 della medesima *Legge-quadro* riconosce la piena legittimità sia del "sistema educativo di istruzione" (oggetto specifico della legge), sia del "sistema educativo di formazione" (che si realizza secondo le modalità previste dalla legge 24 giugno 1997, n. 196, e dalla legge 17 maggio 1999, n. 144).

La collocazione istituzionale e culturale dell'obbligo scolastico e dell'obbligo formativo, assunta nella citata *Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione*, costituisce quindi una importante scelta orientata a dare sostanziale legittimità e pari dignità al sistema di formazione professionale, dotato di propri percorsi educativi *distinti* ma non *separati* da quelli dell'istruzione. Si tratta, però, di *condizioni potenziali*, che devono essere presidiate attraverso i relativi interventi di attuazione nel rispetto delle diverse competenze proprie dei soggetti istituzionali coinvolti ai vari livelli nazionale, regionale e locale.

A partire da queste considerazioni, il presente contributo tenterà: di illustrare gli elementi di approdo raggiunti nelle diverse fasi di concertazione attraverso i vari *protocolli-intese-patti* tra Governo e Parti Sociali in ordine al tema dell'obbligo formativo; di analizzare, quindi, i contenuti peculiari dell'articolo 68/144 istitutivo dell'obbligo medesimo e le relative normative di attuazione; infine, di evidenziare alcune conseguenze operative rispetto alle iniziative sperimentali di assolvimento dell'obbligo formativo nel segmento della formazione professionale iniziale.

1. L'obbligo formativo nelle intese/accordi tra Governo e Parti sociali

Nell'ottica di un maggior coinvolgimento delle forze politiche, istituzionali, economiche e sociali nel definire comuni impegni in ordine alla soluzione di alcune questioni prioritarie delle situazioni nel nostro Paese, si sono avviate negli ultimi anni "concertazioni" specifiche anche attorno ai temi dell'istruzione, della formazione e della ricerca, offrendo in tal modo un supporto inedito di "legittimazione sociale" a processi di riforma e di innovazione del sistema educativo complessivo, con proposte elaborate e concordate anche al di fuori delle sedi dei partiti politici.

Tuttavia, le modalità di conduzione di tali "Accordi - Intese - Patti" in materia di istruzione e formazione non sempre si sono concluse con l'elaborazione di documenti coordinati tra loro e in coerenza con un quadro di riferimento definito; le opzioni delle parti in causa sono apparse sovente adom-

brate nelle cosiddette "parole-chiave" utilizzate per trovare le mediazioni possibili, il cui contenuto oggettivo può essere colto solo attraverso puntuali confronti di "contesto".

A conseguenza di ciò, anche la prassi instaurata dall'adozione di strumenti attuativi, subordinati agli impegni che mano a mano venivano assunti nei diversi "accordi" tra Governo e Parti sociali, non ha facilitato una loro originaria e organica composizione ordinamentale.

Riforme ed innovazioni sono state disseminate in provvedimenti differenti, proposti anche da Ministeri diversi, inseriti in contesti specifici, ad esempio: l'autonomia delle istituzioni scolastiche nell'articolo 21 della legge 59/97; la riforma della formazione professionale, dell'apprendistato e l'introduzione dei tirocini formativi nella legge 196/97; il trasferimento di compiti e funzioni dallo Stato alle Regioni nel Decreto 112/98; il "riordino dei cicli dell'istruzione" in un'apposita Legge-quadro 30/2000; il prolungamento dell'obbligo di istruzione è divenuto provvedimento specifico con la legge 9/99; così l'istituzione "dell'obbligo formativo" e della "istruzione e formazione tecnica superiore" (IFTS) è stata oggetto di appositi articoli inseriti nel collegato ad una legge finanziaria (legge 144 del 17 maggio 1999) riguardante aree e materie diversificate (investimenti, incentivi all'occupazione, riordino degli enti previdenziali ...).

Ciò non significa che la strada intrapresa si sia rivelata infruttuosa sul piano pratico; il quadro è però ancora troppo lacunoso e necessita, come nel caso dell'obbligo formativo, di essere ricomposto nelle sue dimensioni culturali, politiche e istituzionali, avviate nei citati accordi tra Governo e Parti sociali, al fine di valorizzare al meglio i conseguenti provvedimenti attuativi.

1.1 - Nel documento "Accordo sul costo del lavoro" sottoscritto il 23 luglio 1993 dal Governo Ciampi e dalle Parti Sociali è stato dedicato ampio spazio alle priorità di interventi *"nell'istruzione e nella formazione professionale"* (punto 4.2) perché, insieme alla *"ricerca e all'innovazione tecnologica"*, si potesse disporre di un adeguato *"sostegno al sistema produttivo"* nel nostro Paese.

Come è noto, le tematiche affrontate in questo "accordo" hanno riguardato: l'apprendistato e i contratti di formazione/lavoro; i problemi connessi all'obbligo scolastico prolungato (con l'aggiunta di un biennio all'attuale scuola media, fino al sedicesimo anno di età); la creazione di un organismo di coordinamento interistituzionale (Ministeri e Regioni); l'avvio di un Consiglio Nazionale della Formazione Professionale presso il Ministero del Lavoro; la definizione di standard formativi nazionali; l'attuazione del decentramento; la progressiva destinazione del fondo 0,30 % (di cui alla legge 845/78) per la formazione continua; il potenziamento dell'orientamento professionale; la predisposizione di un piano straordinario triennale per l'aggiornamento del personale della scuola e della formazione professionale.

Per quanto riguarda l'oggetto delle nostre riflessioni, nel contesto delle priorità delineate non sono rinvenibili impegni espliciti circa il diritto/do-

vere relativo all'obbligo formativo, ma soltanto si accenna ad *"esperienze formative sul lavoro sino a 18 anni di età in un quadro di riferimento della riforma della scuola secondaria superiore, nell'ottica della costruzione di un sistema per il 2000, integrato e flessibile tra sistema scolastico nazionale e formazione professionale"*(punto 4.2, lettera f).

Tuttavia, nel punto citato dell'accordo, al di là del generico riferimento ad *"esperienze formative sul lavoro"* non meglio precisate, vengono evidenziati alcuni elementi (*18° anno di età, sistema integrato e flessibile*), che costituiranno un quadro costante di contesto entro il quale si andrà precisando la scelta culturale e politica attorno all'obiettivo dell'obbligo formativo.

Ovviamente, nelle situazioni dell'accordo 1993 bisogna riconoscere come le priorità di interventi di innovazione e di riforma del sistema di istruzione e del sistema della formazione professionale si concentrassero prevalentemente sulla questione del ruolo della formazione professionale nell'assolvimento dell'obbligo scolastico (da prolungarsi fino al 16° anno di età) e, in particolare, sull'urgenza di giungere al più presto a realizzare la riforma della scuola secondaria superiore, di procedere alla revisione della legge quadro 845/78, di assicurare spazi formativi nelle esperienze dell'apprendistato e avviare iniziative strutturate di formazione continua.

1.2 - Nel documento *"Accordo per il lavoro e l'occupazione"* sottoscritto il 24 settembre 1996 dal Governo Prodi e dalle Parti Sociali viene tracciato uno scenario più puntuale e organico delle trasformazioni necessarie per il nostro sistema dell'istruzione e della formazione, con la richiesta di una immediata ricaduta sul piano legislativo altrettanto organica: ad esempio, una legge quadro di riordino di tutto il sistema scolastico e formativo, a partire dalla riforma del modello di governo e gestione per passare al riordino dei cicli scolastici, alla riforma della fp ed ai suoi rapporti con il sistema dell'istruzione e della università, al fine di *"costruire un modello sociale equilibrato fondato sull'attuazione del pieno diritto di cittadinanza ... anche in conformità agli orientamenti maturati in sede comunitaria e su interventi strutturati, sostenuti da adeguate risorse"* (punto 1).

In coerenza con il "modello sociale" da costruire, un'ampia sezione dell'Accordo riguarda le istanze prioritarie nei vari segmenti di riforma dei sistemi dell'istruzione, della formazione e della ricerca: percorsi dell'obbligo scolastico; percorsi formativi nel post-obbligo, nel post-diploma, nell'apprendistato e nei contratti di F/L.

"Il diritto alla formazione fino a 18 anni" appare, nel documento dell'Accordo, all'interno di una esemplificazione di obiettivi auspicabili e in collegamento con la durata *"dell'obbligo scolastico per 10 anni ristrutturato nei cicli ed innovato nei curricula"* (paragrafo 1, punto 2).

Inoltre, sempre secondo il documento in esame, *"i percorsi formativi successivi all'istruzione obbligatoria potranno svilupparsi secondo una pluralità di opzioni, fra loro collegate in una logica di sistema e raccordati attraverso la possibilità di passaggio da un'opzione all'altra" ... "il segmento post-obbligatorio non scolastico costituirà un sistema flessibile di opportunità a comple-*

mento dell'offerta formativa" ... "si caratterizzerà per diverse modalità formative (formazione a tempo pieno, formazione a tempo parziale, alternanza di formazione e lavoro) cui fare ricorso a seconda delle esigenze" (percorsi formativi post-obbligo, punto 2).

Sulla scorta dei riferimenti evidenziati, non pochi degli addetti ai lavori hanno evidenziato non solo una reale volontà politica a favorire le scelte verso i soli percorsi scolastici dopo l'obbligo di istruzione prolungato, ma anche un conseguente ruolo di "complemento" assegnato alle iniziative formative di varia natura (pure correlate al riconoscimento di "crediti") attivate sempre nei percorsi della secondaria riformata che, in pratica, viene ad assumere le connotazioni di un canale preferenziale "unico" e da frequentare fino al compimento del diciottesimo anno di età.

Anche l'indicazione, contenuta nel medesimo documento, per *"un ripensamento della collocazione e delle finalità dell'istruzione professionale (gli IPS) in un contesto di valorizzazione della dimensione regionale ..."* viene giudicata, sempre dagli stessi osservatori, ambigua e priva di efficacia innovativa rispetto all'assetto istituzionale tradizionale.

Le osservazioni sopra indicate non tendono ovviamente a misconoscere nel documento dell'Accordo 1996 il punto di approdo di un più ampio e articolato scenario di riforme e di prospettive di innovazione a cui avrebbe dovuto corrispondere un adeguato e urgente intervento legislativo e normativo.

1.3 - Nel documento *"Patto sociale per lo sviluppo e l'occupazione"* sottoscritto dal Governo D'Alema il 22 dicembre 1998 con le Parti Sociali si apre la parte dedicata alla "istruzione, formazione e ricerca" (n.15) con un'affermazione tanto impietosa quanto realistica circa *"i ritardi, le contraddizioni e le inerzie nell'attuazione del Protocollo del luglio 1993 e del Patto per il lavoro del settembre 1996 (riguardo) ai temi - fondamentali per il futuro dell'economia e della società italiana - della scuola, della formazione e della ricerca"*.

Correttamente, quindi, il nuovo Patto (nell'allegato n. 3) passa in rassegna quelle materie concertate a cui hanno fatto seguito i relativi atti normativi attuativi, ma ne elenca non poche (ad esempio, prolungamento dell'obbligo di istruzione e istituzione dell'obbligo formativo) che si presentano di complessa attuazione o addirittura di abbandono.

Sotto la spinta da tali rilievi critici, come è noto, la complessa questione del prolungamento dell'obbligo di istruzione veniva affrontata e risolta nel mese successivo con un'apposita legge n. 9 del 20 gennaio 1999, ma nell'ottica di un prolungamento novennale e non più decennale (almeno in sede di prima applicazione), che pure viene ancora ribadito formalmente nel medesimo Patto.

Entrando nel merito delle problematiche relative alla natura e alle modalità circa l'istituzione dell'obbligo formativo fino al 18° anno di età, si debbono evidenziare alcuni elementi di "continuità" e di "discontinuità" rispetto alle prospettive delineate nei precedenti accordi cui abbiamo fatto riferimento.

Nel segno della "continuità" permane la concezione equivoca circa la natura e la posizione ordinamentale dei possibili percorsi formativi da frequentare fino al compimento del 18° anno di età, che risultano quantomeno lontani dal prendere a riferimento l'obiettivo finale di raggiungere o una **qualifica professionale**, con percorsi **distinti** ma non separati rispetto a quelli della scuola secondaria, oppure il relativo **diploma**, come si può rilevare dai testi di riferimento:

- a) *"la formazione (non solo quella professionale, ma quella che altrove è nota come education) ...deve avere caratteristiche di flessibilità e deve essere in grado di fornire a tutti i giovani quelle conoscenze, competenze e capacità che sono indispensabili in un mercato del lavoro e in un sistema produttivo in incessante trasformazione. Ciò significa una durata del percorso scolastico e formativo che sia, in linea di principio, uguale per tutti e che consenta a tutti i giovani di 18 anni di conseguire un **diploma** di scuola secondaria o la **certificazione delle competenze** corrispondenti alle professionalità richieste dal mercato del lavoro"* (cfr. testo del Patto sociale, n. 18);
- b) *"l'obbligo di frequenza ad attività formative fino a 18 anni può essere assolto **in modo integrato**: nell'ambito del sistema di istruzione scolastica, nell'ambito del sistema di formazione professionale di competenza regionale, ...; nell'ambito dei percorsi di apprendistato" ... "Le **competenze** acquisite mediante la partecipazione alle attività formative saranno certificate secondo quanto stabilito ..."* (cfr. testo del Patto sociale, allegato 3, punto 1).

Tuttavia, pur nelle ambiguità rilevate, il documento in esame segna un notevole passo in avanti in ordine alla determinazione politica di assicurare un diritto-dovere formativo inedito per tutti i giovani fino al 18° anno di età, con l'impegno da parte del Governo di istituire tale diritto-dovere *"con una norma da inserire nel collegato alla Legge Finanziaria 1999 recante disposizioni in materia di investimenti, incentivi all'occupazione, Inail, Enpals e materia previdenziale"* (cfr. testo del Patto sociale, allegato 3, punto 1).

Ad una valutazione complessiva degli elementi positivi/negativi contenuti nel documento citato in esame, rispetto alla natura e alle modalità relative all'obbligo formativo da istituire, non può sfuggire un'osservazione su un punto rilevante, contenuto in un "Protocollo d'intesa tra Governo e i soli Sindacati Confederali in materia di Scuola e della Formazione" sottoscritto il 10 dicembre 1997 (un anno prima), che purtroppo è stato perso nel successivo Patto sociale, dove, *"l'affermazione del diritto alla acquisizione di una **qualifica** per i giovani che escono dalla scuola dell'obbligo ... deve risultare un riferimento importante per la trasformazione dei centri di formazione professionale in agenzie formative"* (cfr. Dossier, in "Professionalità", n. 12, 1997).

In altri termini, come si avrà modo di rilevare dall'analisi del testo di legge istitutivo dell'obbligo formativo fino al 18° anno di età e delle relative normative attuative, bisogna rilevare che la rivisitazione dei contenuti dei

vari Accordi-Intese tra Governo e Partì sociali su tale materia documenta una reale difficoltà culturale, prima che politica, a riconoscere la necessità e l'urgenza di assicurare ai giovani del nostro paese un diritto-dovere ad acquisire una qualifica professionale quale diritto all'esercizio effettivo di cittadinanza, anche attraverso il lavoro.

Tuttavia bisogna rilevare che, al di là delle intese raggiunte con tali "Accordi", il dibattito sull'opportunità e l'urgenza di contrastare e superare tali resistenze si sviluppava attraverso anche iniziative di convegni e seminari, con l'obiettivo di pervenire a scelte analoghe a quelle adottate in altri Paesi della Comunità Europea per assicurare una collocazione istituzionale di sistema al "secondo canale" formativo, a cominciare dal segmento della formazione professionale iniziale.

2. L'obbligo formativo nell'articolo 68 della Legge 144/99

Con la pubblicazione sulla Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana del 22 maggio 1999 è stata emanata la Legge n. 144 relativa alle "misure in materia di investimenti, delega al Governo per il riordino degli incentivi all'occupazione e della normativa che disciplina l'INAIL, nonché disposizioni per il riordino degli enti previdenziali" e nella quale, all'articolo 68, viene istituito nel sistema educativo italiano "l'obbligo di frequenza di attività formative".

2.1 - Le caratteristiche istituzionali, ordinamentali e strutturali dell'obbligo di formazione sono esplicitate nei cinque commi di cui si compone l'articolo medesimo.

Al comma 1, si indicano:

- la finalità (*potenziare la crescita culturale e professionale dei giovani*);
- l'avvio progressivo (*a decorrere dall'anno 1999-2000*);
- la durata massima (*fino al compimento del diciottesimo anno di età*);
- le modalità formative (*percorsi anche integrati di istruzione e formazione*);
- i percorsi possibili: a) *nel sistema di istruzione scolastica*;
b) *nel sistema della formazione professionale di competenza regionale*;
c) *nell'esercizio dell'apprendistato*;
- le condizioni (*ferme restando le disposizioni vigenti per quanto riguarda l'adempimento e l'assolvimento dell'obbligo di istruzione*).

Al comma 2, sono enunciati:

- gli obiettivi istituzionali conclusivi (*diploma di scuola secondaria superiore o qualifica professionale*), che determinano l'assolvimento dell'obbligo formativo indipendentemente dalla data anagrafica di compimento del diciottesimo anno di età;
- i riconoscimenti di pari dignità dei percorsi possibili (*le competenze certificate in esito a qualunque segmento della formazione scolastica, profes-*

sionale e dell'apprendistato costituiscono crediti per il passaggio da un sistema all'altro).

Al comma 3, si fa riferimento:

- alle nuove competenze dei "servizi per l'impiego decentrati";
- in ordine all'organizzazione "dell'anagrafe regionale dei soggetti che hanno adempiuto o assolto l'obbligo scolastico";
- alla predisposizione delle eventuali "iniziative di orientamento" a garanzia della prosecuzione di percorsi formativi per l'adempimento dell'obbligo formativo fino al diciottesimo anno di età.

Al comma 4, sono indicate le risorse finanziarie di attuazione:

- per l'anno 1999, pari a 200 miliardi;
- per l'anno 2000, pari a 430 miliardi + 30 miliardi;
- a decorrere dal 2001, 590 miliardi + 110 miliardi + 190 miliardi a decorrere dall'anno 2002.

Al comma 5, si stabilisce l'emanazione, entro 6 mesi, di apposito regolamento attuativo per:

- determinare i "tempi e modalità di attuazione" dei percorsi formativi;
- assicurare le relative "funzioni dei servizi per l'impiego";
- regolare le "relazioni tra l'obbligo di istruzione e l'obbligo di formazione";
- individuare i "criteri coordinati e integrati di riconoscimento reciproco dei crediti formativi e della loro certificazione";
- provvedere alla "ripartizione delle risorse tra le diverse iniziative attraverso le quali può essere assolto l'obbligo di formazione".

2.2 - Le valutazioni, che hanno accompagnato la promulgazione e la socializzazione dei contenuti dell'articolo 68/144 sono sostanzialmente concordi nel sottolineare, anche con enfasi, "l'importanza politica", "la conquista storica", "la rilevanza istituzionale" dell'obbligo formativo, soprattutto con riferimento ad elementi di **continuità** contenuti nel *Patto sociale 1998* circa le nuove opportunità dell'offerta formativa nei tre percorsi di assolvimento dell'obbligo sancito, con riferimento:

- alla "nuova ingegneria strutturale" a cui si debbono ispirare in sinergia e coerenza i diversi percorsi di assolvimento dell'obbligo formativo nell'istruzione, nella formazione professionale, nell'esercizio dell'apprendistato;
- alle "nuove mete politiche" dell'istruzione, della formazione professionale e dell'apprendistato in collegamento strutturale con il mercato delle competenze e con il mondo del lavoro;
- alle "strategie di integrazione funzionale" tra i vari segmenti del sistema dell'istruzione (specialmente nella scuola del nuovo obbligo scolastico e nei successivi indirizzi del percorso scolastico della secondaria) e le diverse iniziative formative del sistema della formazione professionale e dell'apprendistato (a tempo pieno, a tempo parziale, in alternanza);
- alla individuazione e all'utilizzo dei "crediti formativi" sulla base ele-

menti oggettivi riferiti all'adozione di procedure di certificazione delle conoscenze, competenze e abilità acquisite nei diversi percorsi rientranti nelle possibili opzioni di assolvimento dell'obbligo formativo;

- alle "sperimentazioni" di interventi formativi "nell'esercizio dell'apprendistato" in attuazione sia dell'articolo 16 della Legge 196/97 e del relativo regolamento, sia con riferimento alle intese concertate con gli Enti Bilaterali (imprenditori - sindacati) sulla base anche dei dati rilevati con ricerche specifiche nell'ambito delle qualifiche professionali di riferimento.

2.3 - Al di là dei risultati immediati conseguenti alle iniziative di socializzazione e di apprezzamento sulle riforme in atto, sopra ricordate, sembra però doveroso rilevare una sostanziale e generale difficoltà a condurre analisi più mirate al fine di evidenziare l'entità e la portata istituzionale delle caratteristiche strutturali fatte proprie dal legislatore nel definire le modalità di possibili opportunità di interventi formativi (*anche integrati*) nonché gli obiettivi specifici da raggiungere (*diploma o qualifica professionale*) per l'assolvimento dell'obbligo formativo senza attendere il compimento del diciottesimo anno di età.

Tali caratteristiche esplicitate formalmente nel comma 1 e 2 dell'articolo 68 della legge 144/99 se da una parte documentano il superamento delle ambiguità rilevate negli "Accordi-Intese" tra Governo e Parti Sociali circa i rapporti di rispettiva autonomia/identità da riconoscere all'istruzione e alla formazione professionale nei vari segmenti del sistema educativo complessivo, dall'altra parte costituiscono ancora area di riserve culturali e di resistenze ideologiche, che se non acquisite nelle specifiche connotazioni istituzionali rischiano di compromettere o quantomeno di ritardare l'adozione delle necessarie normative di attuazione, peraltro già predisposte (come avremo modo di verificare nel prosieguo del presente contributo) e sulle quali, ai sensi di legge, i competenti organismi sono attualmente impegnati ad esprimere i rispettivi pareri.

Infatti, dalle considerazioni fin qui fatte, le soluzioni istituzionali e politiche da ricercare riguardavano due aspetti della problematica relativa ai rapporti tra "istruzione" e "formazione professionale" nei percorsi dell'obbligo formativo: da una parte, si evidenziava la necessità di sostenere auspicabili iniziative *anche di integrazione di sistema* tra l'istruzione secondaria e la formazione professionale iniziale nella prospettiva di un rapporto strutturale e non episodico con il mondo del lavoro e in particolare con l'apprendistato; dall'altra parte, si doveva riconoscere e salvaguardare l'identità e la specificità sia del sistema dell'istruzione sia del sistema della formazione professionale che, ai fini dell'assolvimento dell'obbligo formativo, dovevano essere ordinati e progettati per conseguire l'obiettivo finale *o di un diploma* (nei percorsi dell'istruzione secondaria) *o di una qualifica professionale* (nei percorsi della formazione professionale iniziale a tempo pieno o a tempo parziale nell'apprendistato), secondo le vigenti normative.

Ovviamente, in assenza di approfondimenti specifici e puntuali circa le

soluzioni adottate in sede legislativa e normativa, si corre il rischio di non cogliere l'innovazione culturale e politica introdotta nel nostro sistema educativo con l'istituzione dell'obbligo formativo e di mantenere inalterate le scelte esistenti sia nell'ambito del sistema dell'istruzione, sia in quello della formazione professionale e nelle sperimentazioni formative nelle attività di apprendistato, pur non disponendo ancora delle indicazioni operative derivanti dalle normative di attuazione dell'obbligo formativo sancito.

3 - L'obbligo formativo nelle normative di attuazione dell'articolo 68 della legge 144/99

Le considerazioni fin qui fatte sulle caratteristiche istituzionali dell'obbligo di frequenza di attività formative fino al diciottesimo anno di età, introdotte nell'ordinamento del sistema educativo italiano, ci obbligano anche a condurre un'operazione di riscontro sulla coerenza delle modalità di attuazione adottate e predisposte nei relativi strumenti normativi o regolamentari, previsti formalmente nel comma 5 del medesimo articolo di legge, ai quali è necessario premettere una opportuna considerazione sulla natura giuridica dello strumento normativo da adottare per rispettare le competenze specifiche dei diversi soggetti istituzionali coinvolti in tale attuazione.

3.1 - In Premessa si deve rilevare che se l'obbligo formativo può essere assolto nel sistema di istruzione scolastica, nel sistema della formazione professionale di competenza regionale, nell'esercizio dell'apprendistato ne consegue che le modalità di attuazione relative al "chi fa che cosa" e al "quando e come" coinvolgono soggetti istituzionali diversi a cui devono corrispondere appropriati strumenti normativi.

Pertanto, le normative di attuazione sono predisposte attraverso un apposito "regolamento governativo", riguardante le competenze di attuazione da parte delle Amministrazioni dello Stato (Ministero P.I., titolare dei percorsi nell'attuale scuola media superiore; Ministero del Lavoro, titolare dei rapporti di lavoro nell'apprendistato) e uno specifico "accordo Stato-Regioni" relativo alle competenze delle Amministrazioni Regionali (titolari dei percorsi di formazione professionale).

3.2 - Nel Regolamento Governativo², come già rilevato, sono disciplinati gli adempimenti che le istituzioni scolastiche debbono porre in essere per attuare i contenuti dell'articolo 68/144 e, in particolare, quelli relativi alle problematiche attenenti le caratteristiche istituzionali dell'obbligo formativo.

² Il testo del *Regolamento Governativo*, cui si fa riferimento, ha acquisito alla data attuale di fine maggio il parere sostanzialmente positivo della Conferenza Unificata Stato - Regioni e del Consiglio di Stato, con la previsione di analogo parere positivo da parte delle competenti Commissioni Parlamentari.

Sulla scorta di tale criterio, risultano di particolare importanza le modalità di attuazione indicate a specifici articoli del testo di regolamento disponibile, in particolare:

- *all'articolo 3*, sono disciplinati gli *"adempimenti delle istituzioni scolastiche"* in merito alle iniziative di informazioni reciproche e di iniziative formative da attivare in collaborazione con i servizi decentrati per l'impiego al fine di rendere effettivo il diritto/dovere di frequenza delle attività formative da parte di tutti i soggetti coinvolti, anche se questi *"sono parte di un contratto di lavoro diverso dall'apprendistato"*.
- *all'articolo 4*, si indicano le *"iniziative formative finalizzate al successo formativo, all'orientamento e al riorientamento"* che gli istituti di istruzione secondaria superiore debbono attivare *"anche nelle classi successive alla prima"*. Inoltre, a parere degli Enti di formazione professionale, *"debbono essere organizzati per tutti i suddetti soggetti, entro il mese di dicembre di ogni anno, incontri di informazione e iniziative specifiche per facilitare la scelta del canale più idoneo all'assolvimento dell'obbligo formativo con riferimento alla prosecuzione dell'itinerario scolastico, ovvero all'inserimento nel sistema della formazione professionale, ovvero all'accesso nell'apprendistato"*³.
- *all'articolo 6*, si prevedono modalità di *"passaggio tra sistemi"* sulla base di auspicabili equipollenze di alcuni titoli o quantomeno di certificazioni di conoscenze, competenze e abilità, riconosciute reciprocamente dal sistema dell'istruzione e da quello della formazione professionale attraverso i cosiddetti *"crediti"*, individuando nelle Commissioni delle scuole (opportunamente integrate da esperti del mondo del lavoro e della formazione professionale, anche sulla base di appositi protocolli di intesa tra Stato, Regioni e Province autonome) i soggetti che rilasciano le rispettive certificazioni di crediti spendibili o eventuali carenze da colmare.
- *all'articolo 7*, si determinano le condizioni che le istituzioni scolastiche debbono osservare per attivare *"percorsi integrati"*, che *"possono⁴ essere realizzati in convenzione con agenzie di formazione professionale"*, nel quadro dell'offerta formativa integrata prevista da apposita normativa, evidentemente d'intesa con le Regioni disponibili a riconoscere le relative convenzioni. Al comma 2 del medesimo articolo si esplicitano due tipologie di percorsi formativi integrati:
 - a) *percorsi di integrazione curricolare*, con doppia valenza scolastica e professionale (sulla base di apposita normativa sull'autonomia) *in esito ai quali si consegue il diploma di istruzione secondaria superiore e una qualifica professionale;*

³ Cfr: proposta di emendamento avanzata dall'Enaip (Acli) alla VII Commissione della Camera dei Deputati.

⁴ Gli Enti di formazione professionale, in particolare l'ENaip, propongono di emendare l'inizio del paragrafo con la dizione *"Tali percorsi vengono realizzati in convenzione ..."*.

- b) *percorsi con arricchimento curricolare* (sulla base di analoga normativa sull'autonomia) con discipline e attività facoltative aggiunte al curriculum *in esito ai quali si consegue il diploma di istruzione secondaria superiore e la certificazione dei crediti spendibili nella formazione professionale.*

È da rilevare come la formulazione della normativa espressa alla lettera a) risulterebbe più coerente con il dettato dell'articolo 68/144 se si accogliesse l'emendamento proposto dagli Enti di formazione professionale (cfr. nota n. 4), in base al quale si esplicita che il conseguimento della **qualifica professionale** attraverso "percorsi integrati" è possibile solo in due casi:

- a) attraverso percorsi di integrazione curricolare da realizzare tramite intese tra istituzioni scolastiche della secondaria superiore ed enti di formazione professionale;
- b) in via esclusiva (senza cioè il concorso di attività formative integrate con enti di formazione professionale) solo negli attuali istituti professionali, previo accordo con la Regione.

In sintesi conclusiva e al di là degli emendamenti proposti, si può condividere il giudizio sostanzialmente positivo sul Regolamento esaminato, già espresso dalla Conferenza Unificata Stato-Regioni e dal Consiglio di Stato, con l'auspicio che la disciplina contenuta solleciti le istituzioni scolastiche ad assumere il ruolo innovativo a loro indicato nel testo del Regolamento⁵.

3.3 - Nel documento di Accordo Stato-Regioni sono indicate, nei 7 paragrafi del relativo "Allegato Tecnico", le intese sulle norme disciplinari a cui le Regioni dichiarano di attenersi "per l'attuazione delle disposizioni vigenti in materia di frequenza delle attività formative", di cui all'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144⁶.

A seguito del paragrafo 1, di cui si tratterà subito con riferimento ai relativi contenuti, il testo dell'Allegato Tecnico dell'Accordo Stato-Regioni prende in esame, nei paragrafi successivi, le modalità di "assolvimento dell'obbligo formativo nell'apprendistato"; la "organizzazione dei servizi per l'impiego"; la "interazione fra istruzione e formazione professionale"; le "certificazioni finali": il "monitoraggio della legge"; "l'esercizio progressivo delle funzioni".

Al paragrafo 1 sono disciplinate le modalità di "assolvimento dell'obbligo formativo nella formazione professionale", che nell'economia del presente contributo costituiscono il quadro di riferimento a verifica delle considerazioni fin qui fatte, nonché le prospettive di sviluppo delle sperimentazioni

⁵ Analoga valutazione positiva è stata espressa dall'on. L. Riva (ppi) a conclusione della sua relazione sul testo del Regolamento Governativo preso in esame il 23 maggio c.a. in sede di Commissioni congiunte Istruzione - Lavoro della Camera dei Deputati (cfr. Atti parlamentari del 23 maggio 2000).

⁶ Il testo di riferimento dell'Accordo Stato-Regioni è quello definito nella seduta del 2 marzo 2000, socializzato dal Ministero del Lavoro e da Tecnostruttura.

già avviate o da avviare nell'ambito della formazione professionale iniziale di competenza regionale. Qui di seguito ne riportiamo il testo, rispettando sostanzialmente l'articolazione adottata nel documento medesimo.

- L'obbligo di frequenza di attività formative nel sistema della formazione professionale regionale viene assolto attraverso percorsi formativi.
- Tali percorsi sono articolati nei *cicli formativi* previsti dalla legislazione vigente in materia (legge-quadro n. 845/78, legge 196/97).
- A conclusione di ciascun ciclo devono essere *certificate le competenze acquisite*, che costituiscono titolo per l'accesso ai cicli successivi omogenei o credito per l'accesso a cicli diversi o per la transizione nel sistema di istruzione o nell'esercizio dell'apprendistato.
- L'accesso ai cicli della formazione è *garantito* a coloro che hanno assolto l'obbligo di istruzione ed è *consentito* sulla base delle conoscenze, competenze e capacità possedute dai singoli e sulla base del riconoscimento di crediti formativi acquisiti attraverso percorsi scolastici e formativi precedenti e/o esperienze di apprendistato e di lavoro.
- Attraverso *moduli di accoglienza*, comprensivi di un servizio per l'accertamento di conoscenze, capacità, competenze acquisite e per il riconoscimento di eventuali crediti formativi, si determinano livelli diversificati di accesso ai diversi cicli formativi.
- Per conseguire una *qualifica professionale*, valida ai fini dell'assolvimento dell'obbligo formativo, i percorsi di formazione professionale da frequentare non possono avere durata complessiva inferiore a due anni, salvo il riconoscimento di eventuali crediti.
- Il conseguimento della qualifica può dare accesso a un successivo *ciclo di specializzazione*.
- Nella strutturazione dei percorsi formativi si persegue l'obiettivo dello sviluppo di competenze tecnico-professionali e di competenze trasversali, anche mediante attività di tirocinio, al fine di realizzare un *percorso educativo unitario* e di diffondere standard formativi omogenei.
- I percorsi formativi devono assicurare misure di accompagnamento finalizzate a favorire l'inserimento professionale in relazione al *contesto lavorativo locale*.
- Le agenzie di formazione svolgono *verifiche* in itinere e finali per accertare il conseguimento delle competenze tecnico-professionali e trasversali relative agli standard e al percorso educativo unitario, nonché *valutazioni* della qualità dell'offerta formativa erogata e percepita nei suoi esiti.
- Ai *soggetti svantaggiati e portatori di handicap* devono essere assicurate adeguate condizioni didattiche e modalità di personalizzazione dei percorsi, dei moduli e dei servizi di sostegno.
- Con apposito regolamento, le regioni e le province delegate determinano i tempi e le modalità di *comunicazioni e di informazioni* tra le scuole, le agenzie formative e i servizi per l'impiego sui giovani soggetti a obbligo formativo che abbandonano il percorso scolastico o formativo.

- Per i giovani soggetti ad obbligo formativo che si trovano in condizione lavorativa con *contratto diverso dall'apprendistato*, le regioni o le province delegate programmano specifiche attività formative finalizzate all'assolvimento dell'obbligo, anche sulla base di intese con le istituzioni scolastiche.

4. Alcune conseguenze

Le modalità di attuazione dell'obbligo formativo sancito nell'articolo 68/144, contenute nel *Regolamento Governativo* e soprattutto quelle specificate nel primo paragrafo dell'*Allegato Tecnico* dell'Accordo Stato-Regioni comporterebbero ulteriori considerazioni su specifiche ricadute e conseguenze dal punto di vista della programmazione, della progettazione e della realizzazione dei percorsi formativi disciplinati dalle suddette normative, soprattutto per quanto attiene l'assolvimento dell'obbligo *nella formazione professionale iniziale regionale*.

Nell'economia del presente contributo, sembra sufficiente puntualizzare due prospettive. La prima, di ordine istituzionale, obbliga ad un ripensamento strutturale di armonizzazione tra obbligo di istruzione e obbligo di frequenza di attività formative fino al 18° anno di età attraverso l'offerta di oggettive opportunità di scelte, che nel territorio devono essere assicurate dalla scuola, dalla formazione professionale, dall'apprendistato. Analogo ripensamento deve essere fatto per "evitare che la formazione professionale sia destinata a futuri cittadini di secondo grado, provvedendo ad offrire invece quelle conoscenze culturali di base in grado di formare persone capaci di comprendere, dialogare e partecipare all'evoluzione dei cambiamenti sociali"⁷.

La seconda prospettiva, inscindibile dalla precedente, obbliga responsabilmente a "riflettere anche su problemi attuali di impianto strutturale. Infatti, il segmento della formazione professionale iniziale è stato, dagli anni 80, sottoposto ad una pesante critica ideologica il cui assunto era di sopprimere totalmente questa attività, spostando la formazione professionale tutta sul post-diploma. Questa impostazione non teneva conto dei limiti del sistema scolastico a rispondere alla domanda di formazione di base e di quanto di fatto continua a richiedere il mercato del lavoro, che sembra orientarsi ancora soprattutto su qualifiche e specializzazioni professionali, anche di primo inserimento lavorativo"⁸. Autonomia, pari dignità dei percorsi formativi, obiettivi finali orientati all'acquisizione di un diploma o di una qualifica professionale a conclusione dell'obbligo formativo appaiono le coordinate di riferimento delle sperimentazioni in atto nei relativi percorsi formativi.

⁷ Cfr. Documento delle Regioni "istruzione scolastica, formazione professionale e lavoro. Il punto di vista delle Regioni", Tecnostruttura, giugno 1997, p. 26.

⁸ Cfr. Piero LUCISANO, *Progetto di riforma della formazione professionale iniziale*, Tecnostruttura, 1999, p. 2.

Le prospettive sopra indicate, con riferimento diretto a documenti elaborati su mandato del Coordinamento delle Regioni, dovrebbero assicurare quanti nutrono non poche perplessità sull'impegno istituzionale delle Regioni per garantire qualità ed efficacia ai percorsi dell'obbligo formativo nel segmento della formazione professionale iniziale.

In questa ottica, per assicurare la crescita di qualità ed efficacia del sistema formativo regionale, a cominciare dal segmento della formazione iniziale, occorre:

- procedere ad accreditamenti pluriennali dei soggetti erogatori di servizi formativi secondo le diverse tipologie di interventi, in base a standard di qualità (personale, sedi, attrezzature...);
- investire nella formazione dei formatori, degli orientatori, dei tutors...;
- valorizzare l'apporto del privato sociale, delle imprese, delle strutture di qualità;
- ricorrere ai finanziamenti FSE quali risorse integrative e non sostitutive rispetto ad investimenti da garantire attraverso piani di programmazione finanziaria nazionale e regionale, soprattutto per realizzare interventi e iniziative relative all'assolvimento dell'obbligo formativo;
- assicurare una rete stabile di strutture formative con personale dotato di risorse appropriate ed adeguate per garantire professionalità qualificate ed aggiornate a rispondere alle domande formative ed occupazionali del territorio di riferimento, ricorrendo ad appropriate rilevazioni dei fabbisogni formativi ed occupazionali.

SEVERINO
DE PIERI*

I percorsi di orientamento e di formazione. Dall'obbligo scolastico all'obbligo formativo

L'introduzione dell'obbligo formativo fino al 18° anno impone un ripensamento e potenziamento della funzione orientativa sia nella scuola sia nei percorsi della formazione professionale iniziale. Anche nell'apprendistato l'orientamento attraverso l'esperienza del lavoro riveste un ruolo nuovo e importante. L'attivazione di percorsi particolari di formazione e orientamento per soggetti in difficoltà è una sfida rivolta all'orientamento soprattutto per garantire nelle situazioni difficili e di passaggio specifiche modalità di accompagnamento.

Le nuove prospettive per l'orientamento portano alla necessità di nuova formazione per gli operatori di orientamento e di collaborazione con servizi all'impiego.

Premessa

L'introduzione dell'obbligo scolastico fino a 15 anni e dell'obbligo formativo fino a 18 anni costituisce una novità assoluta nel panorama formativo dell'Italia e richiede un ripensamento delle strutture formative e orientative che si occupano dell'inserimento dei giovani nella società.

Dopo l'assolvimento dell'obbligo di istruzione, il cui termine è previsto a 15 anni, i giovani devono compiere un iter formativo che può riguardare tre ambiti: o permanere nel sistema dell'istruzione scolastica, o proseguire nella formazione professionale di competenza regionale, oppure utilizzare il contratto di apprendistato. Questo iter richiede di essere ripensato sotto il profilo non solo formativo, didattico e professionale ma anche dell'orientamento professionale. Il passaggio da un canale all'altro viene regolato da appositi crediti.

Infatti "le competenze certificate in esito a qualsiasi segmento della formazione scolastica, professionale e dell'apprendistato costituiscono crediti per il passaggio da un sistema all'altro.

* Direttore Centro COSPES di
Mogliano Veneto e Preside Scuola
superiore Internazionale di Scienze
della Formazione di Venezia.

I servizi per l'impiego decentrati organizzano, per le funzioni di propria competenza, l'anagrafe regionale dei soggetti che hanno adempiuto o assolto l'obbligo scolastico e predispongono le relative iniziative di orientamento (art. 68 della legge n.144 del 17/05/99, con il relativo Regolamento per l'attuazione).

La novità consiste nella sfida, posta all'intero sistema della formazione professionale, di riempire il vuoto che va dall'obbligo scolastico al compimento dell'obbligo formativo.

In questo periodo intermedio occorre fare formazione seria e garantire la dimensione dell'orientamento. Infatti, l'orientamento non può essere limitato ad un solo anno, ma deve riguardare l'intero percorso obbligatorio ed essere assunto come modalità formativa, che si estende anche agli anni successivi, in una visione di continuità "long life".

La svolta intervenuta con il nuovo sistema formativo incentiva il policentrismo formativo, ridona pari dignità alla formazione professionale, valorizza il ruolo delle imprese a livello formativo e di orientamento, consente di compiere percorsi personalizzati, facilitando i passaggi ("passerelle") tra un sistema formativo e l'altro.

1. L'orientamento e la formazione *iniziale*, con obbligo di istruzione assolto al 15° anno.

In forza dei recenti protocolli d'intesa stabiliti con i Provveditorati agli Studi, gli allievi della prima fascia della formazione professionale (CFP) assolvono all'obbligo scolastico dentro le istituzioni del Ministero della Pubblica Istruzione, conservando la propria specificità (contributo regionale e percorsi formativi e didattici peculiari alla formazione professionale).

In questo percorso l'orientamento si propone obiettivi generali che riguardano la conoscenza di sé, delle proprie motivazioni e l'esercizio delle capacità decisionali in rapporto ai cambiamenti socio-ambientali e lavorativi.

Gli obiettivi informativi comportano l'offerta all'allievo di tutte le indicazioni possibili sulla realtà economica del territorio, sulle figure e sui ruoli professionali, sui possibili sbocchi lavorativi e sull'evoluzione del mondo del lavoro e sulle tematiche sindacali.

Quanto agli obiettivi formativi è importante stabilire un approccio globale alla realtà del lavoro, in particolare con la ricognizione delle proprie attitudini, abilità, interessi, motivazioni e del livello di maturazione raggiunto in vista di un'autonoma elaborazione di un personale progetto di vita. A ciò concorrono i docenti con un percorso di didattica orientante, le famiglie che vengono coinvolte nell'attività orientativa e i coordinatori delle attività di orientamento per i quali sono previsti Corsi specifici di formazione a livello regionale.

Gli allievi partecipano alla formulazione del progetto, si confrontano continuamente con le attività formative, realizzano l'orientamento attraverso la rotazione all'interno dei comparti, privilegiando le attività di laboratorio che possono effettivamente documentare attitudini professionali verificate.

A questo riguardo ci sono dei fatti nuovi che interpellano le autorità e la pubblica opinione: anzitutto gli imprenditori stanno chiedendo una formazione di base, nei CFP (oggi chiamati agenzie di servizi formativi), che sviluppi la cultura della manualità: se non si apprende l'attitudine alla manualità in modo graduale negli anni in cui essa è possibile, rischierà di scomparire o sarà molto arduo recuperarla; in secondo luogo anche il sindacato sta tornando sui propri passi, patrocinando una formazione professionale di base, contrastando in un certo qual modo i cicli previsti dal Ministero della Pubblica Istruzione e postulando il ritorno sul "doppio canale" della formazione professionale regionale e della formazione scolastica.

Questi fatti nuovi sono purtroppo esigiti e documentati da un aumento di allievi che non conseguono la licenza di scuola media o divengono "drop-out" nel biennio della scuola secondaria superiore, quelli per i quali la riforma dei cicli difficilmente porterà una soluzione esaustiva. Infatti per molti di questi allievi i "licei" non servono: solo una pedagogia del lavoro che coinvolga la manualità, che interessi i giovani in attività operative concrete, può contrastare l'abbandono scolastico, la demotivazione, il nomadismo sociale e l'accesso a forme di devianza costante in aumento nei nostri contesti.

Oggi è fondamentale investire sui giovani e sulla formazione, come premessa per il futuro della società.

2. Formazione professionale iniziale dopo i 15 anni, per il conseguimento della qualifica anche attraverso l'attivazione degli stages aziendali.

La formazione professionale iniziale può proseguire dopo l'obbligo scolastico, fino a raggiungere l'obbligo formativo in un triennio, sempre in carico della formazione professionale spettante alle Regioni, per aiutare i giovani a perfezionare il proprio percorso formativo, sperimentare modalità di ricerca del lavoro e formalizzare il rapporto con le imprese.

In ciò è essenziale l'opera dello stage nell'azienda, dove i docenti e i coordinatori dell'orientamento possono fare inserimento e verifiche pertinenti e pertanto mirate.

Lo stage aziendale può costituire il primo riscontro delle proprie abilità operative e la conferma della propria scelta con l'opportunità di effettuare delle alternative.

Anche la famiglia deve essere coinvolta in questo processo. In particolare gli allievi vengono aiutati a costruire un proprio personale progetto, sviluppando un profilo professionale che sia congruo all'esercizio della professione futura.

Secondo l'accordo Stato-Regioni in materia di obbligo e frequenza di attività formative, l'Allegato tecnico precisa all'art.1 "I percorsi regionali di formazione rivolti all'assolvimento dell'obbligo formativo si articolano attraverso i cicli formativi previsti dalla legislazione vigente in materia. A conclusione di ciascun ciclo devono essere certificate le competenze acquisite, che costituiscono titolo per l'accesso ai cicli successivi omogenei o credito per l'accesso a cicli diversi o per la transizione nel sistema di istruzione o nell'esercizio dell'apprendistato, fatta salva la possibilità di certificazione, ad istanza degli interessati, di specifiche competenze acquisite con la frequenza dei corsi per periodi più brevi". E all'art. 3 aggiunge: "L'accesso ai cicli della formazione è garantito a coloro che hanno assolto l'obbligo di istruzione ed è consentito sulla base delle conoscenze, competenze e capacità possedute dai singoli e sulla base del riconoscimento di crediti formativi acquisiti attraverso percorsi scolastici e formativi precedenti e/o esperienze di apprendistato e di lavoro. A tal fine le agenzie formative predispongono moduli di accoglienza comprensivi di un servizio per l'accertamento di conoscenze, capacità, competenze acquisite e per il riconoscimento di eventuali crediti formativi".

È ovvio che il sistema dei crediti è tutto da costruire e che in questa materia sarà essenziale il contributo dei servizi di orientamento, oltre alle competenze didattiche dei docenti.

3. L'orientamento e la formazione nell'ambito del Ministero della Pubblica Istruzione

Oltre agli adempimenti previsti dalla C.M. n. 287 dell'8.8.97 riguardanti l'orientamento della scuola di ogni ordine e grado, per gli allievi della formazione professionale che sono in grado di maturare dei crediti formativi, in ordine al percorso di formazione negli istituti professionali o tecnici, esiste la possibilità di pervenire al 18° anno e conseguire una maturità professionale in sintonia con il corso di studio e di formazione seguito.

È importante sottolineare come questo tipo di formazione privilegia l'esperienza lavorativa, l'alternanza lavoro-formazione, il confronto continuo con gli operatori aziendali e con le esperienze lavorative che formano il curriculum di base.

Attraverso queste esperienze verificate l'allievo prende coscienza delle proprie capacità, matura e conferma i propri interessi, perviene a delle decisioni motivate, si rende flessibile e in grado di affrontare un livello di maturità professionale che gli consenta di inserirsi adeguatamente nel mondo del lavoro.

Quanto al passaggio fra i sistemi di istruzione e formazione, il Regolamento per l'attuazione dell'art. 68 della Legge 17/5/99, n.144, precisa all'art. 6: "Le conoscenze, competenze e abilità acquisite nel sistema della formazione professionale, nell'esercizio dell'apprendistato, per effetto dell'attività lavorativa o per autoformazione costituiscono crediti per l'accesso ai diversi

anni dei corsi di istruzione secondaria superiore. Esse sono valutate da apposite commissioni istituite presso le singole istituzioni scolastiche interessate o reti delle medesime istituzioni, composte da docenti designati dai rispettivi collegi dei docenti coadiuvate da esperti del mondo del lavoro e della formazione professionale tratti da elenchi predisposti dall'amministrazione regionale o, in caso di attribuzione delle funzioni in materia di formazione professionale a norma dell'articolo 143, comma 2 del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112, dall'amministrazione provinciale.

Tali commissioni, sulla base della documentazione presentata dagli interessati e di eventuali ulteriori accertamenti, attestano le competenze acquisite ed individuano l'anno di corso nel quale essi possono proficuamente inserirsi, rilasciando un apposito certificato, che l'interessato può utilizzare per l'iscrizione anche presso altre istituzioni scolastiche.

Il certificato di cui al comma 2, redatto secondo modelli approvati con decreto del Ministro della pubblica istruzione, ha come oggetto il possesso delle competenze essenziali relative alle discipline e attività caratterizzanti il corso di studi cui si intende accedere. Esso può contenere l'indicazione della necessità di eventuali integrazioni della preparazione posseduta, da realizzare nel primo anno di inserimento, anche mediante la frequenza di appositi corsi di recupero.

Ai fini di cui ai commi 1 e 2 e del passaggio dagli anni di corso del sistema dell'istruzione a quelli della formazione professionale e dell'apprendistato le istituzioni scolastiche e le agenzie di formazione professionale possono determinare, con apposite intese, i criteri e le modalità per la valutazione dei crediti formativi ed il riconoscimento del loro valore ai fini del passaggio dall'uno all'altro sistema. Ai medesimi fini lo Stato, le regioni e le province autonome possono promuovere e stipulare apposite intese per definire ambiti di equivalenza dei percorsi formativi".

4. L'orientamento nella formazione professionale degli apprendisti (contratto di apprendistato)

Il progetto di orientamento, formazione professionale e inserimento nel mondo del lavoro per gli apprendisti comprende la maturazione del soggetto mediante l'esperienza lavorativa, il confronto costante con gli indici di maturità professionale da conseguire, e l'acquisizione di tecnologie e di mestiere di tipo specifico.

Gli obiettivi dell'apprendistato consentono di approfondire i contenuti dei ruoli professionali inerenti alla propria qualifica o specializzazione e di offrire all'allievo una panoramica completa delle opportunità lavorative del territorio. Nel citato Accordo Stato-Regioni si precisano alcune modalità per l'assolvimento dell'obbligo nell'apprendistato: "Nei percorsi di apprendistato rivolti ai giovani soggetti ad obbligo formativo vengono organizzati, per la durata di almeno 120 ore annue, moduli aggiuntivi di sostegno finalizzati al consolidamento ed all'eventuale recupero delle conoscenze e delle

competenze di base e trasversali sulla base dell'accertamento delle competenze possedute dagli apprendisti e dell'individuazione dei fabbisogni formativi. I contratti collettivi nazionali di lavoro disciplinano la ripartizione di tale monte ore tra formazione esterna e formazione sul luogo di lavoro" (art.2).

"Per i soggetti portatori di handicap devono essere create condizioni didattiche, educative, organizzative e logistiche tali da assicurare la frequenza a pieno titolo delle opportunità formative in funzione del successo formativo. A tale scopo devono essere adottate modalità di personalizzazione dei percorsi, e devono essere offerti moduli e servizi di sostegno" (art.3).

Sotto il profilo lavorativo l'apprendistato aiuta l'allievo a superare la contrapposizione tra lo studente e il lavoratore, lo mette in atteggiamento critico di fronte alle conquiste del processo scientifico e tecnologico e lo aiuta ad attivare processi decisionali, flessibilità di comportamento e ad assumere responsabilità e capacità di interazione nei contesti produttivi.

Il problema che si pone per l'apprendistato è quello di coinvolgere i datori di lavoro e gli imprenditori aziendali ad assumere in pieno il progetto di formazione.

Questo sembra l'anello debole della catena, anche perché non esiste nel nostro paese una mentalità di formazione e di orientamento in azienda. Non basta creare servizi all'impiego ma occorre che le aziende compiano effettivi percorsi formativi, come avviene in altri paesi.

A questo riguardo si può far notare come in Italia, in questo momento, c'è soprattutto una tendenza a far persistere il più a lungo possibile gli allievi dentro la scuola di Stato per un problema che non riguarda i ragazzi stessi ma la salvaguardia dei posti di lavoro dei docenti.

La realtà sociale e i bisogni dei soggetti richiedono che, superando queste crisi istituzionali, essi possano fare effettivamente una formazione adeguata alla loro specifica vocazione attraverso esercitazioni pratiche.

È la pedagogia del lavoro, inserita nei percorsi formativi, che consente di maturare più efficacemente le persone in ordine ad un effettivo inserimento lavorativo.

Del resto la permanenza di molti allievi negli istituti superiori e nei licei, senza che compiano un confronto con le proprie abilità e attitudini, può creare degli spostati, illudere rispetto alle attitudini e all'inserimento futuro, soprattutto giungere troppo tardi perché la manualità non viene adeguatamente esercitata.

A questo proposito sono da incrementare le iniziative aziendali, dove i datori di lavoro e gli imprenditori elaborano dei precisi progetti formativi, stabiliscono obiettivi e contenuti e assicurano una metodologia formativa.

Accanto a questo è importante affiancare un'azione di orientamento svolta dai coordinatori delle attività di orientamento e da figure nuove come il "job-coach" o tutor aziendale che si pone a fianco degli allievi in modo tale da assicurare un'effettiva crescita di maturazione personale e contrastare il rischio di uno sfruttamento di nuovo conio e a costo zero.

5. Percorsi particolari di formazione e orientamento per soggetti in difficoltà

Nella formazione e nell'orientamento professionale sono da prevedere percorsi particolari per le fasce deboli, i soggetti marginali, i "drop-out", gli extracomunitari, i disabili e i soggetti con problemi di criminalità e delinquenza.

La formazione professionale e l'orientamento differenziale si fanno carico di queste situazioni, non solo con i centri territoriali provinciali (CTP) del Ministero della Pubblica Istruzione, ma anche con il canale privilegiato della formazione professionale iniziale e postdiploma che da sempre ha svolto una funzione di servizio sociale e di recupero, di rimotivazione, di riscatto di molti soggetti esposti alla fuoruscita dal sistema scolastico e formativo.

È pertanto da incrementare per questi soggetti un orientamento differenziale che assicuri metodologie specifiche e il concorso di operatori altamente specializzati come i tutor e gli specialisti dell'orientamento che si affiancano ai docenti e ai formatori aziendali per il recupero, la riqualificazione e l'inserimento mirato.

La grande sfida che è rivolta all'orientamento in questo contesto riguarda soprattutto i percorsi da garantire nelle situazioni difficili e di passaggio e nelle modalità di accompagnamento che devono coinvolgere tutti i soggetti interessati, non solo i docenti, i genitori, le forze sociali, ma anche gli stessi giovani i quali devono diventare, da destinatari, protagonisti della propria azione formativa e del proprio orientamento professionale e sociale.

Conclusione

1. Nuove prospettive per l'orientamento

A seguito delle recenti disposizioni in merito all'obbligo formativo, l'orientamento scolastico e professionale è destinato ad accrescere di importanza e, in quanto contestuale con l'attività di formazione sui tre canali previsti, sarà chiamato a coinvolgere sempre di più nuove strutture e nuove forme di attività, metodologie e strumenti.

2. Necessità di nuova formazione per gli operatori di orientamento

L'espansione dell'orientamento e la sua nuova configurazione richiederà una formazione specialistica aggiornata, anche attraverso percorsi formativi profondamente innovati, a favore di nuove figure di operatori di orientamento, nell'ottica sistemica e dell'integrazione pluriprofessionale.

3. Convenzioni con Enti per il collocamento obbligatorio.

Il passaggio alle Regioni e alle provincie dei servizi all'impiego, che svolgeranno di diritto attività di orientamento, obbligherà a trovare un diverso rapporto di collaborazione tra pubblico e privato in tutti gli ambiti in cui si svolgerà l'orientamento.

In particolare la Legge n.68 del 12/3/99, recante per titolo "Norme per il diritto al lavoro dei disabili", prevede che gli "uffici competenti" per il collocamento obbligatorio possano avvalersi anche di convenzioni con cooperative sociali, organizzazioni di volontariato e con altri soggetti pubblici e privati idonei a contribuire alla realizzazione degli obiettivi previsti dalla legge sul collocamento obbligatorio (cfr. capo IV, art.11).

4. Impegni per i servizi gestiti da Associazioni del privato sociale.

Come la 2a Indagine Nazionale sui Servizi di Orientamento, (promossa dal Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale e attuata dal Raggruppamento temporaneo di impresa costituito da CNOS-FAP, CIOFS-FP, COSPES e ISRE) ha documentato, quelli gestiti dalle Associazioni del privato sociale, oltre ad essere generalmente di elevato livello qualitativo, sono chiamati ad interagire con il pubblico, in forza del decentramento e delle leggi sull'autonomia. In particolare sarà da aggiornare il progetto culturale e formativo e da predisporre gli strumenti per la stipula delle convenzioni previste dalla normativa, ad ogni livello, per l'apporto dei soggetti del privato sociale idonei a collaborare e ad interagire con i poteri centrali dello Stato e con gli organismi a livello degli Enti Locali.

SANDRA
D'AGOSTINO

L'apprendistato all'appuntamento con l'obbligo formativo: luci ed ombre di una riforma in divenire

L'apprendistato rilanciato dalla legge 196/97 nella sua valenza formativa entra, attraverso l'obbligo formativo, a far parte del sistema educativo italiano. Dall'esame del regolamento dell'obbligo formativo emergono luci ed ombre: se si vuole rendere operativa la scelta di dare pari dignità alla scuola, alla formazione professionale regionale e all'apprendistato si dovranno superare le condizioni che rendono l'apprendistato meno vantaggioso rispetto agli altri canali.

Con l'articolo 68 della legge 144/99 il Paese ha conseguito un obiettivo importante: si è sancito l'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del 18° anno di età.

Rapidamente, dall'affermazione nel Patto del Lavoro del 1996 di un diritto alla formazione fino al 18° anno di età, si è passati all'imposizione di un obbligo, nella convinzione che l'innalzamento del livello di qualificazione della popolazione sia ormai un obiettivo irrinunciabile di fronte alle sfide di un'economia globale in cui, per mantenere la competitività, le risorse umane giocano un ruolo chiave.

L'urgenza nella implementazione della legge, che aveva portato ad una rapidissima traduzione legislativa del principio affermato e condiviso da Governo e Parti Sociali nel Patto per lo sviluppo e l'occupazione del dicembre 1998 - urgenza che in parte "giustificava" l'introduzione di una riforma così importante per il sistema formativo e il sistema Paese attraverso lo strumento giuridico del collegato alla finanziaria -, sembra essersi affievolita, tanto che alla vigilia dell'avvio del meccanismo, di fatto il quadro legislativo non è stato ancora perfezionato.

Infatti il regolamento di attuazione dell'articolo 68 della legge 144/99, che impone l'avvio dell'obbligo formativo a partire dal settembre 2000, è ancora al vaglio delle commissioni parlamentari e dovrà poi passare in seconda lettura, per l'approvazione definitiva, al Consiglio dei Ministri.

La regolamentazione dell'articolo 68 rispetto ai tre canali per l'assolvimento dell'obbligo

È noto che l'articolo 68 prevede la possibilità di assolvere l'obbligo formativo attraverso tre canali: il sistema dell'istruzione, i corsi di formazione professionale regionale a tempo pieno, nell'esercizio dell'apprendistato. La legge 144/99 prevedeva che con successivo regolamento - da emanarsi entro sei mesi dalla approvazione della legge stessa per consentire l'avvio dell'obbligo formativo a partire dall'anno 1999-2000 - fossero definiti tempi e modalità di attuazione.

Un successivo approfondimento giuridico ha rilevato l'impossibilità di definire con unico atto statale le modalità di attuazione relative sia al sistema dell'istruzione che al sistema della formazione professionale regionale. Infatti il regolamento, proprio in quanto atto di normazione governativa, non può esorbitare dall'ambito proprio delle competenze statali e riguarda pertanto le iniziative, le attività e gli adempimenti da realizzare nel settore dell'istruzione.

Quindi per evitare di incorrere nella bocciatura della Corte dei Conti, come avvenuto per il regolamento collegato all'articolo 17 della legge 196/97, si è ravvisata l'opportunità di definire modalità attuative dell'obbligo formativo nel sistema dell'istruzione sempre con regolamento governativo, mentre l'assolvimento dell'obbligo nella formazione professionale regionale - a tempo pieno o a tempo parziale in apprendistato - è stato rinviato ad accordo tra Stato e Regioni nell'ambito della Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le province autonome di Bolzano e Trento.

L'articolo 68 l. 144/99 prevede che l'obbligo formativo possa essere assolto anche in percorsi integrati di istruzione e formazione. In particolare per consentire il passaggio da un canale all'altro stabilisce che *"le competenze conseguite in esito a qualsiasi segmento della formazione scolastica, professionale e dell'apprendistato costituiscono crediti per il passaggio da un sistema all'altro"*.

Il regolamento attuativo definisce le modalità per il rientro nel sistema scolastico per i giovani provenienti dalla formazione professionale o dall'apprendistato, mentre le Regioni e le Province autonome promuovono intese con l'amministrazione scolastica per stabilire *"il valore dei crediti formativi maturati"*.

Operativamente il sistema per l'obbligo formativo avrà come fulcro l'anagrafe dei giovani soggetti all'obbligo. Tale anagrafe sarà gestita dai servizi per

l'impiego decentrati, che avranno il compito anche di predisporre idonee iniziative di orientamento finalizzate ad individuare competenze e attitudini dei giovani e ad informare sulle possibilità formative presenti sul territorio.

A regime il sistema sarà quindi imperniato sui servizi per l'impiego, che avranno compiti di orientamento e di tutoraggio nonché di controllo dei giovani nel periodo di assolvimento dell'obbligo formativo.

Il significato dell'obbligo formativo in apprendistato

L'inserimento dell'apprendistato come uno dei tre canali attraverso i quali è possibile assolvere l'obbligo formativo rappresenta il coronamento del processo di rinnovamento dello strumento avviato dall'articolo 16 della legge 196/97. La scelta fatta in quest'ultimo, di rilanciare l'apprendistato quale strumento centrale per facilitare e supportare l'inserimento dei giovani nella vita attiva, viene confermata e arricchita sottolineando il ruolo formativo dello strumento, come alternativa di pari dignità al sistema scolastico e ai corsi lunghi di formazione professionale.

Al pari di quanto avviene per lunga tradizione in molti Paesi europei, si riconosce diritto di cittadinanza nell'ambito del sistema formativo ai diversi stili di apprendimento. Infatti alcuni giovani adolescenti spesso abbandonano la scuola perché a disagio con un modello di apprendimento troppo teorico, basato sulla capacità di astrazione, mentre possono essere rimotivati all'apprendimento con modelli che a partire dalla pratica recuperino e sviluppino conoscenze e competenze di base.

Se è vero che le indagini Excelsior rappresentano una domanda di lavoro delle imprese ancora forte per i titoli di studio bassi, la società post-industriale della conoscenza richiede un adeguamento continuo di tutto il capitale umano, pena l'emarginazione. Quindi i giovani che entrano precocemente nel mercato del lavoro hanno bisogno di apprendere le competenze di base della propria professione, ma soprattutto di essere rimotivati all'apprendimento in una logica di long life learning.

La logica sottostante alla scelta dei tre canali per l'assolvimento dell'obbligo è che per alcuni giovani è necessario un diverso approccio didattico per conseguire l'obiettivo del successo formativo.

È evidente che 120 ore annue di formazione esterna per l'apprendistato sembrano improponibili come percorso formativo alternativo e di pari dignità rispetto alla scuola; tuttavia accanto ad un adeguato incremento delle ore di formazione esterna non bisogna dimenticare che in apprendistato l'apprendimento si realizza principalmente sul luogo di lavoro: ruolo della formazione esterna è sistematizzare quanto appreso on the job, producendo un adeguato effetto moltiplicatore.

Quindi l'articolo 68 sancisce la valenza dell'apprendimento sul lavoro quale adeguata alternativa ad un apprendimento esclusivamente scolastico, pur nella difficoltà attuale che registrano tutti i Paesi di "misurare" e verificare tale apprendimento.

La regolamentazione dell'assolvimento dell'obbligo in apprendistato

Rispetto all'assolvimento dell'obbligo formativo in apprendistato il regolamento governativo attualmente al vaglio delle Commissioni parlamentari definisce due elementi:

- la formazione esterna all'impresa per i giovani in obbligo prevede la frequenza di moduli aggiuntivi di 120 ore;
- a livello nazionale verranno definiti obiettivi, contenuti e standard minimi per i moduli formativi aggiuntivi.

Il raddoppio del volume della formazione esterna, se anche può apparire risultato minimo, è frutto di una lunga concertazione tra le Parti Sociali e con il Governo. In particolare una prima stesura del testo prevedeva un modulo aggiuntivo di 120 ore da realizzarsi parte nelle strutture formative esterne parte in azienda. Inoltre veniva lasciato alla contrattazione collettiva il compito di stabilire l'articolazione del modulo fra i due luoghi, facendo paventare il perverso risultato della determinazione di una quota minima di ore di formazione esterna e di una varietà di durata dei moduli aggiuntivi in relazione ai diversi contratti nazionali, al pari di quanto sta avvenendo più in generale per i percorsi di formazione esterna per l'apprendistato.

Infatti anche l'articolo 16 attribuisce alla contrattazione collettiva il compito di definire la durata della formazione esterna, nel rispetto di un limite minimo di 120 ore annue. Al momento tutti i contratti, ad esclusione di quello per l'industria metalmeccanica, si sono attestati sull'impegno minimo.

Inoltre viene anche attribuita ai contratti collettivi la facoltà di prevedere riduzioni nell'impegno formativo per i giovani con titolo post-obbligo idoneo rispetto alla qualifica da conseguire: i contratti che hanno normato tale aspetto mostrano un'ampia "creatività" nel determinare le riduzioni e nel definire le idoneità.

Il risultato è un trasferimento di enormi costi - sia organizzativi che di risorse finanziarie - sul soggetto che istituzionalmente provvede all'organizzazione dei corsi - ossia la Regione o la Provincia, ma soprattutto un'inequità di trattamento per giovani con stessa qualifica e stesso titolo di studio, inquadrati con diversi contratti di lavoro.

La mediazione trovata nel testo regolamentare appare dunque come un buon risultato, che potrebbe aprire la strada a una revisione dello stesso articolo 16; tuttavia il testo dell'accordo licenziato dalla Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Bolzano e Trento nella seduta del 02.03.00 conferma il testo precedente, affidando alla contrattazione collettiva la ripartizione tra formazione esterna e interna all'impresa per il modulo integrativo di 120 ore.

Al momento sembrerebbe trattarsi di una "svista", considerato il pieno consenso delle Regioni all'incremento della formazione esterna per 120 ore annue.

Rispetto ai contenuti dei moduli formativi aggiuntivi, ci si interroga sulla valenza che essi dovrebbero avere. Infatti il regolamento non ne chia-

risce gli obiettivi, ma ne rimanda la definizione a successivo decreto, che definirà anche gli standard formativi minimi.

Considerato l'obiettivo di assolvimento di un obbligo formativo, i moduli integrativi dovrebbero essere maggiormente orientati al recupero di competenze di base; infatti il testo della conferenza Stato-Regioni indica come obiettivi il *"consolidamento e l'eventuale recupero delle conoscenze e delle competenze di base e trasversali, sulla base dell'accertamento delle competenze possedute dagli apprendisti e dell'individuazione di fabbisogni formativi"*.

Non si possono dimenticare però le caratteristiche dell'utenza: ragazzi giovanissimi, che hanno abbandonato precocemente gli studi, spesso con un curriculum scolastico segnato da difficoltà; per questi giovani l'ingresso nel mercato del lavoro spesso rappresenta o la ricerca di soddisfazione personale attraverso le gratificazioni materiali del lavoro o una scelta provvisoria in attesa di chiarirsi le idee o di fare il servizio militare o di individuare la professione soddisfacente, e così via: in sostanza si tratta di giovani che non hanno ancora elaborato un personale progetto di vita.

Per questi giovani il rientro in formazione è molto difficile: la vicinanza temporale della loro uscita, spesso non indolore, dalla scuola fa sì che tale rifiuto non sia stato ancora sottoposto a rielaborazione personale, generando un rifiuto aprioristico di ogni situazione che possa ricordare l'esperienza scolastica.

Il valore fondamentale è legato alla dimensione del "fare", per cui la rimotivazione all'apprendimento non può che partire dall'esperienza professionale in cui sono inseriti. C'è invece il rischio che una sottolineatura eccessiva delle competenze di base e trasversali induca il riprodursi di situazioni scolastiche d'aula, rischio che produrrebbe solo una situazione di chiusura totale da parte del giovane.

Dunque i contenuti delle attività formative, pur se di base e trasversali, dovranno fondarsi su un aggancio forte con il vissuto lavorativo dei giovani.

Il regolamento governativo contempla la possibilità di lavorare con contratto diverso da quello di apprendistato nel periodo di assolvimento dell'obbligo formativo; contemporaneamente è richiesta la frequenza di un percorso nella scuola o nella formazione professionale regionale. Perché sia data una possibilità reale anche a questi giovani di assolvere l'obbligo occorrerà definire modalità di lavoro che consentano una proficua frequenza delle attività formative. Ciò può ad esempio richiedere l'introduzione di un numero massimo di ore di lavoro settimanali non superiore a 20, con un'articolazione giornaliera che consenta la frequenza delle attività formative.

Infine l'accordo della conferenza permanente Stato-Regioni definisce due ulteriori elementi nella disciplina dell'assolvimento dell'obbligo formativo nell'apprendistato:

- *l'attenzione ai soggetti portatori di handicap che assolvono l'obbligo in apprendistato*: per tali soggetti le strutture formative dovranno assicurare condizioni organizzative, logistiche ed educative tali da facilitare il conseguimento del successo formativo. In particolare si indica l'individua-

lizzazione dei percorsi come strategia formativa più adeguata per tali utenze speciali;

- *le modalità di incontro tra domanda-offerta di lavoro in apprendistato*: i servizi per l'impiego organizzano banche-dati contenenti i curricula dei giovani in cerca di lavoro con contratto di apprendistato e le richieste delle imprese per favorire il match tra domanda e offerta. Inoltre per consentire una verifica delle posizioni dei giovani rispetto all'obbligo formativo, le imprese comunicano quanto prima la cessazione dei contratti di apprendistato per i giovani in obbligo.

Luci ed ombre dell'attuale regolamentazione

A pochi mesi dall'avvio del nuovo anno scolastico, che dovrebbe implicare anche la realizzazione dei percorsi di formazione professionale per quei 15enni che non ritengono di rimanere a scuola, l'iter parlamentare del regolamento sull'obbligo formativo non è ancora completo. Questo ritardo pone a rischio la possibilità di avviare l'obbligo formativo dall'anno 2000 come previsto in quel regolamento. Si aggiunga che, come fatto notare nella stessa commissione parlamentare, il regolamento non è immediatamente attuativo, ad esempio nella parte che rimanda a successivo provvedimento la definizione di obiettivi, contenuti e standard formativi per i moduli integrativi della formazione esterna in apprendistato.

Probabilmente sarà quindi necessario far slittare i tempi di un ulteriore anno, in attesa di un quadro regolamentare e un assetto organizzativo più definiti. Il prossimo anno scolastico potrebbe invece essere dedicato ad avviare alcune iniziative sperimentali sui singoli territori, che consentano ad esempio di attivare i collegamenti fra i soggetti, di sperimentare il funzionamento delle banche-dati, di verificare l'efficienza dei servizi per l'impiego, di avviare iniziative di formazione per gli operatori.

Si aggiunga che, se almeno in parte le iniziative regionali dovranno essere finanziate con le risorse del FSE, il ritardo accumulato nella predisposizione dei POR non renderà disponibili tali risorse che negli ultimi mesi dell'anno. Solo da quel momento sarà quindi possibile attivare i bandi per l'affidamento delle attività.

Come detto, la realizzazione dell'obbligo formativo è imperniata sul ruolo centrale attribuito ai servizi per l'impiego, in primo luogo rispetto alla tenuta dell'anagrafe dei giovani. È noto che i SPI sono stati investiti negli ultimi anni da una profonda fase di riforma per cui ci si interroga sull'effettiva capacità operativa per questi in tempi stretti, su attività nuove. Infatti la realizzazione dell'anagrafe, al di là della progettazione del sistema informatico, implica l'attivazione dei canali di informazione fra i diversi soggetti:

- scuole, che devono segnalare i giovani soggetti ad obbligo formativo per l'anno successivo e le scelte preliminari di ognuno. Successivamente devono segnalare gli eventuali abbandoni in corso d'anno;

- centri di formazione professionale, che segnalano i giovani iscritti e gli eventuali abbandoni sia nei corsi a tempo pieno, sia nei corsi di formazione esterna per apprendisti;
- imprese, che dovrebbero comunicare sia le disponibilità di anno in anno in apprendistato sia attivazioni e cessazioni dei contratti di apprendistato;
- regione, intesa come assessorato alla formazione professionale, che segnala ai servizi per l'impiego quali attività formative sono disponibili sul territorio, programmati sulla base dei dati sull'utenza potenziale.

Le banche-dati dovranno essere poi progettate in modo tale da tenere nota anche delle competenze acquisite e quindi degli eventuali crediti rispetto all'inserimento in nuovi percorsi. Ma soprattutto ai servizi per l'impiego è affidato un compito di orientamento e di tutoraggio dei giovani in obbligo, con l'obiettivo di stimolare scelte consapevoli.

Un compito così complesso ha necessariamente bisogno di tempi lunghi perché siano individuati modelli organizzativi efficaci, quindi, un rinvio nella partenza dell'obbligo formativo abbinato alla promozione di una sperimentazione diffusa, con un forte supporto tecnico, possono rivelarsi necessarie.

In relazione all'apprendistato, la realizzazione di un percorso integrativo per gli apprendisti pone serie difficoltà. In primo luogo è necessario ricordare che in generale il canale di formazione esterna per l'apprendistato è stato avviato solo recentemente e in forma alquanto parziale. Nel prossimo ottobre dovrebbero partire le nuove attività finanziate a valere dei 200 miliardi della finanziaria del 1999, coinvolgendo in attività formative circa 76.000 apprendisti in tutto il territorio; nel Meridione però i primi progetti sperimentali, quelli varati nel 1998, in molti casi devono ancora essere avviati. Dunque il sistema di formazione per l'apprendistato è ancora alla ricerca di modelli operativi efficaci, di soluzioni idonee ad esempio rispetto alla eterogeneità degli apprendisti per età, titolo di studio e figura professionale.

Probabilmente nelle Regioni settentrionali il numero di apprendisti occupati è tale che, nella formazione dei gruppi-classe, si potrà tenere conto di tutte le variabili citate (se il sistema informativo funziona a dovere). Ben diverso il discorso per le altre Regioni dove esistono già enormi difficoltà a organizzare i gruppi rispetto all'intera utenza dell'apprendistato, senza doversi riferire ad un sottoinsieme di questa.

I primi dati di valutazione delle sperimentazioni evidenziano che la quota di giovani dai 15 ai 17 anni coinvolti nei corsi è del 27,2%, ossia poco più di un quarto del totale degli occupati in apprendistato. Dunque in alcuni territori i moduli integrativi sarebbero rivolti a gruppi di esigua numerosità se si vuol comporre i gruppi, come si ritiene, anche tenendo conto della figura professionale, con conseguente aumento del costo medio delle attività.

Si aggiunga che il contratto di apprendistato mostra una forte "volatilità", che si ritiene più accentuata proprio per quelle fasce di utenza più gio-

vani, che ancora non hanno elaborato un progetto di vita definito. Il carattere di volatilità richiede alle strutture formative un preliminare impegno forte sull'orientamento professionale, inteso come rafforzamento della scelta, ma anche le Parti sociali attraverso la contrattazione e lo Stato devono individuare strumenti idonei a incentivare la "fedeltà" dell'apprendista all'azienda.

Ancora, l'articolo 68 stabilisce che l'obbligo formativo si considera assolto al compimento del 18° anno di età o al conseguimento della qualifica. La legge Treu aveva fissato in 18 mesi la durata minima del contratto di apprendistato, ma forse è opportuno introdurre un limite minimo di 24 mesi per i giovani in obbligo formativo, allineandosi alla durata minima prevista per i corsi lunghi di formazione professionale dall'accordo della conferenza Stato-Regioni.

Rispetto alla possibilità di passare da un canale all'altro per l'assolvimento dell'obbligo e più in generale rispetto alla possibilità di vedersi riconoscere dei crediti anche nel passaggio da un contratto di apprendistato ad un altro, si chiama in causa il complesso capitolo della certificazione. Senza entrare in argomento se non per le specificità proprie dell'apprendistato occorre sottolineare che:

- l'attuale normativa sull'apprendistato consente il riconoscimento di un credito solo per apprendisti assunti per lo stesso profilo professionale, limitatamente ai moduli trasversali (cfr. Decreto 8 aprile 1998, art. 3, comma 1). Tuttavia le modalità per il riconoscimento del credito non sono state definite;
- la certificazione delle competenze presuppone il superamento di prove di verifica. Nel caso tali prove non siano superate dal soggetto occorre prevedere adeguati momenti di recupero; dal momento che spetta ai contratti collettivi definire la durata della formazione esterna, è loro compito anche prevedere tempi e modalità per tali recuperi. Si aggiunga che in relazione ai portatori di handicap il testo dell'accordo Stato-Regioni già prevede la realizzazione di moduli di sostegno;
- una seria certificazione delle competenze conseguite in apprendistato non può limitarsi a considerare le attività di formazione esterna all'azienda, ma deve individuare criteri, metodi e strumenti per certificare le competenze acquisite on the job.

Tuttavia per l'apprendistato le "passerelle" non possono essere intese soltanto in senso orizzontale: occorre prevedere possibilità di passaggi verticali, ossia di prosecuzione dei percorsi. Non si può dare piena dignità all'apprendistato nell'ambito dell'obbligo formativo se poi questo è un canale chiuso, che non contempla possibilità di formazione superiore se non attraverso un rientro nel canale scolastico.

Sull'esempio dell'esperienza francese, dove attraverso il percorso di apprendistato è possibile arrivare a conseguire una laurea in ingegneria, vanno creati sbocchi nella formazione superiore anche per gli apprendisti, ad esempio consentendo l'ingresso, dietro adeguato accertamento delle

competenze e eventuale percorso integrativo, nei percorsi di IFTS. Si segnala che la provincia di Trento ha già promosso una sperimentazione di percorsi di apprendistato finalizzati al conseguimento di un titolo di scuola secondaria superiore o di diploma universitario, con un opportuno rinforzo della parte di formazione esterna.

Solo costruendo passerelle per l'avanzamento nel percorso formativo si può evitare che l'apprendistato diventi una scelta senza appello, che "condanna" a un livello di scolarità inferiore.

Infine bisogna ricordare la riforma degli strumenti di accesso al lavoro, che riguarda anche l'apprendistato, che dovrebbe portare alla definitiva abolizione dei contratti di formazione e lavoro. Tale riforma appare oggi tanto più urgente se si vuole dare gambe all'apprendistato nel Meridione, facendo aumentare l'utenza interessata per effetto di sostituzione.

Ma la riforma è tanto più urgente se si pensa che aver posto un obbligo di formazione esterna per 240 ore per i giovani in obbligo formativo, a parità di condizioni, costituisce un disincentivo all'assunzione dei giovanissimi. Si aggiunga che i sindacati dei lavoratori si sono più volte espressi a favore di una revisione delle norme poste a tutela degli apprendisti, introducendo un doppio regime: per i giovani fino a 18 anni resterebbe l'attuale complesso di divieti, che sarebbe invece pressoché smantellato per i giovani con più di 18 anni.

Se quindi si vuole rendere reale l'apprendistato come canale alternativo alla scuola e alla formazione professionale per l'assolvimento dell'obbligo vanno create condizioni che incentivino i datori di lavoro ad assumere i giovanissimi. È impensabile introdurre ulteriori sgravi, visto che questi costituiscono già il 100% nelle imprese artigiane; l'unica alternativa sembra quella di aumentare le contribuzioni a carico dei datori di lavoro per i giovani con più di 18 anni. Dunque alla revisione della regolamentazione del contratto di lavoro deve accompagnarsi la revisione degli incentivi.

Conclusioni

La riforma avviata nello scorso anno con l'introduzione dell'obbligo formativo è un appuntamento necessario per il nostro Paese, per elevare il livello di qualificazione della popolazione.

Tuttavia se si vuole rendere operativa la scelta effettuata, di dare pari dignità alla scuola, alla formazione professionale regionale e all'apprendistato, quanto prima si dovrà superare tutte quelle condizioni che rendono l'apprendistato meno vantaggioso rispetto agli altri canali, considerando che:

- le imprese allo stato attuale possono con minori costi indirizzare la domanda di lavoro verso altre utenze;
- i giovani scegliendo l'apprendistato per l'assolvimento dell'obbligo formativo si trovano in un canale che rende alquanto problematico il rico-

noscimento dei crediti acquisiti o il rientro nel sistema di istruzione, costringendo a improduttive ripetizioni di attività formative, e che soprattutto si rivela una strada senza uscita per chi volesse conseguire titoli superiori.

Il rinvio di un anno nella partenza nell'obbligo formativo potrebbe essere un'occasione per definire il quadro giuridico e contrattuale, con l'obiettivo di un avvio "ad armi pari" fra i tre canali dell'obbligo formativo.

DARIO
NICOLI

Per una cultura dell'integrazione tra sistema della formazione professionale e sistema scolastico

I termini integrazione e sistema formativo integrato sono entrati nel vocabolario delle riforme maturate e anche sperimentate in questi anni. L'articolo mira a chiarificare i significati relativamente al sistema educativo di formazione e istruzione, alle azioni formative integrate e al modo di rapportarsi tra i sistemi.

1. Il sistema educativo di istruzione e formazione

Obiettivo di questo articolo è la chiarificazione del significato (dei significati) dell'espressione "integrazione" e di quella ad essa correlata: "sistema formativo integrato".

La parola integrazione presenta, infatti, diverse accezioni, che vanno chiarite alla luce della configurazione del nuovo "sistema educativo di istruzione e formazione"¹ così come si è andato configurando a seguito degli importanti cambiamenti legislativi degli ultimi tempi.

Cinque sono le linee di mutamento che si sono realizzate:

- 1) la riforma dell'istruzione (elevazione dell'obbligo di istruzione, riforma dei cicli scolastici, autonomia scolastica)
- 2) la riforma della formazione professionale (legge 196/97)
- 3) la normativa in materia di nuovi servizi per l'impiego

¹ Così come è definito nella legge di riforma dei cicli scolastici.

- 4) la normativa in materia di decentramento agli enti locali
- 5) l'art. 68 della legge 144/99 che introduce l'obbligo di formazione.

Soprattutto l'introduzione dell'obbligo formativo offre un contributo decisivo nel delineare il nuovo sistema secondo la configurazione duale. Essa afferma per la prima volta in modo chiaro il principio pluralistico – secondo lo schema europeo del “doppio canale - e quindi dell'equivalenza e pari dignità del sistema di formazione professionale rispetto al sistema scolastico. Si afferma, infatti, che *al fine di potenziare la crescita culturale e professionale dei giovani, ferme restando le disposizioni vigenti per quanto riguarda l'adempimento e l'assolvimento dell'obbligo dell'istruzione, è progressivamente istituito, a decorrere dall'anno 1999-2000, l'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo anno di età. Tale obbligo può essere assolto in percorsi anche integrati di istruzione e formazione:*

- a) nel sistema di istruzione scolastica,
- b) nel sistema della formazione professionale di competenza regionale,
- c) nell'esercizio dell'apprendistato.

Tale impostazione è resa esplicita nell'utilizzo della espressione “sistema” sia con riferimento al percorso di istruzione scolastica sia a quello della formazione professionale di competenza regionale, mentre l'apprendistato è definito con il termine meno impegnativo di “esercizio” vale a dire un processo caratterizzato dall'esperienza lavorativa piuttosto che da un curriculum programmabile nella sua interezza.

Questa duplicità di sistemi delinea in modo nuovo il concetto di *integrazione* che viene ad assumere due significati distinti:

- a) *qualità delle relazioni tra sistemi,*
- b) *azioni integrate che si svolgono in comune fra soggetti diversi.*

In ogni caso, è escluso un terzo significato che concepisce l'integrazione come assimilazione di un soggetto da parte di un altro; nella fattispecie, la formazione professionale non viene più caratterizzata come “strumento” residuale e ancillare rispetto ad altri, ma assume essa stessa una configurazione di sistema. Tale nuova impostazione ha il fine di consentire un maggiore accesso dei cittadini alle opportunità di istruzione e di formazione, venendo incontro anche a coloro che si trovano in particolari situazioni di difficoltà.

Emerge l'opzione forte per il cosiddetto *doppio canale*, ovvero la creazione di un percorso formativo-professionale alternativo ed in parte integrato in relazione al percorso scolastico-universitario.

Viene sancita la fine di un monopolio – quello scolastico ed universitario – e si rende necessaria l'elaborazione di un nuovo linguaggio e di un diverso modo di relazione tra le componenti del nuovo sistema dal punto di vista delle regole, del riconoscimento reciproco di funzioni, di attività di scambio, interazione, cooperazione.

Emerge un nuovo principio formativo del cittadino, al quale è riconosciuta la possibilità di transitare tra un indirizzo e l'altro, tra un sistema e l'altro, disegnando realmente un percorso personalizzato e condiviso tra i vari organismi coinvolti.

Emerge una nuova prospettiva, ovvero l'"integrazione di sistema" basata sulla certificazione e sul riconoscimento dei crediti formativi; tale impostazione ha l'intento di sostituire al principio di *appartenenza istituzionale* – tutt'ora vigente – quello di *personalizzazione*, più coerente con le moderne concezioni pedagogiche e formative.

Di conseguenza, il sistema educativo di istruzione e formazione che si va configurando nel nostro Paese a seguito delle riforme in atto è definibile secondo le seguenti caratteristiche:

- duale
- aperto
- pluralistico
- continuo
- integrato.

È *duale* poiché prevede al suo interno un sistema di istruzione ed universitario ed un sistema di formazione professionale.

È *aperto* in forza del principio di distinzione tra soggetto di pianificazione-programmazione e soggetto di gestione. Ciò è evidente per l'orientamento e la formazione professionale oltre che per l'università ma vale anche per il sistema di istruzione con l'introduzione dell'autonomia e della parità.

È *pluralistico* poiché possono concorrere a svolgere compiti erogativi tutti i soggetti che presentino i requisiti necessari, in forza della normativa che punta tendenzialmente a fissare criteri e standard senza precludere alcuno.

È *continuo* perché si propone un percorso in continuità tra livelli iniziali, intermedi e superiori oltre che per il corso della vita dell'individuo.

È *integrato* poiché si sviluppano azioni in forma cooperativa tra i soggetti del sistema ed inoltre azioni di sistema che consentono processi integrativi.

Ciò consente di delineare meglio il concetto di integrazione. Non si tratta di svolgere "tutto insieme" – visione che conduce inevitabilmente ad un'egemonia da parte di un soggetto ed un ruolo ancillare da parte di altri – quanto di:

- a) sviluppare – tra soggetti autonomi e dotati di una propria legittimazione ed uno spazio specifico d'azione – percorsi formativi in collaborazione
- b) rendere possibile modalità di rapporto tra sistemi².

Il criterio che sorregge le azioni integrate è la possibilità, agendo insieme, di fornire una qualità di offerta che i singoli distintamente non sono in grado di offrire.

² Cfr. Lozzi M., *I difficili rapporti tra scuola e formazione professionale e l'ambigua integrazione*, Dirigenti Scuola (in via di pubblicazione), 2000

2. Azioni formative integrate

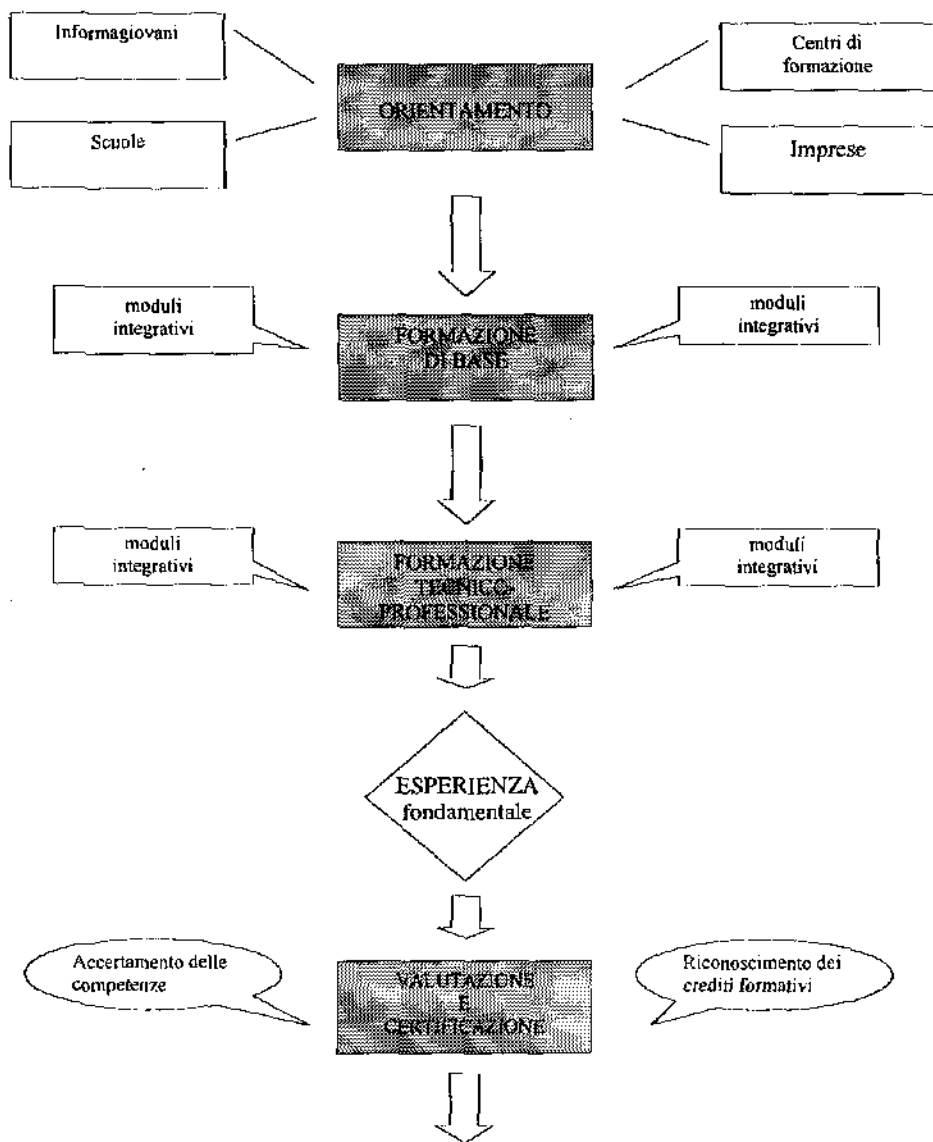
Possiamo perciò delineare in primo luogo le azioni integrate, ed in secondo le modalità di rapporto tra sistemi.

L'elenco delle possibili azioni integrate è il seguente:

1.	moduli di orientamento e preformazione svolti dalla FP nell'ambito del percorso dell'obbligo scolastico
2.	interventi per soggetti che non hanno assolto l'obbligo di istruzione
3.	progetti integrati di assolvimento dell'obbligo formativo (percorsi misti scuola-FP-apprendistato)
4.	percorsi formativi non convenzionali (autoformazione assistita, formazione a distanza...)
5.	moduli di orientamento e formazione competente nell'ambito del percorso secondario
6.	moduli di natura culturale nell'ambito del percorso di formazione professionale
7.	progetti post-qualifica, post-diploma e post-laurea
8.	diplomi universitari e percorsi di laurea anche specialistica
9.	attività connesse ai servizi per l'impiego (tirocini, corsi brevi...)
10.	attività di formazione continua esperienze di formazione formatori.

Proponiamo di seguito un esempio di azioni formative integrate.

IL PERCORSO FORMATIVO COME PROCESSO DI INTEGRAZIONE



Un'esemplificazione di percorso integrato può essere individuata nell'ambito dell'ultimo anno dell'obbligo di istruzione, dove si può realizzare una forma di collaborazione tra formazione professionale e scuola in materia di obbligo scolastico con lo scopo di dare vita ad un'attività di orientamento.

Gli obiettivi dell'intervento sono:

- sviluppare un'integrazione tra formazione professionale e scuola, in una logica sperimentale, rivolta alla totalità dell'utenza interessata dal recente elevamento dell'obbligo scolastico,
- valorizzare una pluralità di metodologie di integrazione, nell'ambito dell'apporto peculiare della formazione professionale specie in riferimento alla cultura del lavoro intesa in senso educativo e formativo,
- offrire un approccio di accompagnamento in relazione al potenziale personale ed alle opzioni degli allievi sia in una chiave personalizzata e di gruppo sia in una prospettiva di individualizzazione,
- anticipare sul piano sperimentale il rapporto di continuità tra obbligo scolastico e nuovo obbligo formativo fino ai 18 anni di età in una logica di crediti formativi spendibili nel nuovo sistema di formazione professionale post-obbligo,
- aprire prospettive per un'ulteriore fase di integrazione-cooperazione tra FP e scuola.

Il disegno di azione integrata è costituito da moduli integrativi realizzati da parte del sistema di FP per allievi inseriti nel sistema di istruzione.

Tali moduli si distinguono in:

- | |
|--|
| A. moduli standard – rivolti a tutti - di natura orientativa, aventi come oggetto la cultura del lavoro con un approccio di didattica attiva |
| B. micro-progetto personalizzato ed individualizzato di approfondimento della possibile opzione professionale dell'allievo in forma di stage |

Si propone il seguente impianto progettuale:

Il *modulo orientativo rivolto a tutti* prevede 5 fasi di intervento:

- a) creazione di gruppi di formazione orientativa in base all'interesse circa il settore/ambito professionale di riferimento
- b) preparazione dell'esperienza attraverso una fase di acquisizione di immagini, testimonianze e riflessioni che consentano di avvicinarsi alla realtà del lavoro in modo pienamente consapevole
- c) esperienza diretta presso una o più organizzazioni di lavoro nella quale raccogliere materiali (video, audio, cartacei, materiali...) circa l'ambiente, l'organizzazione, i ruoli, i processi, le problematiche, i vissuti...
- d) strutturazione sistematica dei materiali e riflessione circa l'esperienza svolta
- e) verifica del modulo con particolare riferimento al rapporto tra questa ed il progetto personale di ogni allievo.

Il *micro-progetto di approfondimento orientativo* è impostato secondo la logica dello sportello di accompagnamento, e si svolge nelle seguenti fasi:

- a) colloquio individualizzato di analisi e verifica della possibile opzione professionale
- b) creazione di piccoli gruppi di formazione orientativa in base all'interesse circa il settore/ambito professionale di riferimento
- c) elaborazione di un micro-progetto di approfondimento dell'opzione indicata
- d) predisposizione dell'esperienza di stage misto laboratorio/impresa (che preveda una performance professionale sia pur limitata)
- e) realizzazione dell'esperienza ed accompagnamento permanente in chiave orientativa
- f) verifica del micro-progetto in rapporto all'opzione iniziale dell'allievo.

3. Modalità di rapporto tra sistemi

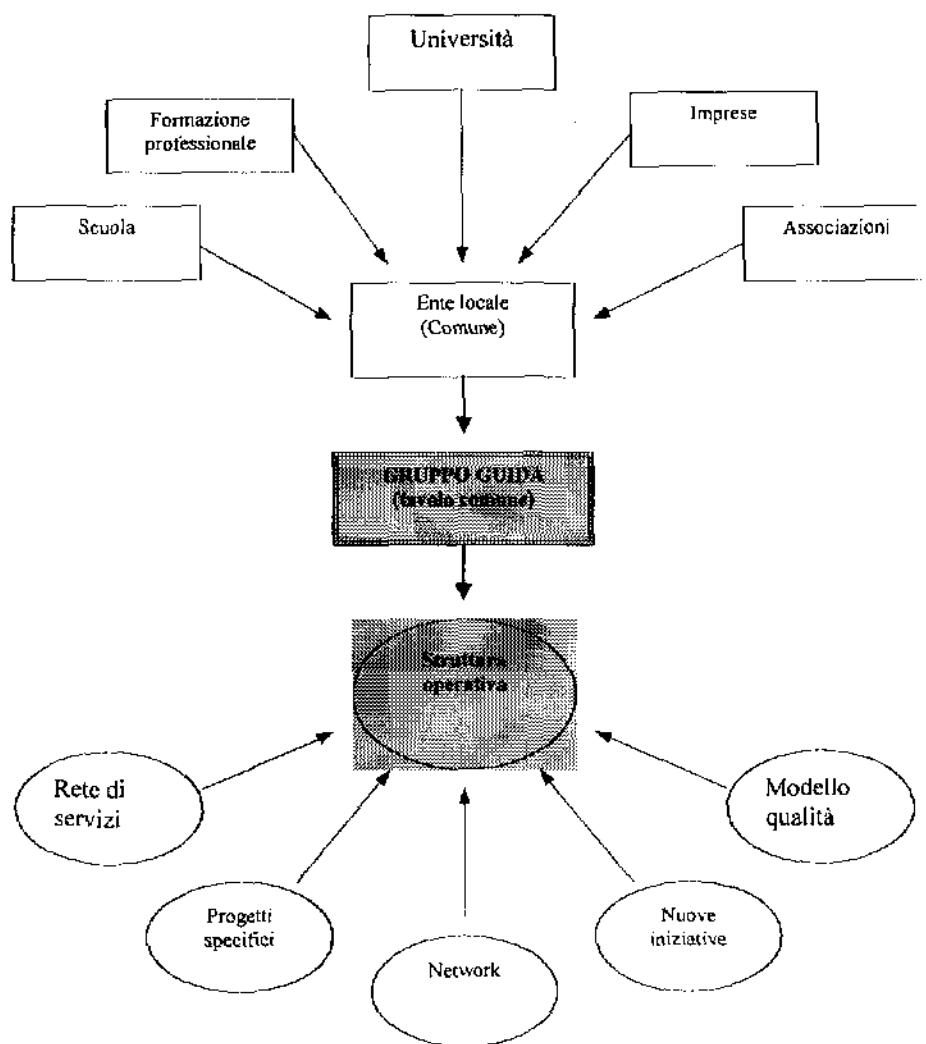
L'integrazione intesa come modalità di rapporto tra sistemi risulta necessaria al fine di costituire una sorta di "regolazione" dell'ambito di istruzione, formazione e servizi per l'impiego, in modo tale da realizzare occasioni di:

- a) informazione tra i soggetti
- b) comunicazione, conoscenza e confronto
- c) delineazione di intese
- d) scambio e cooperazione
- e) programmazione
- f) misure di accompagnamento.

L'elenco delle **modalità di rapporto tra sistemi** è il seguente:

1.	dispositivi di analisi, certificazione e riconoscimento dei crediti formativi
2.	dispositivi di gestione delle passerelle tra scuola, fp e lavoro
3.	modelli, reti e sistemi di orientamento
4.	procedure di intesa e cooperazione in tema di pianificazione delle attività in relazione al territorio di riferimento
5.	creazione di reti locali e di centri servizi territoriali

Proponiamo di seguito un esempio di disegno di rete locale per l'integrazione di sistema.



Specifichiamo ora alcune iniziative di sistema indicate nel precedente schema, e precisamente:

A. Network locale
B. Progetto handicap e disagio sociale
C. Progetto stage e tirocini

Il **network locale** non consiste unicamente in una rete telematica (cosa per realizzare la quale non parrebbe necessario un forum di questo profilo), bensì rappresenta un luogo di comunicazione e di interscambio che – anche sotto forma di portale telematico – consente di:

- condividere informazioni
- condividere iniziative
- creare anche visibilmente (e con soluzioni che favoriscano la chiarezza e la confrontabilità dei dati) un luogo di incontro tra l'offerta e le richieste di istruzione e formazione.

Un simile strumento consente – di conseguenza – un monitoraggio dell'esistente e la possibilità di regolare in tempo (quasi) reale le dinamiche del "mercato formativo".

Il **progetto handicap e disagio sociale** ha il fine di:

- Dare vita ad un dispositivo rivolto a popolazioni che presentano particolari condizioni di disagio o difficoltà
- Creare una integrazione di risorse per l'effettivo diritto formativo di tutti.

Esistono esperienze molto interessanti in questo senso che vanno dalla creazione di coordinamenti per il diritto formativo fino alla realizzazione di dispositivi di "seconda chance" per soggetti in difficoltà.

È un'area di intervento rispetto alla quale l'offerta rischia di essere scarsamente razionale vista la mancanza di agibilità dei soggetti sul mercato formativo più generale.

Il **progetto stage e tirocini** mira a:

- Creare una rete di interazione tra agenzie di istruzione-formazione e sistema delle imprese locali
- Creare un momento di regolazione che dia vita ad una vera e propria strategia dell'alternanza formativa.

L'espansione delle attività di stage e tirocinio necessita di tre condizioni:

- una chiara definizione dell'approccio dell'alternanza formativa (compresa quella in chiave orientativa) per evitare utilizzi depotenziati di tale strumento
- una razionalizzazione delle esperienze alla luce delle potenzialità delle imprese e degli orientamenti dell'utenza (con possibilità di strategie mirate di marketing formativo per i settori poco appetiti da quest'ultima)
- una precisa metodologia di intervento che si orienti non solo alla socializzazione lavorativa ma conduca ad un vero e proprio dispositivo formativo.

I nuovi orizzonti culturali e formativi nello spirito della globalizzazione del sapere

MARIO
VIGLIETTI

Tendenze e controtendenze d'apertura alla scolarizzazione

Analizzando i dati ISFOL relativi agli indicatori di scolarizzazione di quest'ultimo ventennio (1980-1999), nonostante il consistente calo demografico, si rileva un vistoso aumento nel tasso d'iscrizione alla scuola secondaria superiore, dopo le medie, che va dall'82,2% al 94,3% (Fonte ISFOL, 1998) unitamente al numero di coloro che conseguono la maturità (8,6 su 10, rispetto ai 5 su 10 degli anni passati) e al numero delle iscrizioni ed immatricolazioni all'università. Il che dimostra che il bisogno d'istruzione e di formazione va crescendo e, conseguentemente, il perché della sempre più ampia offerta di corsi di studio, da parte delle istituzioni formative, nella persuasione che ad una più ampia formazione, possa corrispondere una maggior probabilità di occupazione futura¹.

¹ CESAREO VINCENZO, *Lo scenario educativo: scuola, università e formazione professionale*, in "Vita e Pensiero", 5/1999, pp. 482 e ss.

Nel contesto dei mutamenti del sistema scolastico e formativo e dei rischi connessi, all'interno di un processo di globalizzazione, ma anche di rinascita dei localismi, la formazione professionale riveste un'importanza particolare. Il prolungamento dell'obbligo scolastico trattiene a scuola i giovani, ma non produce migliori capacità di apprendimento e migliori risultati scolastici. La legge impone l'obbligo formativo fino ai 18 anni d'età: avrà successo se l'azione educativa saprà ridare dignità e fiducia ai giovani attraverso una specifica formazione culturale e l'esercizio pratico di un lavoro programmato, proporzionato alla persona, gratificato da positivi riscontri di successo immediati.

Purtroppo esaminando i tassi di disoccupazione segnalati nel rapporto ISFOL, si deduce che *la disoccupazione oggi in Italia*, "cresce per quasi tutte le fasce d'età, anche se sembra pesare un po' meno sui giovanissimi." E, se si guarda il *titolo di studio*, fa osservare Vincenzo Cesareo, "sembra che 'il rischio' di non trovare lavoro riguardi paradossalmente più i giovani diciannovenni diplomati che non i quindicenni privi di diploma, probabilmente perché l'uscita precoce dei quindicenni dal mondo della scuola è stata determinata da una domanda di lavoro effettiva, ma che riguarda mansioni basse, dequalificate e destinate, in futuro, magari a scomparire..."

Se non è detto che "più formazione significhi con certezza più occupazione", il non possederla, però, dati i mutati rapporti tra formazione e le esigenze tecnologico-operative del mercato del lavoro attuale, diventa un rischio d'esclusione sociale.

Oggi, in un mondo di "globalizzazione dei processi formativi", viene messo in crisi il modello dell'istruzione come "un bene strumentale d'investimento" diretto all'automatico raggiungimento di una posizione lavorativa adeguata, in favore di un modello d'istruzione come "bene espressivo" di autorealizzazione (di cui l'efficienza e l'efficacia delle Istituzioni formative sono ritenute le cause determinanti)¹.

Purtroppo la "bassa efficienza" del sistema formativo italiano rappresentato dall'elevato tasso di abbandoni, sia a livello di scuola secondaria che a livello di università, e dalla discontinuità nel percorso formativo (espressione di "bassa efficacia") – che porta, ad esempio, ad una media di laurea, invece che a 22 anni a 27 anni – ha determinato uno scenario di precarietà da cui è necessario uscire, nel più breve tempo, mediante accurate riforme.

Ed è appunto questo il grande impegno di riforma messo attualmente in atto dal Governo Italiano con la riforma dell'università e l'approvazione della legge sul riordino dei cicli scolastici, tendente alla "realizzazione del completamento del processo di radicale cambiamento del sistema scolastico e formativo" del nostro Paese... Sappiamo, si legge nel comunicato stampa del Governo (2 febbraio 2000), che "una volta approvate le leggi e definiti i regolamenti che disegnano la riforma, non si è che a metà dell'opera. Ciò vale soprattutto per la riforma più complessa, quella che costruisce su due cicli, il primario settennale ed il secondario quinquennale, la scuola di base e quella superiore.

"Fra sei mesi sarà presentato in Parlamento il piano di realizzazione di tale riforma e da subito saranno attivate tutte le iniziative che, recuperando anche le elaborazioni più valide del passato, con il concorso delle forze più vive della scuola, dell'Università e della cultura, porteranno alla definizione dell'impianto istituzionale programmatico e culturale della nuova scuola".

¹ *L'efficienza*, infatti, esprime il rapporto tra gli obiettivi, i costi ed i risultati che ne derivano, cioè tra la solidità della formazione dell'utente ed il corrispondente aggancio sia con il mercato del lavoro che con la promozione della persona; e *l'efficacia* esprime la misura della capacità dell'utente di assorbire ciò che ha appreso e di farlo fruttare in funzione della sua autorealizzazione come persona e cittadino.

C'è veramente da sperare che questa riforma organica dell'intero sistema formativo, possa effettivamente innalzarne l'efficienza e l'efficacia e stabilire un rapporto fiducioso con l'utenza, anche se non mancano ancora probabili rischi e perplessità.

I rischi della riforma

Un primo rischio, commenta il Cesareo, è costituito dalla *probabile e progressiva perdita d'identità della scuola dell'obbligo* a causa della contrazione di un anno del primo ciclo (da 8 a 7 anni) e dell'abbattimento della distinzione tra scuola elementare e media.

Anche *la scuola secondaria* si muove in un complesso d'indirizzi, *d'incerta identità*, con contenuti diversamente strutturati e finalizzati in vari panorami *d'autonomia* didattica, promossi dalle scuole sotto la pressione ambientale della richiesta d'istruzione e del mercato del lavoro, difficilmente confrontabili sui valori formativi proposti.

Il settore, però, che risulta generalmente il più penalizzato è quello della *formazione professionale* per l'esclusione della possibilità di completare l'istruzione obbligatoria al proprio interno. Conseguentemente, risultano assenti significative strategie di *formazione a lungo periodo* che valorizzino la possibilità di acquisire efficaci *"crediti formativi"* per mezzo di esperienze dirette su luoghi di lavoro. Non venendo riconosciuto il *lavoro come luogo d'apprendimento*, sotto la spinta dell'idea ancora dominante che *"prima si apprende e poi si fa"*, si crea un vuoto operativo-formativo relativo allo sviluppo di quelle *"competenze trasversali"* (che non si acquistano necessariamente a scuola) le quali danno alla persona che lavora, quelle caratteristiche di flessibilità, creatività e autonomia di cui necessitano oggi le imprese¹ e che danno origine anche a ruoli professionali caratteristici nei confronti dell'attività lavorativa².

Ci sembrano significative, al riguardo, le riflessioni di Giuseppe De Rita sul fatto emergente della *globalizzazione*, legato al profondo cambiamento determinato dall'aumento, dall'omogeneizzazione e convergenza dei comportamenti individuali, dall'espansione delle nuove tecnologie e dalla nuova dinamica delle imprese, più che dall'apporto delle Istituzioni.

Ne deriva, di conseguenza, l'importanza del lavoro come fattore innovativo-formativo e di sviluppo, tanto della persona del lavoratore che della società, con nuovi scenari di competizione.

"I nuovi scenari della competizione globale-locale"

"La dimensione globale è data in primo luogo dall'*evoluzione dei comportamenti* (ad es. nell'uso dell'auto, dei telefonini, di determinati articoli domestici...) e dalla *gestione delle imprese*.

¹ CESAREO, *op. cit.*, pp. 492-493.

² GIUSEPPE DE RITA, *I nuovi scenari della competizione globale-locale*, in "Vita e Pensiero", 57 1999, pp. 433-444.

Un imprenditore moderno e globalizzato vi direbbe che la spinta che lo porta avanti è l'essere in sintonia con i consumatori, e con la conseguente evoluzione della sua impresa, non con le Istituzioni italiane... La mia generazione prima di comprare una macchina la voleva vedere, ci voleva salire sopra, la voleva guidare. Oggi la logica è diversa, si va su Internet; anche la Ford sta pensando di mettere metà della produzione su Internet, con consegna a cinque giorni dall'ordine"⁵

Il secondo fattore della globalizzazione è legato alla *tecnologia* che permette d'assemblare diverse realizzazioni tipicamente nuove per la produzione di prodotti complessi (ad es. un'auto, un elettrodomestico robotizzato, un telefonino satellitare, ecc.). Non è la grande ricerca universitaria che modifica il mercato, ma sono i piccoli imprenditori con i loro brevetti innovativi, l'assistenza tecnica continua e gli scambi quotidiani delle varie innovazioni tecnologiche, quelli che fanno globalizzazione e che assicurano l'esistenza dell'impresa. Senza tecnologia rinnovata ed assistenza tecnica al prodotto, l'impresa è destinata a morire o a gestirsi in modo istituzionale con la sola dinamica che gli viene dal prestigio legato al perfezionamento tecnico acquisito.

Il terzo fattore della globalizzazione è rappresentato, infine, dall'*impresa* che sa valorizzare le sue tecnologie in funzione del mercato dei consumatori, e rispondere alle varie esigenze di assistenza tecnica dei prodotti offerti.

Al di fuori di quest'ottica, l'impresa sarebbe destinata ad estinguersi a meno di esporsi al rischio di adagiarsi sul *quarto fattore*, vale a dire le *Istituzioni*, che rappresentano il fattore meno vitale della globalizzazione, in quanto, alla dinamica dell'adattamento (che richiede sempre nuove tecnologie e costante attenzione al consumatore) si sostituisce quella del *prestigio della ricerca e delle conquiste scientifiche* raggiunte e da raggiungere: fattore valido, ma *lento*.

Ciò che rende vincente l'imprenditore moderno, è, invece, il poter realizzare, in tempi relativamente brevi e con forte adattabilità alle richieste dell'ambiente e del mercato locale, quanto effettivamente corrisponde ai bisogni della gente nei vari settori della sua vita economica e sociale, con la garanzia della validità del prodotto e dell'assistenza tecnica del suo buon funzionamento nel tempo.

Terreno fertile di questo sviluppo, in ogni parte del mondo, sono effettivamente le realtà locali territoriali che fanno da contenitore a queste imprese, permettendo loro di penetrare nella globalizzazione molto più delle grandi imprese, proprio perché "vivono a contatto diretto con il mercato e con il consumatore (e non hanno bisogno di fare ricerche di mercato per sapere quale ne sia l'orientamento), perché sanno sfruttare tecnologie piccole, parcellizzate, minute, banali, in diversi mercati, in segmenti dove i grandi impresari non entreranno mai, perché non conviene entrare: si spenderebbero molti soldi soltanto per capire i problemi, al punto che neppure

⁵ DE RITA, *op. cit.*, pp. 434-435.

una media impresa ci prova... Se girate il mondo, troverete invece centinaia di migliaia d'imprenditori che hanno occupato tutte le nicchie possibili della globalizzazione mondiale: chi fa camicie a Madras, chi fa tendoni per l'Oktober Fest di Monaco"⁶.

Tutto questo ci aiuta a capire l'importanza che può assumere, oggi, una "buona" formazione professionale di chi è impegnato a realizzare e a progettare quanto la società oggi richiede.

L'importanza della formazione professionale nel processo di globalizzazione

Siamo in attesa della presentazione generale dei contenuti formativi relativi ai due grandi cicli della nuova impostazione della scuola italiana.

Dalle premesse finora emerse, per quanto si riferisce alla formazione professionale, non ci pare si sia riconosciuta a questa formazione, quella *caratteristica di valore riservata* a quella degli altri indirizzi della scuola superiore, sia *in qualità* sia *in tempo specifico* di formazione.

Diciamo *in qualità*, perché si continua a ritenere la qualificazione professionale come lo sbocco naturale di chi ha meno disposizione a studi teorico-culturali (ritenuti specifici dei livelli elevati) orientati alla ricerca, e non possa essere anche l'espressione di livelli di creatività e di produttività, professionalmente ugualmente elevati, sia pur in direzioni operative diverse.

Ritenere quindi che la formazione professionale sia *più facile* e adatta a livelli meno qualificati (o *popolari*, come si suole dire), è chiudere gli occhi di fronte all'alto livello delle realizzazioni tecnologiche che *"l'intelligenza delle mani"* ha reso possibili nello sviluppo della globalizzazione dei servizi richiesti dal mercato dei consumatori in tutto il mondo.

Sapere e saper fare, sono, in verità, valori ugualmente apprezzabili e significativi, e quindi pariteticamente *da potenziare nel loro sviluppo e formazione, a cominciare dal primo ciclo*, senza preclusioni di appartenenza sociale. Evidentemente saranno le risposte oggettive e soggettive alle varie stimolazioni formative offerte dall'ambiente e dalla scuola, quelle che indicheranno le scelte dei curricula professionali più adeguati ai vari soggetti, al termine dell'obbligo scolastico, a 15 anni d'età, e non prese di posizioni aprioristiche di possibilità maggiori o minori di successo.

Il punto problematico della nuova riforma, a questo punto, dovrebbe essere quello di riuscire ad *evitare perdite d'anni preziosi per la preparazione al "saper fare"*, favorendo apprendimenti non direttamente professionalizzanti lontani dai luoghi di lavoro; apprendimenti che, invece, a contatto diretto con il lavoro reale, potrebbero essere l'occasione propizia di sviluppo di potenzialità impensate.

* DE RITA, *op. cit.*, pp. 439-440.

Il valore dell'esperienza sul campo

Non sono rare le situazioni di successi notevoli di persone ritenute scolasticamente "mediocri", e, per questo, scoraggiate ad intraprendere linee di formazione ritenute obbiettivamente inadeguate alle loro possibilità. L'esperienza ha dimostrato, invece, che quelle possibilità spesso c'erano, ma che dovevano essere orientate diversamente.

Sentiamo, al riguardo, il parere di un noto studioso delle dinamiche dell'intelligenza e degli stili d'insegnamento e d'apprendimento.

"Questo tipo di situazione si verifica perché il nostro sistema formativo rappresenta, in gran misura, un sistema chiuso. Gli studenti vengono valutati e classificati nei termini di un solo tipo di abilità e s'insegna loro in una maniera che esalta quell'abilità. Quindi il loro rendimento viene valutato in un modo che dà valore a quella stessa abilità. Il risultato è che gli studenti che eccellono in quell'abilità vengono definiti "intelligenti" o "capaci"; quelli, invece, che sono più deboli in quell'abilità non vengono definiti così e, invece, possono essere etichettati come "mediocri" o addirittura "lenti" o "stupidi". Gli studenti che eccellono in altre abilità non saranno apprezzati, né, molto probabilmente, verrà riconosciuto che possiedono queste abilità, perché queste semplicemente non solo rilevanti né per il sistema scolastico, né per la misurazione della capacità, né per l'apprendimento, né per la valutazione del rendimento"⁷.

Si tratta di considerare meglio il sistema d'insegnamento per riconoscere, apprezzare e gratificare abilità che possono essere ugualmente importanti quanto quelle che al momento si considerano determinanti. In particolare si dovrebbe *"remunerare non solo la memoria e le capacità analitiche, ma anche quelle creative e pratiche"*.

I tests d'intelligenza e di rendimento che si usano abitualmente nelle scuole, privilegiando la stessa memoria e le stesse capacità analitiche attivate dai metodi di insegnamento e di valutazione, non possono che prevederne lo sviluppo in consonanza col giudizio degli insegnanti. Il risultato è che "gli studenti che eccellono nella memoria e nelle capacità analitiche, sembrano intelligenti, mentre quelli che non eccellono, no." Con questo non si dice che memoria e capacità analitica non siano importanti per l'apprendere e per la formazione del pensiero critico, ma *non si deve consentire che l'importanza di queste qualità eclissi tutto il resto...* Il successo nella vita oltre la scuola e specialmente nel lavoro, spesso richiede abilità pratiche e creative, siano queste molto richieste nella scuola o meno. Nel mondo di oggi, in rapida evoluzione, i lavoratori che non siano creativi, flessibili e pronti a vedere le cose in modi nuovi, si trovano indietro e spesso perdono il lavoro. Inoltre gli studenti che non sanno applicare a livello pratico quello che imparano, forse prenderanno anche il massimo dei voti a scuola, ma si trovano poi a fallire nel lavoro"⁸.

⁷ (4) ROBERT STERNBERG, *Pluralità delle intelligenze e degli stili d'insegnamento*, in DARIO IANES e MARIO TORTELLO (a cura di), *Handicap e Risorse per l'integrazione*, Ed. Erickson, 1999, p. 46 e seg.

⁸ STERNBERG, *op. cit.*, p. 46.

Le considerazioni fatte ci permettono di rilevare che la dinamica della formazione professionale inserita nella praticità del lavoro e dei suoi problemi tecnici da risolvere, è quella che si avvicina naturalmente meglio a quella completezza di stimolazioni mnemoniche, analitiche, creative e pratiche che stanno alla base di uno sviluppo integrato della persona. Presenta, quindi, *tutte le credenziali per essere potenzialmente ritenuta allo stesso livello d'efficienza formativa degli altri indirizzi culturali del ciclo secondario*. Evidentemente, premiando, oltre le abilità analitiche di pensiero, particolarmente quelle creative e pratiche delle abilità manuali operative e tecniche, che caratterizzano le potenzialità di sviluppo di un notevole numero di persone, cui, purtroppo, la scuola non presta sempre la debita attenzione

Il prolungamento dell'obbligo scolastico

In che modo il prolungamento dell'obbligo scolastico potrà venire incontro ai bisogni formativi dei giovani studenti?

Leggiamo in una recente pubblicazione⁹ di *Adriana Luciano*: "L'esperienza degli altri paesi ci dice che l'innalzamento dell'obbligo che ha trattenuto a scuola i giovani, ha prodotto l'effetto statistico di ridurre l'offerta di lavoro giovanile sul mercato, ma non ha automaticamente prodotto migliori capacità di apprendimento e migliori risultati scolastici. La scuola trattiene ciò che prima respingeva, ma questo non si traduce in processi di apprendimento, in accrescimento del capitale culturale. Anzi."

Viene allora spontanea la domanda: *Che senso ha trattenere a scuola alunni che invece di apprezzarla, ne subiscono il peso di vedersi assegnati compiti che non riescono a svolgere, di sentirsi pubblicamente dichiarati degli incapaci, dei demotivati fannulloni?*

Evidentemente in un contesto simile d'insuccessi, *l'obbligo non ha senso*. Bisogna ristrutturare nuovi contesti formativi tendenti a dare "competenze vitali" di tipo *cognitivo* (quali risolvere problemi e prendere decisioni, trovare nuove soluzioni ad imprevisti, ecc.), di tipo *relazionale* (comunicare ed interagire positivamente con gli altri, provare empatie...), di tipo *metacognitivo* (avere un chiaro concetto di sé e delle proprie capacità e limiti), di tipo *affettivo* (saper gestire le proprie emozioni e far fronte allo stress...). È necessario che tutto ciò avvenga soprattutto nel periodo adolescenziale in cui si elaborano la propria identità e il senso di autostima e competenza, nel confronto con le persone significative del proprio contesto vitale: familiare, scolastico, ambientale e sociale. Il contributo della scuola nella strutturazione di queste competenze vitali è di massima importanza.

Al di fuori del successo educativo, *l'obbligo scolastico è un "non senso"* e fonte di tensioni e di ribellioni, d'insicurezze varie, d'instabilità e disistima personale, di rinunzie e fughe irrazionali dalla realtà. "Una scuola che con-

⁹ ADRIANA LUCIANO, *Imparare lavorando. La nuova scuola dell'obbligo ed il lavoro*, Ed. UTET, Torino, 1999, pp. 7 e ss.

tinua a bocciare, a separare i buoni dai cattivi colpevolizzando le vittime (o convincendole di non essere abbastanza intelligenti e brave da poter continuare negli studi), è una scuola che produce disagio sociale, è una forma d'inquinamento psicologico, di malattia"¹⁰. Se si vuole aiutare i giovani ad acquisire una equilibrata fiducia in se stessi ed un'autostima che supporti saldamente la loro identità di studenti oggi e, domani, di persone autonome, consapevoli, efficaci nel loro convivere sociale e lavorativo, è necessario ridare ad essi quello che è loro mancato: la possibilità di essere se stessi in un ambiente di stima e di valorizzazione delle loro potenzialità umane, relazionali e tecniche; in breve, di *essere accettate come persone che "hanno valore"*.

Potrà essere la formazione professionale il terreno adatto ad offrire apprendimenti che, attraverso il lavoro, diano ai giovani la possibilità di ritrovarsi realizzati nelle loro aspirazioni, non solo professionali, ma anche umane, come persone socialmente valide?

Un fatto è certo: *il puro lavoro non è di per sé un'esperienza formativa capace a disciplinare l'individuo ad accettare un orario, a stabilire relazioni collaborative, ad assumersi responsabilità dirette, a mettere in atto abilità non valorizzate nella scuola, ad apprezzare il significato del guadagno, del riposo, dello svago (ad evitare le follie del sabato sera, ecc.).* Può essere invece fonte di frustrazione nel vedersi sfruttato al massimo, limitato a compiti ripetitivi e spesso gradevoli, rifiutati dai colleghi più anziani, senza possibilità d'iniziativa o di miglioramento di mansioni più gratificanti, ecc.

Occorre "essere educati al lavoro"

Nell'ipotesi, invece, che la soluzione del *lavoro non qualificato o di facile apprendimento* possa risultare positiva per l'individuo che s'inserisce nel mondo del lavoro, non è detto che possa risultare una *soluzione di garanzia* in un mondo tecnologico che continuamente si rinnova in richieste di nuove specializzazioni a cui, se ci si trova impreparati, non si sarà in grado di rispondere.

Ne consegue che solo *una buona preparazione professionale, in un ciclo scolastico formativo adatto, può dare una garanzia di un domani migliore.*

Non basta allora trattenerli a scuola qualche anno in più, continuando a giudicarli "sufficienti", come al termine della terza media, quando si proponeva loro "un breve corso di scuola professionale", etichettandoli praticamente come "incapaci" ad affrontare, diversamente, livelli significativi d'affermazione personale.

La soluzione vincente, anche se difficile, è, invece, quella di portare questi giovani che non hanno conseguito un diploma e ai quali la legge impone l'obbligo formativo fino ai 18 anni d'età, a vivere un'atmosfera di autovalorizzazione attraverso un'azione educativa che sappia ridare dignità e fiducia nelle proprie possibilità analitiche, metacognitive e di operatività, at-

¹⁰ LUCIANO, *op. cit.*, pp. 11-12.

traverso una specifica formazione culturale e l'esercizio pratico di un lavoro programmato, proporzionato alla persona, gratificato da positivi riscontri di successo immediati e, gradualmente, anche a lungo termine. Si tratta di dare all'istruzione il *marchio della concretezza* della realizzazione del prodotto (finalizzato alla soluzione di un'esigenza tecnica), in cui l'individuo si senta responsabilizzato e coinvolto personalmente e come gruppo. Il tutto attraverso la mediazione di saperi teorici e pratici, in un clima di fiducia e di stima, trasmessi in classe ed in officina.

Rispondono molto bene, oggi, a queste esigenze i *Centri di Formazione Professionale (CFP)*, orientati alla formazione di giovani, dopo i 15 anni, che, in un primo momento, non intendono proseguire in curricoli che li portino ad un titolo di scuola superiore, ma solo all'apprendimento di un lavoro, con qualifiche, che diano loro la possibilità di un immediato inserimento nel mercato del lavoro.

Questo non vuol dire che la formazione offerta non possa essere tale da permettere il raggiungimento di un *titolo di maturità*, analogamente a quello degli altri indirizzi della scuola superiore. Il che, oltre a non collocare questa formazione ad un livello d'inferiorità, favorirebbe meglio i passaggi (o "passerelle") *nei due sensi*, da un indirizzo all'altro, come ipotizza la legge.

La formazione in alternanza

Oggi si riparla anche di un'"*alternanza*" *scuola-lavoro*, come di nuova sorgente di formazione, strutturata in un processo circolare interattivo, tra azienda e formazione, che permetterebbe, da un lato, di saper utilizzare e mettere in pratica ciò che si è imparato, ma anche di saper ideare nuove tecnologie e di essere in grado di verificarne l'efficienza nella realizzazione del lavoro.

Che rapporto può avere questa alternanza, si domanda la Luciano, "con il problema della formazione e dell'ingresso al lavoro dei giovani che abbandonano precocemente la scuola? Che cosa può significare per loro alternanza?".

Nel volume in cui presenta le sue ricerche su giovani che hanno precocemente lasciato la scuola, cerca di dimostrare che con l'alternanza è possibile "ridare dignità di persone capaci di governare la propria vita, a giovani rifiutati dalla scuola e predestinati all'esclusione".

Si rifà alle esperienze di un ricercatore contemporaneo francese, il Prof. Bertrand Schwartz, "che ha dedicato la sua vita di ricercatore e di uomo d'azione a capire come si potrebbero davvero offrire pari opportunità di accesso all'istruzione ai troppi uomini e donne che ancora ne sono esclusi e quindi capire perché sia così difficile far accedere al pensiero astratto e alle operazioni della logica formale, le persone che hanno interrotto precocemente il loro percorso formativo"¹¹.

¹¹ LUCIANO, *op. cit.*, pp. 20-21.

Ne emergono alcune significative indicazioni pratiche "su come potrebbero essere realizzati interventi di formazione in alternanza per quei giovani che il prolungamento dell'obbligo scolastico non sottrarrà ad una carriera scolastica costellata di insuccessi".

Si tratta di un percorso difficile, ma che il prolungamento dell'obbligo formativo e la solidarietà del mondo industriale potrebbero efficacemente realizzare a vantaggio di tutti.

La ricerca della Luciano ne rappresenta un esempio di fattibilità anche se "il cammino da percorrere è ancora lungo".

L'accreditamento delle agenzie e delle strutture formative: il modello piemontese

ANNA *
TOTOLO

1. Che cos'è l'accreditamento

L'accreditamento è un'azione attraverso la quale l'Ente regolatore (la Regione, la Provincia, lo Stato, a seconda delle situazioni) definisce i criteri atti a selezionare un insieme di fornitori, in base a certe caratteristiche specifiche.

Anche una ditta privata che costituisce il suo albo dei fornitori, lo costituisce seguendo delle regole che si è data, ma una ditta privata non ha bisogno di costituirlo per legge o per delibera; mentre un Ente regolatore pubblico ha bisogno di attuare tutta una serie di procedure, tenendo conto di tutti i vincoli di legge e della necessità di trasparenza e imparzialità dei criteri di selezione che si è data.

Di accreditamento nella FP si è parlato a partire dalla legge 196 del 1997, il cosiddetto "pacchetto Treu", in cui, all'art.17, si prevedeva l'emanazione di regolamenti sia sulle procedure in generale, sia rispetto al sistema di accreditamento.

Questo regolamento è stato approvato dal Consiglio dei Ministri ed è stato poi bocciato dalla Corte dei Conti: adesso siamo "tra color che son sospesi".

Lo scopo dell'accreditamento è la definizione di criteri atti a selezionare un insieme di fornitori, in conformità a certe caratteristiche specifiche. L'accreditamento in Piemonte mira a valorizzare strutture ed Enti formativi di qualità, per una F.P. che si deve muovere nel 2000 in termini d'efficienza ed efficacia. L'accreditare per procedure è sembrato un criterio atto a premiare la capacità organizzativa e gestionale e a mettere il discorso della formazione in una prospettiva di sviluppo e di flessibilità.

** Responsabile del Settore Standard Formativi - Qualità ed Orientamento Professionale della Regione Piemonte.*

Sta di fatto che dal 1997, il concetto di accreditamento è stato trattato all'interno dei sistemi di formazione professionale.

La Commissione europea sollecita l'implementazione del sistema di accreditamento: l'ultima richiesta, in merito alla stesura dei P.O. (datata 31/3/2000) è che si immetta come termine ultimo il 30/6/2001, oltre al quale non sarà più possibile accedere ai finanziamenti se non accreditati. In sede di negoziato, una volta chiarito il processo in atto in Italia ai fini di questo risultato, la Commissione ha ritenuto che si possano individuare due momenti diversi. Nel giugno del 2001 sarà terminata la fase della sperimentazione del sistema di accreditamento prevista dal PON Ministero del Lavoro ob.3, si prevedono poi altri due anni necessari per l'implementazione del sistema in tutte le Regioni.

2. Lo sviluppo dell'accREDITAMENTO nel sistema piemontese

La Regione Piemonte, che ha istituito, con l'art. 25 della legge regionale 63/95, il Comitato Guida della Qualità (CGQ), con il compito di occuparsi dello sviluppo della qualità e dei criteri di valutazione, ha potuto attrezzarsi in anticipo al riguardo della problematica in oggetto: infatti, il CGQ, senza aspettare che venissero emanate le norme, ha iniziato a lavorare in proprio sulla costruzione del sistema di accreditamento.

Il CGQ è composto da rappresentanti delle parti sociali, degli Enti di formazione, delle Province e presieduto dal responsabile del Settore Standard Formativi - Qualità ed Orientamento Professionale della Regione Piemonte. È un organismo istituzionale di carattere tecnico, che può avvalersi di consulenti ed esperti per adempiere ai suoi fini.

Tale Comitato ha esaminato il sofisticato sistema di valutazione ex ante posto in essere dalla Regione Piemonte, ha rilevato come in tale sistema confluissero "ad imbuto" una serie di valutazioni relative sia all'operatore, sia alla proposta corsuale ed ha iniziato la discussione sul processo di accreditamento, visto come strumento che potesse spostare la valutazione dell'operatore in momenti diversi dall'istruttoria del bando, garantendo in più un sistema di monitoraggio sull'insieme degli operatori e sulle loro specifiche performances.

In sede di Comitato si è rilevato che, se la Regione ha un albo di fornitori della formazione, può avere due tipi di interessanti risultati:

- il primo consiste nell'avere un insieme di operatori che, in base ad alcuni criteri che sono precedentemente stabiliti, viene definito affidabile
- il secondo consiste nel fatto che la Regione, rispetto a questo insieme definito di fornitori, può sviluppare delle politiche, degli interventi per aumentare la qualità.

Come ente pubblico, che dice di voler sviluppare la qualità del sistema formativo, nel momento in cui abbiamo definito chi sono i componenti del sistema formativo (seppur aperti a nuove entrate), abbiamo la possibilità, ri-

spetto a questi componenti, di utilizzare risorse finanziarie, oltre a momenti di riflessione, momenti di elaborazione, per arrivare ad elevare la qualità del sistema.

Se invece l'insieme dei fornitori è aperto a tutti i soggetti che potrebbero fare domanda in qualsiasi momento o a qualsiasi direttiva, in effetti, diventa difficile fare a tutti questi soggetti delle proposte di miglioramento (perché non li conosciamo finché non presentano la domanda) e dare anche degli aiuti affinché questo miglioramento venga effettuato.

Quindi i due motivi fondamentali per avere un sistema di accreditamento sono quelli, da una parte, di avere alcune garanzie sull'affidabilità degli operatori e costituire così un insieme, da sviluppare in sistema e, dall'altra parte, quello di poter implementare uno sviluppo di qualità del sistema.

Filosofie e scelte

Nel Comitato Guida della Qualità si è cominciato a parlare di accreditamento, a partire dal fatto che si sentiva fortemente la necessità di allargare un po' l'imbuto costituito dalla valutazione *ex ante*: infatti, nella valutazione *ex ante* delle direttive si fanno lunghe operazioni in cui si valuta sia l'operatore sia il corso.

Se la valutazione dell'operatore avviene in altre sedi (accreditamento), e in sede di presentazione di domande per le direttive c'è soltanto la valutazione del progetto, si snelliscono notevolmente le operazioni ed i tempi di istruttoria.

Il Comitato Guida della Qualità ha lavorato per prima cosa sulla scelta dei criteri per impostare il sistema di accreditamento; ha esplicitato le filosofie cui si fa riferimento.

Tali punti cardine sono i seguenti:

1) Chi accreditare?

Il CGQ aveva scelto di accreditare l'operatore, poi però tutto il lavoro nazionale stava andando in direzione di accreditare la sede operativa. In effetti, il Piemonte può fare delle cose sperimentali, innovative, ma non può fare delle cose completamente contrarie a quello che è l'andamento nazionale.

Allora si è deciso di accreditare l'operatore, ma con riferimento alle sedi operative. Si accredita l'operatore perché alcuni processi, alcune procedure sono dell'operatore: il più banale esempio è il bilancio, che è dell'operatore, non sarà mai della sede operativa; altri processi sono invece riferiti alla sede operativa e in tale sede devono essere funzionanti.

Quindi alcuni elementi di accreditamento si fanno in capo all'operatore, mentre altri elementi di accreditamento aggiuntivi si fanno relativamente alla sede operativa.

2) *Per che cosa accreditare?*

La scelta del Comitato Guida è stata di accreditare per tipologia di utenza (cioè lavoratori occupati, formazione iniziale, formazione in alternanza, ecc.): il riferimento è al tipo di persone che usufruiscono dei corsi, che consente di avere metodologie atte a confrontarsi con un target di utenza. Questa scelta è uguale a quella affermata a livello nazionale.

3) *Per quanto tempo si accredita?*

Per quanto tempo "vale" il sistema di accreditamento? Se un Ente è accreditato, quanto dura questo accreditamento?

È stato scelto un sistema di accreditamento che fosse aggiornabile.

4) *Con che classificazione accreditare?*

Il CGQ è un Comitato che vuole sviluppare la qualità del sistema in Piemonte: accreditando solo in modo sì/no, chi può entrare/chi no, ci si attesta al livello più basso, non si riconoscono delle performances particolari.

Allora si è scelto in prima battuta un sistema di accreditamento che, oltre a stabilire chi è dentro e chi è fuori, potesse dare anche la possibilità di distinguere l'eccellenza: rispetto ad alcuni criteri erano stati previsti dei punteggi, che potessero differenziare gli operatori ammessi all'albo (quelli che sono appena dentro e quelli che invece possono garantire delle performances maggiori).

In un secondo tempo, considerando la necessità di un adeguamento "soft" del sistema, si è optato per un accreditamento iniziale semplicemente in/out, conservando i criteri di eccellenza nella seguente maniera:

- Alcuni restano come requisiti optional, chi li ha non avrà un punteggio in più, ma potrà accedere a particolari tipologie di valutazione ex ante (esempio procedure per l'innovazione metodologica che danno accesso alla particolare categoria di valutazione) e/o a particolari progetti sperimentali
- Altri sono conservati per future espansioni e saranno immessi gradatamente nel sistema per innalzarne la qualità complessiva.

La scelta di fondo resta quindi quella di una modalità di accreditamento che serve ad innalzare continuamente la qualità del sistema e non di una modalità centrata esclusivamente sulla soglia minima: si punta sulla dinamicità e l'evoluzione e non sulla staticità.

5) *Che cosa accreditare?*

Noi possiamo accreditare le strutture (cioè vedere se ci sono abbastanza macchinari, abbastanza spazi...), oppure possiamo accreditare le procedure. Si è deciso che accreditare le strutture portava fundamentalmente non a sviluppare la qualità, ma a cercare di mantenere quello che si ha: se si sono fatti investimenti in strutture e i fabbisogni professionali indicano che la necessità di spostarsi in un altro settore, c'è un'ovvia resistenza, per la difficoltà di ammortizzare il tipo di investimento. Quindi, questo spingerebbe ad un atteggiamento conservativo.

Invece accreditare per procedure (e tra queste procedure c'è la capacità

di acquisire materiali mirati al corso), ci sembrava un criterio più atto a premiare la capacità organizzativa e gestionale e a mettere il discorso della formazione in una prospettiva di sviluppo di flessibilità.

6) Raccordo accreditamento/certificazione.

L'altro punto che è stato trattato riguarda il rapporto tra accreditamento e certificazione ISO 9001.

Accreditamento e certificazione sono due cose diverse.

La certificazione di qualità deve essere una libera scelta, perché immette in un processo che è una libera scelta.

L'accreditamento, a differenza della certificazione, immette in un processo che è di natura cogente.

Quando un sistema di accreditamento è messo in atto da un Ente regolatore assume un aspetto cogente, nel senso che solo coloro che sono accreditati hanno la possibilità di accedere ai vari piani di finanziamento; di fatto è una procedura in base alla quale un Ente regolatore costituisce il suo albo dei fornitori.

Inoltre il processo di accreditamento come atto di regolazione contiene non solo l'imperativo qualitativo, ma richiede anche un meccanismo di retroazione che riordina e riprogramma le attività (in questo caso formative) aumentando la probabilità delle politiche (in questo caso formative) di cambiare il territorio. L'accreditamento nell'ente pubblico è legato al concetto di politiche e strategie riferite allo sviluppo di un dato territorio.

A partire da queste ineludibili differenze, abbiamo considerato che, avendo noi fatto la scelta di accreditare sulle procedure, e visto che la certificazione ISO è basata sulle procedure, fosse doveroso da parte nostra fare un raccordo tra il nostro sistema di accreditamento e il sistema di certificazione ISO. Illustrerò le modalità di questo raccordo dopo aver illustrato il sistema complessivo.

Le guide operative

Queste sono state le scelte "filosofiche" fatte dal CGQ; dopodiché il CGQ ha dato mandato a un sottogruppo perché cominciasse a elaborare i criteri dell'accreditamento, in base a queste linee guida.

Il sottogruppo quindi si è trovato a costruire delle Guide per l'Accreditamento sulle varie tipologie di utenza. Si è scelto di cominciare a costruire una guida e poi, basandosi su quella, per variazione sul tema, andare a vedere le differenze con le altre guide.

La prima guida costruita è la Guida per la Formazione Iniziale, Superiore, in alternanza e permanente. In questa guida è stata messa una serie di criteri accorpatisi in fattori. Sulla Guida viene indicato se il fattore è riferito all'operatore o alla sede operativa; per quali tipologie di utenza vale; a che cosa serve il criterio in questione; inoltre, c'è una check-list per vedere come si appura questo criterio. Alcuni fattori sono indicati come pertinenti esclusivamente ad una o più di tali tipologie di formazione.

I certificati ISO 9001 segneranno, di fianco a ciascun sottocriterio, il punto del loro manuale della qualità in cui tale sottocriterio è tenuto sotto controllo, anche solo come procedura per il cliente particolare. Gli accreditatori verificheranno la corrispondenza al manuale e procederanno alla verifica dell'operatività solo per gli item che non sono tenuti sotto controllo dal sistema qualità dell'operatore.

Si sta operando in maniera analoga per costituire le guide delle altre tipologie, ad esempio, operando una forte riduzione del numero dei criteri per la formazione continua e rendendo obbligatori alcuni criteri per la formazione per il disagio.

I valutatori

Con D.G.R. n. 82-29011 del 20/12/99 si è poi stabilito il quadro procedurale di riferimento per l'accreditamento. Tale quadro, oltre a riprendere i punti che ho già citato, stabilisce chi fa l'accreditamento.

È in costituzione un elenco di accreditatori, cioè valutatori di terza parte presentati da organismi di certificazione accreditati Tab. 37 - Education Ea, che hanno frequentato un corso apposito e superato un esame finale. Il corso (istituito con bando pubblico) è già stato terminato e l'esame finale si svolgerà con una prova sul campo. A conclusione sarà approvato con determina l'elenco degli accreditatori accreditati.

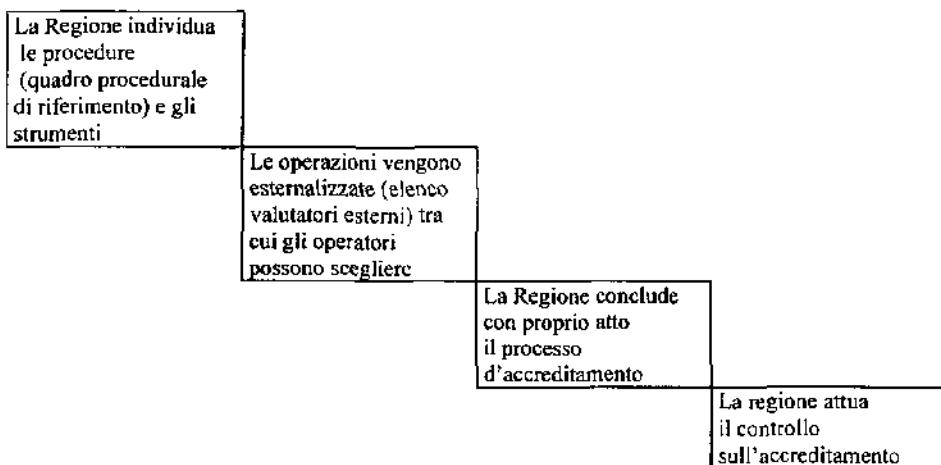
Dopodiché gli Enti, con la loro Guida, faranno la domanda ad un accreditatore di loro scelta tra quelli in elenco: da questa domanda parte il processo di accreditamento e quando l'accreditatore effettua la valutazione positiva rispetto a tutti i sottocriteri della Guida tale valutazione viene trasmessa all'Ente pubblico che termina l'istruttoria e concede l'accreditamento, approvando con determinazione la lista dei soggetti accreditati.

Ci sarà un primo accreditamento provvisorio, in cui si chiede solo il controllo documentale delle procedure e l'accertamento dell'operatività di una di esse (per i certificati ISO 9001 l'accreditamento provvisorio è ottenibile con una dichiarazione di conformare, entro la prossima visita di manutenzione, il proprio manuale qualità e di conformarsi alle procedure per il cliente particolare) finalizzato ad una rapida definizione dell'insieme dei potenziali fornitori, e poi un accreditamento definitivo, con il controllo dell'operatività di tutte le procedure.

Questo insieme finito di soggetti che rientrano nell'elenco degli Enti accreditati è sia aperto a nuove entrate, da parte di quegli operatori che prima non rientravano nei criteri fissati, e a delle uscite, nel caso in cui alcuni di quelli presenti nell'elenco non rispondano più, sia in base ai controlli dei certificatori, sia in base agli esiti di monitoraggio fatti dall'Ente pubblico, ai requisiti richiesti.

Monitoraggio della Regione

La Regione ha scelto di attuare il seguente flusso



La Regione ha già in atto un monitoraggio a campione sui corsi, attuato in profondità. Tale monitoraggio è diviso in due parti:

- rilevazione delle irregolarità gravi, che danno seguito a sanzioni amministrative e/o giudiziarie, oltre al blocco della successiva procedura di monitoraggio della qualità
- monitoraggio della qualità, fatto su specifica scheda a punteggio, in cui si rileva la corrispondenza a quanto dichiarato ex ante e operatività e funzionalità dei laboratori. Tale monitoraggio dà luogo ad un punteggio che è poi riportato nella successiva valutazione ex ante.

Si prevede di espandere tale controllo di monitoraggio con l'aggiunta di alcune "finestre" che servano a controllare l'operatività delle procedure di accreditamento e che in caso di non conformità prevedano delle conseguenze, sia per l'operatore sia per il valutatore. A seconda della gravità di tali non conformità si potrà andare, per l'operatore dalla diminuzione del punteggio alla revoca dell'accREDITAMENTO, e per l'accREDITATORE dalla segnalazione, al controllo intensivo di altri operatori certificati dal medesimo, alla revoca dell'accREDITAMENTO.

Queste modalità di monitoraggio incentiveranno lo sviluppo di un sistema effettivamente funzionale e non basato esclusivamente sulla carta e permetteranno di riscontrare nella pratica l'effettiva capacità gestionale di dotarsi di strutture.

La sperimentazione

La regione ha attuato una sperimentazione, avvalendosi anche dell'apporto del CIF-OIL, che consiste:

- Nei corsi per accreditatori d'ianzi nominati. In tali corsi, oltre ad illustrare il sistema, si sono stimolati i corsisti a identificare eventuali criticità nella fase di verifica degli item e a proporre soluzioni. Si è inoltre attivato uno stretto raccordo con le società certificatrici e si sta elaborando una procedura di comunicazione e aggiornamento con le medesime.
- Nei corsi per referenti interni dell'accREDITamento, con cui si è valutata l'effettiva implementabilità delle procedure.
- Al termine di tali corsi la guida è stata revisionata in base alle risultanze emerse ed è stato approfondito il rapporto tra certificazione ed accREDITamento, individuando le modalità con cui i certificati ISO 9001 vengono controllati dall'accREDITatore solo sulle procedure esterne al loro sistema qualità.
- È in predisposizione un convegno sul tema per il 31 maggio 2000, presso il Museo dell'Automobile a Torino.
- È stato implementato un forum on line per l'accREDITamento, che assisterà sia gli operatori sia gli accREDITatori nella fase sperimentale sul campo.

Dispositivi di formazione a distanza dei formatori: specificità didattiche e pedagogiche

MICHELE
PELLERÉY

Introduzione

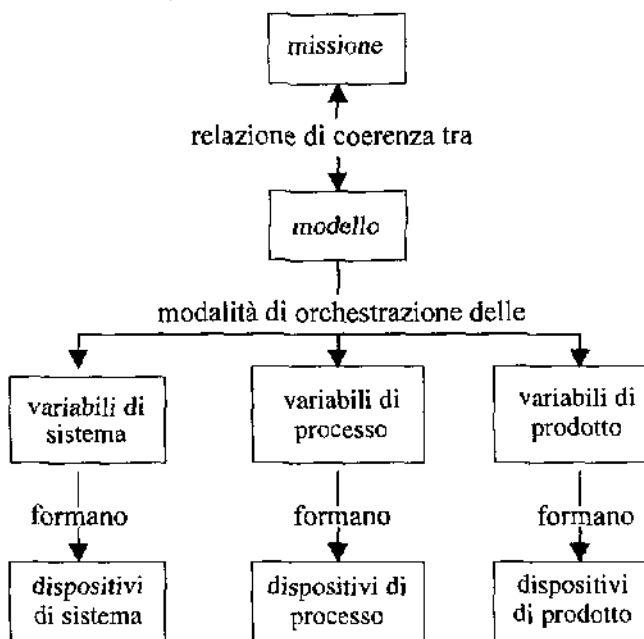
Per favorire un'analisi attenta e produttiva delle esperienze di formazione a distanza dei formatori, vorrei richiamare ed esaminare brevemente alcuni criteri di riferimento utili a questo fine. Si tratta di cinque indicatori della qualità pedagogica e didattica dei dispositivi disponibili nelle azioni di formazione a distanza dei formatori. Lo schema di riferimento può essere riassunto secondo il diagramma riportato nella pagina seguente.

1. La missione del programma formativo

Il primo indicatore è costituito da un grappolo di variabili che riguardano il grado di precisione e di chiarezza raggiunto nella definizione della *missione formativa* del programma. Si tratta di informazioni fornite da parte del soggetto progettatore e/o erogatore del programma e riguardanti i destinatari, le finalità, gli assunti teorici e metodologici.

L'intervento prende in esame alcuni indicatori della qualità pedagogica e didattica dei dispositivi di formazione a distanza dei formatori.

In particolare prende in considerazione la chiarezza e precisione di specificazione della missione formativa e la coerenza del modello formativo adottato. Si esaminano, quindi, più in dettaglio quelle che possono essere denominate le variabili di sistema, di processo e di prodotto, che vengono a formare tre diversi tipi di dispositivi.



Ha rilievo in questo ambito la documentazione che permette una valutazione globale dell'affidabilità e credibilità della proposta formativa. A questo fine si deve poter individuare chiaramente:

- a) chi è il promotore dell'iniziativa formativa e l'eventuale finanziatore pubblico e/o privato;
- b) chi è (o chi sono) il responsabile (i responsabili) del programma formativo sia per quanto riguarda la sua progettazione, sia per quanto concerne la sua attuazione;
- c) quali canali di comunicazione sono stati attivati (indirizzo postale, telefono, facsimile, e-mail, sito, ecc.).

Successivamente si verifica se è stato chiaramente identificato il target verso il quale è diretto il programma:

- a) caratteristiche dei destinatari, come attività professionali svolte, livello di responsabilità, ecc.;
- b) tipo di conoscenze, competenze ed esperienze presupposte per chi entra nel programma formativo;
- c) altri elementi rilevanti ai fini decisionali, come tempo medio richiesto per completare il programma, risorse tecnologiche necessarie, ecc.

In terzo luogo si esaminano le finalità che il programma intende raggiungere. Si possono accentuare, infatti:

- a) l'acquisizione di competenze di natura generale e strategica, riguardanti il sapere pedagogico e didattico;

- b) lo sviluppo di competenze di natura operativa, concernenti la comunicazione didattica e l'organizzazione di spazi di apprendimento;
- c) il perfezionamento di natura tecnologica, riferentesi all'analisi dei bisogni formativi, alla progettazione di percorsi curricolari, alla produzione di materiali didattici, all'uso integrato e convergente di tecnologie di comunicazione, alla valutazione formativa.

Dietro queste scelte possono stare ragioni di natura teorica, socio-culturale, professionale, oppure tecnico-pratica. Comunque deve essere evidente il problema, o il grappolo di problemi, in francese *la problématique*, che si intende affrontare e le prospettive teoriche e operative che sono state adottate come quadro di riferimento.

Nella scelta e/o elaborazione del modello di formazione a distanza o di formazione aperta, a esempio, può essere privilegiata una prospettiva costruttiva delle conoscenze e delle competenze di natura socio-culturale ispirata alla corrente vygotkiana. Oppure, in alternativa, può essere valorizzato un impianto che utilizza forme di apprendistato cognitivo e pratico, centrato sull'apprendere da modelli di eccellenza attraverso l'esercizio prima guidato e controllato dall'esterno, poi, a poco a poco, autoregolato dall'interno. Queste scelte forniscono anche le caratteristiche fondamentali del modello formativo che sta alla base del programma proposto.

2. Il modello formativo adottato

Ogni modello educativo è caratterizzato dalla tensione verso un ideale. Nel nostro caso si tratta di un ideale di formatore e di formazione. D'altra parte, un modello è uno schema concettuale secondo cui possono essere connessi e ordinati i vari aspetti di un programma formativo in rapporto ad un principio teleologico che ne assicuri coerenza e organicità. Tale principio teleologico è espresso più o meno chiaramente dalla missione del programma: una missione che viene esplicitata su diversi piani.

Il piano delle asserzioni o degli assunti impliciti di natura teorica riguarda la concezione privilegiata di professionalità del formatore, del suo ruolo e delle sue diverse funzioni. Un secondo piano considera i riferimenti di ordine "scientifico" come le modalità di sviluppo del soggetto nelle sue varie dimensioni, le relazioni e interazioni da promuovere, i processi di apprendimento e di acquisizione delle conoscenze e delle competenze necessarie. Un terzo piano riguarda i principi operativi e di metodo. È un piano di natura "prasseologica", che prende in considerazione aspetti operativi e/o pratici.

Su questa base si può, a esempio, distinguere tra un modello organizzativo e didattico di formazione a distanza e un modello di formazione aperta. Con il primo si intende in genere una tipologia di formazione individualizzata, senza vincoli di luogo, in quanto si possono raggiungere i formandi ovunque per via postale, telefonica, con comunicazione multimediale e asincrona nella fasi di emissione-ricezione-feedback-compensazione.

Con il secondo modello si privilegia, spesso, l'attività cooperativa e collaborativa tra i docenti e i gruppi, situata realmente o virtualmente nei web della rete, con comunicazione testuale e/o orale, sia asincrona o differita, sia sincrona o on line.

Si possono individuare, inoltre, cinque componenti fondamentali di un modello formativo.

- 1) Il grado di strutturazione delle conoscenze, delle competenze e degli atteggiamenti a cui ci si riferisce nel processo formativo. Si possono porre agli estremi di un continuo un approccio destrutturato e basato su esperienze naturali, o anche occasionali, e per converso, un approccio assai organizzato sia quanto a situazioni educative, sia quanto a una loro successione temporale.
- 2) Tipologia delle situazioni formative attivate. A esempio si può impostare l'azione formativa in modo collettivo, rivolto in maniera indifferenziata all'intero gruppo dei soggetti e basato sulla comunicazione diretta e unidirezionale; oppure preferire una situazione di natura più interattiva e centrata sugli interscambi tra formatore e gruppo e tra i membri del gruppo; oppure ancora dare spazio privilegiato agli interventi personalizzati.
- 3) Tipologia e qualità degli strumenti e materiali educativi adottati. Comprende non solo i media effettivamente coinvolti, ma anche la qualità dei materiali proposti e le modalità di fruizione adottate come dialogo e discussione orale, comunicazione scritta unidirezionale e/o pluridirezionale, uso di strumenti multimediali e ipermediali, interattività a distanza, ecc.
- 4) Tipologia e qualità delle relazioni prefigurate: a) di tipo interattivo automatizzato e quindi rigidamente prefigurate; b) di tipo personale con contatti diretti tra tutore e partecipanti, c) di tipo comunitario. La piattaforma comunicativa che si intende attivare o che viene privilegiata è certamente un carattere peculiare del modello formativo.
- 5) Modalità di valutazione adottata. Anche in questo caso si possono distinguere: forme diagnostico-prescrittive; forme classificatorie; forme certificative di competenze; ecc.

Si possono, quindi, esaminare più in dettaglio i diversi dispositivi sviluppati a partire dal modello adottato tenendo conto delle variabili che li caratterizzano.

3. Dispositivi di sistema

Essi riguardano il sistema formativo di base attivato.

Quali dispositivi sono previsti e valorizzati in pratica per favorire la collaborazione tra il sistema formativo a distanza e i suoi fruitori, tra questi e i loro tutor, tra i fruitori stessi? Quali forme di comunicazione prevalgono: orali (telefono, teleconferenza, videoconferenza), audiovisive (uso di video); ipermediali e interattive (uso di cd-rom, collegamenti telematici on line)?

Si intende costruire un ambiente-laboratorio di ricerca e formazione didattica, in cui svolgere esperienze dirette e/o virtuali, studiare casi, esplorare micromondi, utilizzare giochi di simulazione, predisporre materiali didattici? E in questo caso si privilegia l'interdipendenza comunicativa dei luoghi e degli attori della formazione, connessi in una rete tecnologica stabile, valorizzando lo scambio di esperienze didattiche e di ricerca-azione contestualizzate?

Oppure si preferisce un rapporto individualizzato in cui prevale l'interazione tra tutore e formando, l'orchestrazione da parte del sistema erogatore delle attività formative e la valutazione sistematica dei progressi compiuti sulla base della quale si propongono le nuove mete formative? In questo caso, quanto è flessibile il sistema rispetto allo stato di preparazione degli utenti, del loro stile di apprendimento, del loro tempo disponibile, delle conquiste che via via essi riescono a raggiungere?

4. Dispositivi di processo

Comprendono le modalità previste e predisposte per coinvolgere i partecipanti nella co-costruzione della conoscenze, competenze e atteggiamenti proposti. Quali sono le condizioni di apprendimento che vengono attivate affinché il formatore possa e voglia effettivamente sviluppare, in collaborazione con il sistema, tali conoscenze, competenze e atteggiamenti, in maniera significativa, stabile e fruibile poi nel proprio contesto di attività?

Come viene organizzato il processo formativo? Ci si basa su un approccio unidirezionale, bidirezionale o multidirezionale? Vengono valorizzati percorsi personalizzati o di gruppo? rigidamente predisposti o flessibili? basati su un apprendimento individuale o collaborativo? centrati su casi o situazioni reali o su simulazioni e role playing? Viene valorizzata, o contrastata, l'esperienza precedentemente sviluppata e concettualizzata, oppure se ne prescinde?

Si intende sviluppare, e di fatto viene sviluppata, una vera comunità di apprendenti, nella quale sono presenti ruoli, attività, prestazioni di natura differente, ma tali da favorire un clima di collaborazione nella co-costruzione delle conoscenze, competenze e atteggiamenti desiderati?

5. Dispositivi di prodotto

Si possono distinguere nettamente due tipi di variabili: quelle relative alla qualità dei materiali didattici adottati e quelle relative ai risultati conseguiti in termini di acquisizioni significative, stabili e fruibili dei contenuti di apprendimento.

Quanto al primo tipo di variabili, occorre precisare che non è sufficiente esaminare i tre elementi tradizionalmente presi in considerazione: l'interfaccia adottata (composizione grafica, facilità d'uso, funzionalità, ecc.), i

contenuti e la loro organizzazione, il metodo didattico utilizzato. Occorre tener conto anche dell'effettiva validità e produttività del materiale nel contesto d'uso, desumibile solo da un'osservazione sistematica del coinvolgimento e dell'apprendimento raggiunto dai fruitori.

Il secondo tipo di variabili riguarda in genere:

- a) chi valuta i risultati, sia intermedi sia finali, raggiunti dai soggetti in formazione;
- b) quale spazio viene dato all'autovalutazione e alla valutazione di gruppo;
- c) che cosa viene valutato, se solo conoscenze o anche competenze e atteggiamenti;
- d) quali modalità valutative vengono adottate, soprattutto quando si tratta di competenze difficilmente osservabili direttamente oppure di atteggiamenti;
- e) perché viene sviluppata tale valutazione, se per ritmare meglio il cammino sulla base delle acquisizioni via via raggiunte, oppure per adattare meglio i contenuti e la metodologia ai singoli o al gruppo, ovvero per fornire un sistematico feedback ai fruitori, ecc.;
- f) se vengono certificate le conoscenze, le competenze e gli atteggiamenti effettivamente raggiunti e che valore viene attribuito a tale certificazione.

Conclusione

È evidente, da quanto indicato precedentemente, come la qualità di un programma formativo dipenda da molte variabili e da come queste concorrano a costituire un sistema coerente e ben strutturato di dispositivi. Tuttavia la validità ed efficacia di un programma di formazione a distanza dei formatori si potrà valutare meglio se non ci si limiterà a tenere conto solo dei risultati ottenuti dal programma stesso nell'immediato, cioè delle acquisizioni effettivamente conseguite dai fruitori in termini di conoscenze, abilità e atteggiamenti. È assai più significativa e convincente una rilevazione degli miglioramenti raggiunti sul piano dell'attività pratica successivamente svolta dagli stessi.

Regolamento

Attuazione dell'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144 concernente l'obbligo di frequenza di attività formative

Art. 1 - (Oggetto)

1. Il presente regolamento disciplina l'attuazione dell'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144, istitutivo dell'obbligo di frequenza di attività formative fino al diciottesimo anno di età, con riferimento alle attività di competenza dello Stato.
2. L'obbligo di cui al comma 1, di seguito denominato obbligo formativo, può essere assolto in percorsi, anche integrati, di istruzione e formazione:
 - a) nel sistema di istruzione scolastica;
 - b) nel sistema della formazione professionale di competenza regionale;
 - c) nell'esercizio dell'apprendistato.
3. Nelle attività formative di cui al comma 2, lettera a), per quanto riguarda i percorsi integrati di cui all'articolo 7, analogamente a quanto previsto per le attività formative di cui alla lettera c) dell'articolo 17 della legge 24 giugno 1997, n. 196 ed ai relativi decreti attuativi, si deve tener conto delle esigenze di formazione in materia di prevenzione e tu-

Il Consiglio dei Ministri ha approvato su proposta dei Ministri della Pubblica Istruzione, Berlinguer, del Lavoro, Salvi, e del Tesoro, Amato, uno schema di regolamento di attuazione dell'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144, concernente l'obbligo di frequenza delle attività formative fino al diciottesimo anno di età.

Sul provvedimento sono stati acquisiti i pareri della Conferenza Unificata, del Consiglio di Stato e delle competenti Commissioni parlamentari. Il Regolamento è stato approvato dal Consiglio dei Ministri il 7 luglio 2000.

tela della salute e della sicurezza sul lavoro, anche in relazione all'organizzazione del lavoro, con particolare riferimento agli specifici rischi correlati allo svolgimento delle attività oggetto di formazione.

4. I contratti di lavoro, diversi da quelli di apprendistato, in cui siano parte giovani, devono comunque assicurare la possibilità di frequenza delle attività formative di cui alle lettere a) e b) del comma 2.
5. Il passaggio da un sistema all'altro, a norma del comma 2 del predetto articolo 68, si consegue con le modalità previste dall'articolo 6 del presente regolamento.
6. Ai fini del presente regolamento per "istituzioni scolastiche" si intendono le scuole secondarie superiori statali e paritarie e, fino a quando non sarà realizzato, a norma dell'articolo 1, comma 7 della legge 10 marzo 2000, n. 62, il definitivo superamento delle disposizioni di cui alla parte II, titolo VIII del testo unico approvato con decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, anche le scuole secondarie superiori parificate o legalmente riconosciute. Essi sono sede dell'assolvimento dell'obbligo formativo nel sistema dell'istruzione.

Art. 2 - (Attuazione progressiva)

1. Il presente provvedimento si applica progressivamente nei confronti dei giovani presenti nel territorio dello Stato che:
 - a) nell'anno 2000 compiono 15 anni e hanno assolto l'obbligo di istruzione;
 - b) nell'anno 2001 compiono 15 anni e 16 anni;
 - c) a partire dall'anno 2002 compiono 15 anni, 16 anni e 17 anni.
2. I giovani che nell'anno 2000 compiono 15, 16 e 17 anni possono volontariamente accedere ai servizi per l'impiego competenti per territorio per usufruire dei servizi di orientamento, di supporto e di tutoraggio.
3. Il presente provvedimento si applica altresì nei confronti dei minori stranieri presenti nel territorio dello Stato.

Art. 3 - (Adempimenti delle istituzioni scolastiche)

1. L'amministrazione scolastica periferica, d'intesa con la regione, promuove con le province l'organizzazione di appositi incontri di informazione e orientamento da svolgersi nelle istituzioni scolastiche, in collaborazione con i centri di formazione, entro il mese di dicembre di ciascun anno scolastico, per gli alunni che compiono, nell'anno successivo, il quindicesimo anno di età, al fine di facilitare la scelta del canale più idoneo tra quelli di cui all'articolo 1, comma 2.
2. Le istituzioni scolastiche ovvero, qualora già funzionante, l'anagrafe degli alunni a livello provinciale, gli uffici dell'amministrazione scolastica periferica, comunicano, ove possibile anche in via telematica, ai competenti servizi per l'impiego decentrati, entro il 31 dicembre di ogni

anno, i dati anagrafici degli alunni che compiono nell'anno successivo il quindicesimo anno di età, con l'indicazione del percorso scolastico da essi seguito.

3. All'atto delle iscrizioni per l'anno scolastico successivo, le istituzioni scolastiche rilevano le scelte degli alunni soggetti all'obbligo formativo, con riferimento alla prosecuzione dell'itinerario scolastico ovvero all'inserimento nel sistema della formazione professionale anche attraverso i percorsi integrati ovvero all'accesso all'apprendistato e comunicano entro 15 giorni i relativi esiti ai servizi per l'impiego decentrati per gli adempimenti di loro competenza, unitamente ai nominativi degli alunni che non hanno formulato alcuna scelta.
4. Le istituzioni scolastiche comunicano, altresì, tempestivamente ai servizi per l'impiego decentrati i nominativi degli alunni che, nel corso dell'anno scolastico, hanno chiesto ed ottenuto il passaggio ad altra scuola, di quelli che sono passati nel sistema della formazione professionale e di quelli che hanno cessato di frequentare l'istituto prima del 15 marzo. Analoga comunicazione è fatta dall'istituzione scolastica per la quale l'alunno ha ottenuto il passaggio.
5. Almeno trenta giorni prima del termine delle lezioni, le istituzioni scolastiche comunicano ai servizi per l'impiego i dati di coloro che hanno frequentato l'istituto, unitamente a quelli definitivi di cui al comma 3.
6. Le istituzioni scolastiche concordano con i servizi per l'impiego e con l'ente locale competente le modalità di reciproca collaborazione ai fini delle comunicazioni di cui al presente articolo e ai fini dell'istituzione e della tenuta dell'anagrafe regionale dei soggetti che hanno adempiuto o assolto l'obbligo scolastico, di cui all'art. 68, comma 3 della legge 17 maggio 1999, n.144.

Art. 4 - (Iniziative formative e di orientamento per l'assolvimento dell'obbligo di frequenza di attività formative)

1. Gli istituti di istruzione secondaria superiore attivano le iniziative finalizzate al successo formativo, all'orientamento e al riorientamento, previste in attuazione delle norme sull'elevamento dell'obbligo di istruzione, anche nelle classi successive a quelle dell'adempimento dell'obbligo stesso. A tale fine detti istituti coordinano o integrano la propria attività con quella dei servizi per l'impiego e degli enti locali nonché degli altri servizi individuati dalle regioni.
2. Attività educative finalizzate all'assolvimento dell'obbligo formativo per i giovani che vi sono soggetti e che sono parte di un contratto di lavoro diverso dall'apprendistato possono essere programmate dalle istituzioni scolastiche nell'esercizio della loro autonomia, anche d'intesa con gli enti locali.

Art. 5 - (Assolvimento dell'obbligo nell'apprendistato)

1. L'obbligo formativo è assolto all'interno del percorso di apprendistato come disciplinato dall'articolo 16 della legge 24 giugno 1997, n. 196 e successive modificazioni e dai relativi provvedimenti attuativi, attraverso la frequenza di moduli formativi aggiuntivi per la durata di almeno 120 ore annue.
2. Con decreto del Ministero del lavoro e della previdenza sociale, da emanare entro quattro mesi dalla pubblicazione del presente regolamento, di concerto col Ministero della pubblica istruzione, acquisito il parere della Conferenza Stato-Regioni e della Conferenza Stato - città ed autonomie locali e sentite le organizzazioni sindacali maggiormente rappresentative sul piano nazionale dei datori di lavoro e dei lavoratori, vengono definiti obiettivi, criteri generali e contenuti per lo svolgimento dei moduli formativi aggiuntivi nonché standard formativi minimi necessari ad assicurare omogeneità nazionale ai percorsi formativi. Ai predetti fini il Ministero del lavoro e della previdenza sociale si avvale della commissione di lavoro prevista dal decreto del Ministero del lavoro e della previdenza sociale 20 maggio 1999, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 138 del 15 giugno 1999.

Art. 6 - (Passaggio tra i sistemi)

1. Le conoscenze, competenze e abilità acquisite nel sistema della formazione professionale, nell'esercizio dell'apprendistato, per effetto dell'attività lavorativa o per autoformazione costituiscono crediti per l'accesso ai diversi anni dei corsi di istruzione secondaria superiore. Esse sono valutate da apposite commissioni istituite presso le singole istituzioni scolastiche interessate o reti delle medesime istituzioni, composte da docenti designati dai rispettivi collegi dei docenti coadiuvate da esperti del mondo del lavoro e della formazione professionale tratti da elenchi predisposti dall'amministrazione regionale o, in caso di attribuzione delle funzioni in materia di formazione professionale a norma dell'articolo 143, comma 2 del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112, dall'amministrazione provinciale.
2. Tali commissioni, sulla base della documentazione presentata dagli interessati e di eventuali ulteriori accertamenti, attestano le competenze acquisite ed individuano l'anno di corso nel quale essi possono proficuamente inserirsi, rilasciando un apposito certificato, che l'interessato può utilizzare per l'iscrizione anche presso altre istituzioni scolastiche.
3. Il certificato di cui al comma 2, redatto secondo modelli approvati con decreto del Ministro della pubblica istruzione, ha come oggetto il possesso delle competenze essenziali relative alle discipline e attività caratterizzanti il corso di studi cui si intende accedere. Esso può contenere l'indicazione della necessità di eventuali integrazioni della preparazione

posseduta, da realizzare nel primo anno di inserimento, anche mediante la frequenza di appositi corsi di recupero.

4. Ai fini di cui ai commi 1 e 2 e del passaggio dagli anni di corso del sistema dell'istruzione a quelli della formazione professionale e dell'apprendistato le istituzioni scolastiche e le agenzie di formazione professionale possono determinare, con apposite intese, i criteri e le modalità per la valutazione dei crediti formativi ed il riconoscimento del loro valore ai fini del passaggio dall'uno all'altro sistema. Ai medesimi fini lo Stato, le regioni e le province autonome possono promuovere e stipulare apposite intese per definire ambiti di equivalenza dei percorsi formativi.
5. È fatto salvo il disposto dell'articolo 4, comma 6, del decreto del presidente della repubblica 8 marzo 1999, n. 275.

Art. 7 - (Percorsi integrati)

1. Le istituzioni scolastiche, anche sulla base delle intese di cui all'articolo 6, comma 1, del regolamento emanato con decreto del Ministro della pubblica istruzione 9 agosto 1999, n. 323, e nel quadro della programmazione dell'offerta formativa integrata di cui all'articolo 138, comma 1, lett. a) del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112, possono progettare e realizzare percorsi formativi integrati. Tali percorsi, che possono essere realizzati in convenzione con agenzie di formazione professionale, devono essere progettati in modo da potenziare le capacità di scelta degli alunni e di consentire i passaggi tra il sistema di istruzione e quello della formazione professionale.
2. Le tipologie fondamentali dei percorsi formativi integrati promossi dalle istituzioni scolastiche sono le seguenti:
 - a) percorsi con integrazione curricolare, a norma dell'articolo 8, comma 5 del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, in esito ai quali si consegue il diploma di istruzione secondaria superiore e una qualifica professionale;
 - b) percorsi con arricchimento curricolare, a norma dell'articolo 9, comma 2, del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, in esito ai quali si consegue il diploma di istruzione secondaria superiore e la certificazione di crediti spendibili nella formazione professionale.

Art. 8 - (Certificazioni finali e intermedie e raccordo tra sistemi informativi)

1. L'obbligo di frequenza di attività formative assolto a norma dell'articolo 68, comma 2, della legge 17 maggio 1999, n.144, è attestato con apposita nota inserita nella certificazioni rilasciate in esito agli esami conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore. In caso di percorsi

integrati, tali certificazioni sono completate con le indicazioni contenute in appositi modelli approvati con decreto adottato d'intesa tra i Ministri della pubblica istruzione e del lavoro e della previdenza sociale, sentita la Conferenza unificata Stato-regioni-città ed autonomie locali. In tutti gli altri casi di assolvimento dell'obbligo formativo l'attestazione è rilasciata secondo modelli adottati con la medesima procedura, che costituiscono lo sviluppo della certificazione rilasciata all'atto dell'assolvimento dell'obbligo scolastico a norma dell'articolo 9 del regolamento emanato con decreto ministeriale 9 agosto 1999, n. 323.

2. Le istituzioni comunicano ai servizi per l'impiego i nominativi di coloro che hanno assolto all'obbligo della frequenza dell'obbligo formativo nell'ambito del sistema di istruzione.
3. A richiesta degli interessati, in esito a qualsiasi segmento della formazione scolastica le istituzioni scolastiche certificano le competenze acquisite in tale periodo di applicazione allo studio.
4. I Ministeri della pubblica istruzione e del lavoro e della previdenza sociale concordano le modalità e i tempi per realizzare un progressivo raccordo tra il sistema informativo del Ministero della pubblica istruzione ed il sistema informativo lavoro (SIL) di cui all'articolo 11 del decreto legislativo 23 dicembre 1997, n.469, ai fini di una piena attuazione dell'obbligo di frequenza delle attività formative.

Art. 9 - (Modalità di finanziamento)

1. Le risorse di cui all'articolo 68, comma 4, lett. b) della legge 17 maggio 1999, n. 144 sono destinate al finanziamento delle iniziative di cui al comma 1, lettera a) del medesimo articolo. Il Ministero della pubblica istruzione, d'intesa con il Ministero del lavoro e della previdenza sociale provvede a ripartire annualmente tali risorse per lo svolgimento delle attività di cui agli articoli 3, 4, 6 e 7 del presente regolamento.
2. Le risorse di cui all'articolo 68, comma 4, lettera a) della legge n. 144 del 1999 sono destinate al finanziamento delle iniziative di cui al comma 1, lettere b) e c) nonché delle attività previste dal comma 3 del medesimo articolo. Il Ministero del lavoro e della previdenza sociale, d'intesa col Ministero della pubblica istruzione provvede a ripartire annualmente tali risorse tra le regioni sulla base del numero di giovani di 15, 16 e 17 anni residenti in ciascuna regione che non hanno frequentato la scuola nell'anno scolastico precedente.

Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano

Seduta del 2 marzo 2000

Vista la proposta di accordo in oggetto, avanzata dal Ministro della pubblica Istruzione e dal Ministro del Lavoro sulla attuazione delle disposizioni vigenti in materia di obbligo di frequenza delle attività formative di cui all'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144, nella stesura definitiva, a seguito di quanto concordato in sede tecnica Stato-Regioni;

Visto l'articolo 2, comma 2 lett. b) del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, che affida a questa Conferenza il compito di promuovere e sancire accordi secondo quanto previsto dall'articolo 4 del medesimo decreto legislativo;

Visto l'articolo 4, comma 1, del predetto decreto legislativo, nel quale si prevede che questa Conferenza Governo, Regioni e Province autonome, in attuazione del principio di leale collaborazione, possano concludere accordi al fine di coordinare l'esercizio delle rispettive competenze e svolgere attività di interesse comune;

Vista la legge 24 giugno 1997 n. 196 recante norme in materia di promozione dell'occupazione;

Visto l'accordo per l'individuazione degli

*Oggetto: Accordo
Stato-Regioni per
l'attuazione delle
disposizioni vigenti
in materia di obbligo
di frequenza delle attività
formative (articolo 68
della legge 17 maggio
1999, n. 144).*

*La Conferenza
permanente per i rapporti
tra lo Stato, le Regioni e le
province autonome di
Trento e Bolzano*

standard minimi di funzionamento dei servizi pubblici per l'impiego sancito dalla Conferenza unificata nella seduta del 16 dicembre 1999;

Considerata la necessità di stabilire un forte coordinamento fra istituzioni statali e organismi regionali e locali coinvolti nell'esercizio della attività finalizzate al potenziamento della crescita culturale e professionale dei giovani, nonché nella gestione delle risorse umane, strumentali e finanziarie;

Ritenuto che per la realizzazione degli obiettivi fissati dalle leggi vigenti, relativi alla creazione di un sistema integrato scuola - lavoro per la formazione dei giovani, risulta utile e necessario fissare criteri di riferimento univoci per tutto il territorio nazionale in particolare in materia di assolvimento dell'obbligo di frequenza di attività formative;

Considerato che tale obbligo può essere assolto in percorsi, anche integrati, di istruzione e formazione sia nel sistema di istruzione scolastica, che in quello della formazione professionale nonché nell'esercizio dell'apprendistato;

Considerata la complessità e la rilevanza dell'intervento per il quale si ritiene indispensabile una programmazione concordata fra tutti i soggetti coinvolti ed una concertazione interistituzionale volta ad ottimizzare l'utilizzazione delle risorse a disposizione;

Visto lo schema di regolamento con il quale si disciplinano gli adempimenti statali in materia di obbligo formativo, sottoposto in data odierna al parere della Conferenza;

Acquisito l'assenso del Governo e dei presidenti delle Regioni e Province autonome, espresso nel corso di questa seduta, ai sensi dell'articolo 4, comma 2, del richiamato decreto legislativo n. 281 del 1997;

Sancisce

Il seguente accordo, nei termini sottoindicati:

Governo, Regioni e Province autonome convengono sui seguenti obiettivi relativi all'attuazione dell'obbligo di frequenza di attività formative previsto dall'articolo 68 della legge 17 maggio 1999 n. 144:

L'assolvimento dell'obbligo di frequenza di attività formative, che può essere assolto anche nel sistema di formazione professionale regionale, è da considerarsi un obiettivo primario condiviso da parte di tutti i soggetti titolari di poteri decisionali in materia.

I percorsi regionali di formazione, che si articolano in cicli formativi, devono assicurare anche misure di accompagnamento volte a favorire l'inserimento professionale dei giovani tenendo conto delle peculiarità occupazionali locali.

È assicurata la diffusione di standard formativi omogenei in tutto il territorio nazionale ed adeguatamente certificati secondo le modalità, i tempi e i criteri definiti con decreto del Ministro del lavoro di cui all'articolo 5, comma 2, del regolamento citato in premessa.

Sono individuati percorsi formativi personalizzati che tengano conto delle specificità del soggetto nonché delle specifiche esigenze dei soggetti portatori di handicap per i quali devono essere previste anche misure adeguate di sostegno volte a consentire la loro partecipazione alle iniziative di formazione.

Si provvede alla creazione di un sistema di rete di comunicazione, operante a livello regionale, interregionale e locale di notizie e informazioni utili per i giovani soggetti ad un obbligo formativo fra scuole, agenzie formative e i servizi per l'impiego; questi ultimi nell'ambito delle loro competenze, predispongono misure idonee ad individuare percorsi formativi personalizzati.

Sono individuate le modalità di assolvimento dell'obbligo formativo nell'apprendistato.

Sono promosse intese fra regioni, province delegate e amministrazioni scolastiche volte a favorire l'integrazione fra percorsi scolastici e di formazione professionale.

Si provvede alla creazione di un sistema di monitoraggio sulla realizzazione degli interventi realizzati, sul livello qualitativo dei cicli formativi svolti nonché sull'incidenza dei medesimi sui livelli occupazionali.

Gli obiettivi sopra individuati sono realizzati con le modalità di cui all'allegato tecnico che costituisce parte integrante del presente accordo.

ALLEGATO TECNICO

Paragrafo 1: *Assolvimento dell'obbligo formativo nella formazione professionale*

1. L'obbligo di frequenza di attività formative di seguito denominato obbligo formativo può essere assolto nel sistema di formazione professionale regionale attraverso la frequenza delle attività formative disciplinate dalla vigente legislazione.
2. I percorsi regionali di formazione rivolti all'assolvimento dell'obbligo formativo si articolano attraverso i cicli formativi previsti dalla legislazione vigente in materia. A conclusione di ciascun ciclo devono essere certificate le competenze acquisite, che costituiscono titolo per l'accesso ai cicli successivi omogenei o credito per l'accesso a cicli diversi o per la transizione nel sistema di istruzione o nell'esercizio dell'apprendistato, fatta salva la possibilità di certificazione, ad istanza degli interessati, di specifiche competenze acquisite con la frequenza dei corsi per periodi più brevi.
3. L'accesso ai cicli della formazione è garantito a coloro che hanno assolto l'obbligo di istruzione ed è consentito sulla base delle conoscenze, competenze e capacità possedute dai singoli e sulla base del riconoscimento di crediti formativi acquisiti attraverso percorsi scolastici e formativi precedenti e/o esperienze di apprendistato e di lavoro. A tal fine le

agenzie formative predispongono moduli di accoglienza comprensivi di un servizio per l'accertamento di conoscenze, capacità, competenze acquisite e per il riconoscimento di eventuali crediti formativi.

4. Per conseguire una qualifica professionale valida ai fini dell'assolvimento dell'obbligo formativo i percorsi di formazione professionale da frequentare non possono avere durata complessiva inferiore a due anni, salvo il riconoscimento di eventuali crediti. Il conseguimento della qualifica può dare accesso a un successivo ciclo di specializzazione.
5. Al fine di diffondere standard formativi omogenei a livello nazionale nella strutturazione dei percorsi formativi si persegue l'obiettivo dello sviluppo di competenze tecnico-professionali e di competenze trasversali anche mediante le attività di tirocinio al fine di realizzare un percorso educativo unitario.
6. I percorsi formativi devono inoltre assicurare misure di accompagnamento finalizzate a favorire l'inserimento professionale in relazione al contesto lavorativo locale.
7. Le agenzie di formazione svolgono verifiche in itinere e finali per accertare il conseguimento delle competenze di cui al punto 5.
8. Nei percorsi per l'assolvimento dell'obbligo formativo devono essere create condizioni didattiche e logistiche tali da consentire a soggetti svantaggiati e portatori di handicap di fruire a pieno titolo delle opportunità formative. A tale scopo devono essere adottate modalità di personalizzazione dei percorsi ed offerti moduli e servizi di sostegno.
9. Le agenzie formative, sulla base degli indirizzi espressi dalle regioni o dalle province delegate adottano sistemi di valutazione della qualità dell'offerta formativa erogata e percepita nei suoi esiti.
10. le regioni o le province delegate regolamentano i tempi e le modalità di comunicazione tra le scuole, le agenzie formative e i servizi per l'impiego competenti per territorio, di seguito denominati servizi per l'impiego, delle informazioni relative ai giovani soggetti a obbligo formativo che abbandonano il percorso scolastico o formativo.
11. Per i giovani soggetti ad obbligo formativo che si trovano in condizione lavorativa con contratto diverso dall'apprendistato le regioni o le province delegate programmano specifiche attività formative finalizzate all'assolvimento dell'obbligo anche sulla base di intese con le istituzioni scolastiche. Nell'ambito del modulo di accoglienza di cui al punto 3 verranno definite le modalità di frequenza del percorso formativo.

Paragrafo 2: *Assolvimento dell'obbligo nell'apprendistato*

1. Le Regioni organizzano l'attività di formazione esterna per gli apprendisti sulla base di quanto disciplinato dall'articolo 16 della legge 24 giugno 1997, n. 196 e successive modificazioni e dai relativi provvedimenti attuativi, nonché dal regolamento attuativo dell'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144.
2. Per i soggetti portatori di handicap devono essere create condizioni di-

dattiche, educative, organizzative e logistiche tali da assicurare la frequenza a pieno titolo delle opportunità formative in funzione del successo formativo. A tale scopo devono essere adottate modalità di personalizzazione dei percorsi, e devono essere offerti moduli e servizi di sostegno.

3. Allo scopo di facilitare a livello locale l'incontro tra domanda e offerta, i servizi per l'impiego decentrati organizzano apposite banche dati contenenti i curricula dei giovani che desiderano assolvere l'obbligo formativo in apprendistato e le relative richieste di assunzione delle imprese.
4. la cessazione dal rapporto di lavoro in apprendistato va quanto prima comunicata ai Servizi per l'impiego, che contattano i giovani a fini di orientamento.

Paragrafo 3: *Organizzazione dei servizi per l'impiego*

1. I servizi per l'impiego predispongono, relativamente alle funzioni di loro competenza, una anagrafe regionale contenente i dati dei soggetti che hanno adempiuto o assolto l'obbligo scolastico.
2. Le regioni, le province delegate ed i comuni disciplinano, relativamente alle funzioni di loro competenza, la costituzione delle banche dati e le modalità di scambio di informazioni tra i servizi per l'impiego decentrati, gli assessorati alla formazione, le agenzie formative e le scuole per favorire l'orientamento dei giovani e la predisposizione di una adeguata offerta formativa.
3. I servizi per l'impiego convocano, per un colloquio di informazione e di orientamento, i giovani soggetti ad obbligo formativo e che hanno comunicato l'intenzione di abbandonare il percorso scolastico o formativo, ovvero hanno cessato di frequentare la scuola o le attività formative.
4. I colloqui di informazione ed orientamento sono finalizzati:
 - a) ad individuare le competenze, le capacità, le attitudini e gli interessi dei giovani;
 - b) ad informare i giovani sulle opportunità formative e di lavoro in apprendistato esistenti sul territorio, nonché sugli interventi per il sostegno finanziario alla frequenza formativa;
 - c) ad assicurarne l'iscrizione ad un percorso di formazione professionale qualora il giovane non risulti già assunto come apprendista.
5. Al fine di assicurare la personalizzazione dell'intervento orientativo i servizi per l'impiego decentrati nominano un tutor per i giovani di cui al punto 3. Il tutor esegue il monitoraggio del percorso formativo dei giovani provvedendo anche a contattare le famiglie o ad attivare altri servizi di intervento sociale ove ritenuto necessario.

Paragrafo 4: *Interazione fra istruzione e formazione professionale*

1. Le Regioni e le Province delegate, promuovono con l'amministrazione scolastica apposite intese a promuovere l'integrazione tra i percorsi scolastici e di formazione professionale. Attraverso tali intese vengono:

- a) progettate iniziative di formazione integrata tra scuole e agenzie di formazione professionale;
- b) stabiliti il valore dei crediti formativi maturati: presso la formazione professionale a tempo pieno oppure all'interno dell'apprendistato per il rientro nei diversi indirizzi di scuola secondaria superiore ed il valore dei crediti formativi maturati presso la scuola secondaria ai fini del passaggio al sistema di formazione professionale o all'apprendistato.

Paragrafo 5: *Certificazioni finali*

1. L'assolvimento dell'obbligo di frequenza di attività formative mediante conseguimento della qualifica professionale è attestato con apposita nota inserita nelle certificazioni rilasciate. In tutti gli altri casi di assolvimento dell'obbligo formativo all'interno del sistema di della formazione professionale regionale o nell'esercizio dell'apprendistato l'attestazione è rilasciata secondo modelli approvati con decreto adottato d'intesa tra i Ministri del lavoro e della previdenza sociale e della pubblica istruzione, sentita la Conferenza unificata Stato-Regioni-Città ed autonomie locali.

Paragrafo 6: *Monitoraggio della legge*

1. Le amministrazioni regionali in raccordo con le amministrazioni provinciali e comunali predispongono, entro il 30 giugno di ogni anno, una relazione sull'attuazione dell'obbligo formativo sotto l'aspetto quantitativo e sul suo impatto sull'utenza e sull'offerta formativa ai fini dell'elaborazione da parte del Governo, con l'assistenza tecnica dell'Isfol, di una relazione generale sull'attuazione dell'art. 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144.

Paragrafo 7: *Esercizio progressivo delle funzioni*

1. L'obbligo formativo viene attuato progressivamente a partire dall'anno 2000 per tutti i giovani residenti sul territorio nazionale che:
 - a) nell'anno 2000 compiono 15 anni ed hanno assolto all'obbligo di istruzione;
 - b) nell'anno 2001 compiono 15 anni e 16 anni;
 - c) a decorrere dall'anno 2002 compiono 15 anni, 16 anni e 17 anni.

La nuova formazione professionale iniziale (FPI): il progetto CNOS-FAP per l'obbligo formazione

DARIO
NICOLI

1. Il doppio canale formativo

La legge 144 del 1999 introduce all'art. 68 l'obbligo di frequenza di attività formative fino al 18° anno d'età. Si tratta di un vero salto di qualità per portare il sistema formativo italiano in condizione di coerenza con le migliori esperienze europee basate sul principio del "doppio canale" che crea l'equivalenza e pari dignità tra il sistema di formazione professionale ed il sistema scolastico.

L'art. 68, infatti, dichiara che *"al fine di potenziare la crescita culturale e professionale dei giovani, ferme restando le disposizioni vigenti per quanto riguarda l'adempimento e l'assolvimento dell'obbligo dell'istruzione, è progressivamente istituito, a decorrere dall'anno 1999-2000, l'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo anno di età. Tale obbligo può essere assolto in percorsi anche integrati di istruzione e formazione:*

- a) *nel sistema di istruzione scolastica,*
- b) *nel sistema della formazione professionale di competenza regionale,*
- c) *nell'esercizio dell'apprendistato".*

Viene presentato lo schema generale del progetto di percorso voluto e studiato dal CNOS-FAP, per rendere possibile l'attuazione dell'obbligo formativo nel sistema della formazione professionale regionale. Spiegati i motivi per i quali è richiesto un percorso formativo rinnovato, è descritto nelle grandi linee il progetto nei suoi obiettivi, nei suoi metodi e nelle specificità metodologiche.

La peculiarità dei diversi sistemi che concorrono all'assolvimento dell'obbligo formativo è sancita anche dalla diversità soluzioni:

- 1) nel sistema scolastico, l'obbligo si intende assolto col conseguimento del diploma di scuola secondaria superiore, ovvero esso è contestuale al compimento del percorso di istruzione che, con la riforma dei cicli appena approvata dal Parlamento, conclude col diciottesimo anno di età,
- 2) nel sistema di formazione professionale viene assolto col conseguimento di una qualifica professionale che – nel percorso normale – avviene in un biennio ovvero nel diciassettesimo anno di età,
- 3) nel canale dell'apprendistato l'assolvimento è legato alla frequenza dei corsi di formazione di 120 ore annuali fino ai 18 anni di età.

Inoltre occorre ricordare che sono consentiti passaggi da un sistema all'altro, tramite riconoscimento dei crediti formativi ed il meccanismo delle passerelle; ciò richiede da parte di tutti una progettazione modulare.

Ne risulta un quadro di forte legittimità istituzionale per la formazione professionale. Ma si tratta di una condizione potenziale, poiché molti sono gli interventi da realizzare per la sua effettiva attuazione.

Occorre sottolineare che l'obbligo formativo si pone al centro di due dinamiche: la domanda delle imprese ed il diritto dei cittadini. Esso indica nel contempo un obbligo da parte delle Regioni e Province autonome nel fornire ai cittadini un'offerta formativa che consenta effettivamente loro di esercitare il diritto di formazione, enfatizza il carattere territoriale (bacino potenziale di utenza), esige una struttura stabile e continua, richiede un modello di incarico peculiare (accreditamento dei Centri di prima formazione, incarichi pluriennali, sistema rigoroso di verifica e valutazione).

2. Dai corsi di base alla nuova formazione iniziale

Con l'elevamento della istruzione obbligatoria (legge 9/1999) e l'introduzione dell'obbligo formativo i corsi di base finiscono per cadere in uno stato di obsolescenza.

È perciò necessario procedere alla sperimentazione di un nuovo percorso di formazione iniziale, sulla base di principi di progettazione solidi, fondati, sostenibili.

Questo nuovo sotto-sistema formativo dovrà presentare i seguenti caratteri:

- a) essere rivolto a giovani che hanno assolto l'obbligo di istruzione (ma pure per giovani soggetti a obbligo formativo che abbandonano il percorso scolastico e formativo e che non siano impegnati in alcun rapporto di lavoro o di apprendistato),
- b) essere caratterizzato in senso formativo e non addestrativo, tale da favorire una piena e completa formazione della persona dotandola di una adeguata base culturale,

- c) essere finalizzato all'acquisizione (in un periodo biennale) di una qualifica professionale spendibile nel mercato del lavoro e quindi secondo un approccio progettuale per competenze e non scolastico,
- d) svilupparsi tramite una programmazione modulare per cicli con certificazioni che costituiscono titolo valido per il passaggio al ciclo successivo e credito formativo per passare all'istruzione superiore ed all'apprendistato,
- e) prediligere una metodologia attiva volta a valorizzare e sviluppare esperienze concrete della vita giovanile e del mondo lavorativo,
- f) essere strutturato nell'ambito di un sistema regionale organico secondo i criteri della qualità, che comprenda metodologie comuni in tema di coordinamento, progettazione, standard formativi, sistema informativo, valutazione, gestione dei crediti e dei passaggi tra i diversi canali dell'obbligo formativo.

Alla luce dell'accordo Stato-Regioni del 2 marzo 2000, si prevedono inoltre:

- moduli di accoglienza comprensivi di un servizio per l'accertamento di conoscenze, capacità e competenze acquisite e per il riconoscimento di eventuali crediti formativi, da predisporre in fase d'ingresso ed in ogni momento in cui si attivino passerelle,
- misure di accompagnamento volte a favorire l'inserimento professionale dei giovani tenendo conto delle peculiarità occupazionali locali,
- percorsi formativi personalizzati – anche con moduli e servizi di sostegno ad hoc – che tengano conto della specificità del soggetto con particolare riferimento alle esigenze dei soggetti portatori di handicap,
- "passerelle" per coloro che provengono dal sistema scolastico superiore o dal canale dell'apprendistato e viceversa, da predisporre in ogni momento del percorso formativo,
- moduli propedeutici che consentano di perseguire la formazione qualificante secondo modalità che prevedano una fase di rimotivazione ed un apprendimento per esperienze per giovani soggetti a obbligo formativo che abbandonano il percorso scolastico e formativo e che non siano impegnati in alcun rapporto di lavoro o di apprendistato,
- un'offerta formativa che preveda iniziative di specializzazione susseguenti in coerenza con il principio della continuità formativa,
- sistemi di valutazione della qualità dell'offerta formativa erogata e percepita nei suoi esiti da parte degli organismi formativi,
- un approccio concordato ad ogni livello (nazionale, regionale/provinciale) in tema di indirizzo e coordinamento della sperimentazione.

3. Finalità

Il presente progetto – coerentemente a quanto sopra indicato – mira a dare avvio – per il mese di settembre 2000 – alla sperimentazione della for-

mazione professionale iniziale in un ampio numero di realtà territoriali, avvalendosi di un'équipe di progettazione e coordinamento regionale/provinciale in stretto legame con le altre esperienze nazionali, valorizzando al massimo il patrimonio progettuale già presente.

Le finalità specifiche del progetto sono:

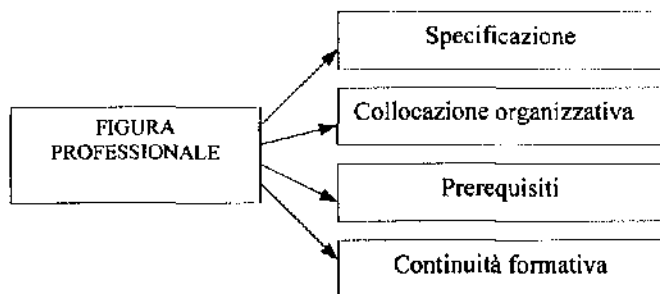
- ⇒ *Realizzare progressivamente una sperimentazione riguardante il percorso del nuovo obbligo formativo nel sistema della formazione professionale regionale:*
- ⇒ *Creare un'esperienza formativa della famiglia Salesiana che sappia porre le basi di una nuova stagione della formazione professionale.*
- ⇒ *Sperimentare (su tale ambito specifico) un modello CNOS-FAP di indicatori della qualità formativa, da poi estendere progressivamente ai diversi ambiti.*
- ⇒ *Sperimentare (su tale ambito specifico) un modello di accreditamento interno, da poi estendere progressivamente ai diversi ambiti fino a delineare il modello di accreditamento del Centro polifunzionale servizi formativi.*

Il percorso sperimentale terrà inoltre anche conto delle seguenti necessità:

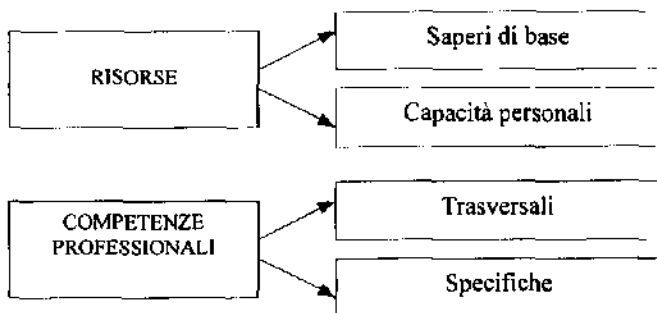
- a) il legame tra l'obbligo formativo e l'obbligo scolastico,
- b) la necessità di puntualizzare, all'interno della federazione, la prassi dell'Orientamento, della valutazione ed inoltre dell'azione del tutor.

4. Standard professionali e formativi

Il progetto prevede, per ogni figura professionale (appartenente ad un macro-settore o ad un settore), la seguente impostazione circa gli standard professionali e formativi:



Le *acquisizioni* si distinguono in due categorie, così specificate per componenti:



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

La **competenza** "non è uno stato od una conoscenza posseduta. Non è riducibile né a un sapere, né a ciò che si è acquisito con la formazione"... La competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità...) da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa di queste risorse. ... Qualunque competenza è finalizzata (o funzionale) e contestualizzata: essa non può dunque essere separata dalle proprie condizioni di 'messa in opera'... La competenza è un saper agire (o reagire) riconosciuto. Qualunque competenza, per esistere, necessita del giudizio altrui" (G.Le Boterf)¹.

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

Tali acquisizioni prevedono unità formative capitalizzabili, specificate per cicli formativi; esse si distinguono in:

Saperi di base	Capacità personali	Competenze professionali
Obiettivi	Obiettivi	Risultato atteso
risultato atteso	risultato atteso	attività
contenuti	contenuti	contenuti
prerequisiti	prerequisiti	prerequisiti
modalità formativa	modalità formativa	modalità formativa
modalità di valutazione	modalità di valutazione	modalità di valutazione

¹ G. LE BOTERF, *De la compétence*, 1994.

Le figure professionali previste per la formazione iniziale si collocano nel passaggio dal livello 2 al livello 3 della classificazione UE delle attività professionali.

livello 2	Attività che prevede l'utilizzo di strumenti e tecniche, consistente in un lavoro esecutivo, che può essere autonomo nei limiti delle tecniche ad esso inerenti
livello 3	Lavoro tecnico, che può comportare gradi di autonomia e responsabilità rispetto ad attività di programmazione o coordinamento

La collocazione intermedia circa i livelli 2-3 è giustificata dal fatto che giovani di 17 anni possono svolgere lavoro tecnico in autonomia e gradi (accettabili) di responsabilità, ma ciò avviene entro gradi contenuti di programmazione dell'attività (che richiede una supervisione da parte di un responsabile) e soprattutto di coordinamento di altre persone.

In altri termini, possiamo affermare che, al termine dei percorsi di formazione professionale iniziale, i destinatari della presente proposta saranno in possesso di requisiti potenziali di programmazione e coordinamento che diverranno effettivi dopo un periodo definito di esperienza lavorativa.

Gli standard di apprendimento previsti sono i seguenti:

A) SAPERI DI BASE	Area linguistica	- Italiano	
		- Lingua straniera (inglese)	
	Cultura storica e sociale		- Cultura storico sociale
			- Diritto del lavoro
			- Organizzazione aziendale
			- Economia di base
			- Etica della persona e del lavoro
	Area scientifica, tecnologica e di supporto		- Logico-matematica
			- Fisica
			- Chimica e biologia
		- Informatica utente	
B) COMPETENZE PROFESSIONALI	Trasversali	- Elaborare un budget e gestire gli atti amministrativi fondamentali	
		- Conoscere, rispettare ed applicare le norme di sicurezza	
		- Conoscere, rispettare ed applicare le procedure relative alla qualità	
	Specifiche¹	- Analizzare e sviluppare le informazioni ed i dati ricevuti	
		- Realizzare lavorazioni meccaniche	
		- Realizzare impianti elettrici civili	
		- Realizzare impianti elettrici industriali	
		- Controllare l'efficienza e correggere eventuali anomalie	
		- Diagnosticare e promuovere la propria realtà personale	
		- Comunicare e gestire relazioni	
C) CAPACITÀ PERSONALI	- Apprendere ad apprendere		
	- Organizzare il lavoro e risolvere problemi		
	- Lavorare in modo cooperativo		
	- Progettare il proprio percorso di vita/di lavoro		

¹ Si riferiscono alla figura professionale "Installatore impianti elettrici civili e industriali".

5. Modello formativo

I percorsi regionali di formazione si potranno articolare in *cicli formativi* secondo la vigente legislazione, ovvero quattro cicli di non più di 600 ore ciascuno. Di conseguenza tali corsi potranno avere la durata massima di 2.400 ore.

Il curriculum formativo non assorbirà totalmente il monte ore. E' infatti previsto fino al 15% di ore per attività formative finalizzate alla *personalizzazione* del percorso, ovvero per:

- moduli integrativi
- recuperi
- approfondimenti
- accompagnamenti.

Prima dell'avvio del percorso formativo sarà possibile dar vita a *moduli di orientamento e pre-formazione* per studenti che frequentano l'ultimo anno dell'obbligo scolastico, in collaborazione con le rispettive scuole di iscrizione.

È altresì possibile realizzare interventi della stessa natura tramite sportelli territoriali di orientamento.

All'inizio di ogni percorso, ed in ogni momento in cui si prevedano passerelle in entrata, si darà vita ad un *modulo di orientamento ed accoglienza* (ad esclusione di coloro che avranno già svolto tale fase in precedenza) comprensivo di un servizio per l'accertamento di conoscenze, capacità e competenze acquisite e per il riconoscimento di eventuali crediti formativi.

Il modello formativo adottato prevede un'*impostazione modulare* finalizzata a fornire ai destinatari saperi, competenze e capacità che consentano loro di:

- 1) potenziare il proprio bagaglio culturale,
- 2) acquisire una qualifica spendibile nel mercato del lavoro,
- 3) acquisire crediti che consentano l'eventuale passaggio tramite passerelle alla scuola secondaria.

L'impostazione formativa dovrà tenere conto essenzialmente di quanto previsto dal quadro di acquisizioni per cicli formativi; ciò significa che:

- ❑ il criterio fondamentale di riferimento è rappresentato dal percorso del destinatario e non dalle risorse del Centro;
- ❑ nella definizione del modello operativo si tenga conto degli ostacoli tipici che i destinatari incontrano, cercando di avvicinare il più possibile le materie di area culturale con quelle di area tecnico-professionale;
- ❑ è necessario accorpate il più possibile le aree didattico-formative evitando frammentazioni che generano nell'utente un effetto di confusione;
- ❑ il quadro orario deve essere flessibile e mutevole circa la sua composizione nel corso del tempo, per favorire il processo di formazione delle persone;

- il percorso formativo deve risultare quindi fortemente unitario e non solo interdisciplinare;
- si consiglia di fornire in tempi brevi, e con soluzioni "accorpate", i moduli relativi a:
 - informatica utente
 - lingua inglese
 - antinfortunistica;
- si consiglia di concentrare nel primo anno l'area culturale compatibile con il percorso secondario superiore, in vista di eventuali passaggi - passerelle.

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

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

È possibile prevedere un'intesa con strutture sportive per assicurare agli allievi - tramite un bonus - la possibilità di svolgere *attività fisica* in convenzione, compatibilmente con le attività formative previste.

La gestione dello *stage/tirocinio* deve consentire il pieno raggiungimento delle acquisizioni previste dal progetto. In particolare, si prevede la possibilità di tre tipologie di stage/tirocinio:

- orientativo
- formativo
- di pre-inserimento lavorativo.

L'attività di stage/tirocinio può essere anche svolta tramite simulazione (da distinguere dal laboratorio didattico), specie per ciò che concerne l'orientamento e l'attività in svolgimento lungo il primo anno formativo.

In ogni caso, prima dell'attività di stage/tirocinio è necessario fornire ai destinatari una formazione essenziale in tema di sicurezza ed antinfortunistica.

6. Sviluppo del percorso

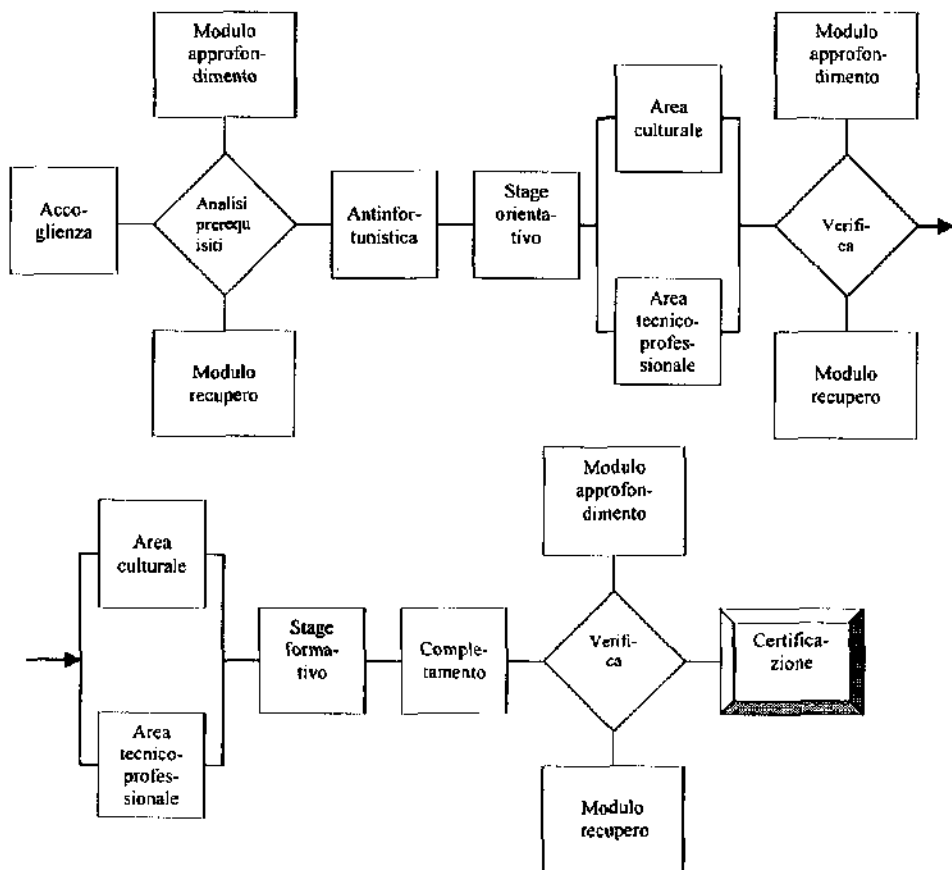
Il percorso previsto si svolge in coerenza con l'approccio peculiare della formazione professionale, quindi presenta i seguenti caratteri:

a)	si riferisce alla persona del destinatario nella sua globalità ed originalità, con un percorso amichevole, personalizzato e fondato su una forte relazione didattico-formativa
b)	enfatica le competenze professionali come requisiti di performance sulla base dei quali si sviluppa il patto formativo con i destinatari e si disegna il percorso di formazione,
c)	utilizza una metodologia prevalentemente di tipo induttivo che valorizza l'esperienza come entità centrale del processo di apprendimento

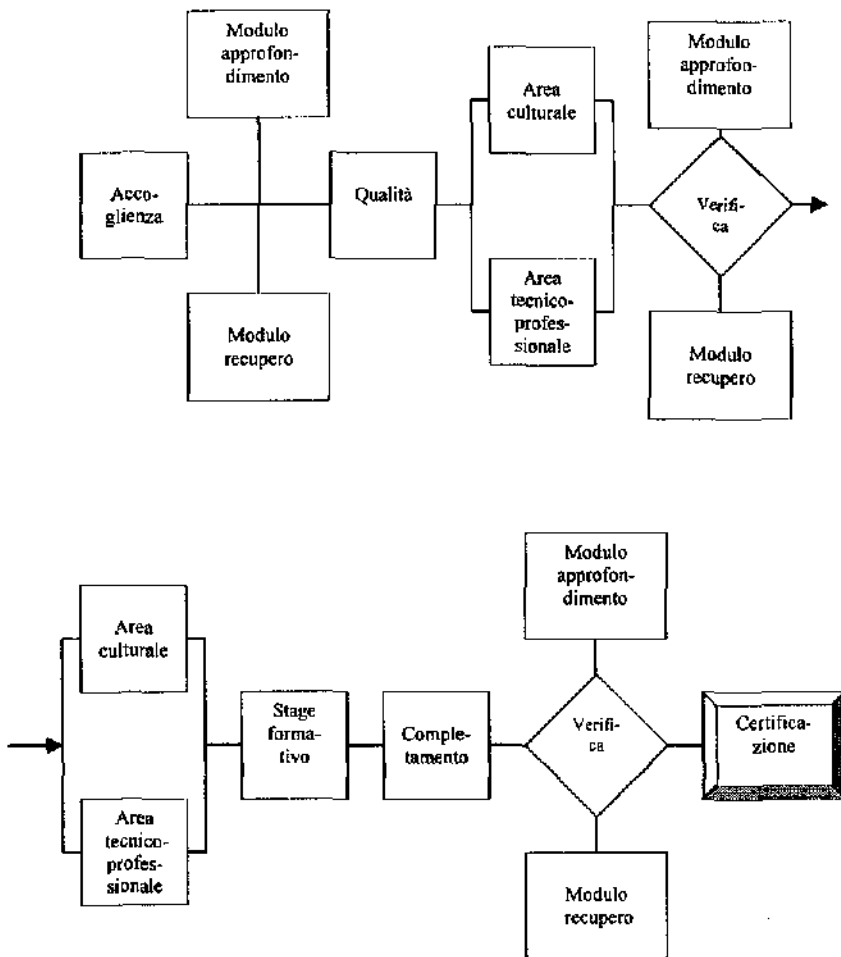
d)	si sviluppa intorno a "nuclei di apprendimento" consistenti composti da un'area omogenea di competenze, conoscenze e capacità personali
e)	procede secondo l'approccio della pedagogia del successo che mira a stimolare in ogni persona l'espressione delle proprie potenzialità.

Si propone una rappresentazione dello sviluppo del percorso secondo una progressione tipica distinta in anni e cicli formativi:

PRIMO ANNO



SECONDO ANNO



7. Valutazione

Il tema della valutazione³, già di per sé centrale nell'ambito dei processi formativi, assume una rilevanza del tutto particolare in relazione alla *sperimentazione* dei nuovi percorsi di formazione iniziale. Infatti, esso – da un lato – mantiene la *centralità* che gli deriva dall'essere la valutazione uno *strumento* imprescindibile di *regolazione dei processi* e di *sostegno al cambiamento* e – dall'altro – acquisisce, in relazione ad una sperimentazione, una fondamentale valenza di *processo* attraverso il quale *capire* se e in quale

³ Il riferimento è, evidentemente, alla valutazione definita nella letteratura specialistica come *formale*.

misura le scelte adottate risultano efficaci, sostenibili ed adeguate rispetto al problema/ai problemi di riferimento.

La valutazione si configura, pertanto, come un'attività essenziale per perseguire una *strategia del successo formativo* la quale, per i nuovi percorsi di formazione in ingresso, si colloca a due differenti – ma evidentemente intrecciati – livelli:

- a) il livello della singola *persona in formazione* per la quale la valutazione si deve caratterizzare come supporto reale ed efficace ad una *pedagogia della "riuscita"* che non ha come obiettivo la *selezione dei migliori* ma il *sostegno al raggiungimento degli obiettivi prefissati da parte del maggior numero possibile di allievi*;
- b) il livello del singolo *percorso formativo* nel suo complesso per il quale la valutazione si deve configurare come *attività* la quale, nelle sue diverse articolazioni *temporali*⁴, accompagna la realizzazione di un'azione formativa consentendo: 1. di verificare se le realizzazioni ed i risultati sono soddisfacenti in rapporto a specifici *standard* di riferimento; 2. di intervenire per modificare e correggere gli elementi di criticità; 3. di capitalizzare le *soluzioni efficaci* per metterle a sistema e consolidarle.

Questi due livelli identificano, da un'altra prospettiva, i tre *ambiti* di valutazione che appare opportuno sviluppare ed attivare in relazione ad un percorso-tipo di formazione iniziale ovvero:

1. l'ambito rappresentato dalla valutazione di tipo *didattico* (largamente identificabile con la valutazione degli *apprendimenti* latamente intesi)⁵ riguardante le persone in formazione⁶;
2. l'ambito rappresentato dalla valutazione della *qualità formativa erogata* relativo, invece, al singolo percorso formativo inteso come *dispositivo di azione*;
3. l'ambito rappresentato, infine, dalla *qualità formativa percepita* (dai diversi soggetti coinvolti nella formazione), anch'esso relativo al singolo percorso formativo nella sua interezza.

L'attività di valutazione riferita a questi tre *ambiti* viene realizzata, sia nei suoi aspetti di tipo *ideativo/preparatorio* sia in quelli di tipo *attuativo*, assumendo a riferimento uno schema a fasi così articolato:

- a) la prima fase consiste nell'identificazione del *problema valutativo* ovvero dell'*evaluanda*⁷ e nella scelta dell'*approccio* valutativo di riferimento (logica generale, criteri, ...);

⁴ Ovvero: valutazione preventiva o *ex-ante*; valutazione in corso d'opera o *in itinere*; valutazione finale; valutazione differita ovvero *ex-post*.

⁵ È l'ambito che il documento elaborato da Tecnostruttura per la riforma della formazione professionale iniziale definisce il "sistema di valutazione degli allievi" (luglio 1999).

⁶ Il riferimento è quindi a quella che viene comunemente definita come *valutazione individuale*.

⁷ Ovvero dell'*oggetto da valutare*.

- b) la seconda fase consiste nella progettazione e costruzione del dispositivo valutativo (strumenti, supporti, ...);
- c) la terza fase s'identifica con la raccolta dei dati/informazioni/riscontri previsti dal dispositivo valutativo;
- d) la quarta fase consiste nell'elaborazione, organizzazione e analisi delle evidenze raccolte nella fase C;
- e) la quinta fase consiste nell'elaborazione ed espressione della valutazione (giudizio sintetico/articolato, numerico/non numerico, ...);
- f) la sesta fase, fine, s'identifica con la comunicazione della valutazione e con la sua eventuale *ricaduta - lato sensu -* sul processo formativo.

L'identificazione di un quadro operativo praticabile in materia di valutazione della nuova formazione in ingresso si realizza all'interno di questo *campo* di natura strategica nell'ambito del quale trovano posizionamento le indicazioni che verranno di seguito proposte.

La valutazione *didattica* ha come *fuoco* le *acquisizioni* (ovvero: risorse e competenze professionali)⁸ raggiunte dalla singola persona in formazione:

- a) al termine di ogni Unità Formativa Capitalizzabile;
- b) al termine di ogni ciclo (4) nel quale si articola il singolo percorso formativo;
- c) all'interno del singolo ciclo;
- d) al termine del percorso formativo nel suo complesso.

Peraltro, essa deve essere strutturata in forma *processale* così da consentire di rispondere a 4 funzioni essenziali⁹:

1. posizionare correttamente la persona *all'inizio del percorso formativo* in relazione alla dotazione di saperi di base, competenze professionali e capacità personali delle quali essa già dispone valorizzandoli anche in forma di *crediti formalizzati*;
2. verificare il livello delle acquisizioni durante il percorso ovvero durante/al termine delle singole Unità Formative oppure durante/al termine del singolo ciclo (*valutazione formativa*);
3. verificare il livello delle acquisizioni al termine del percorso formativo (*valutazione sommativa*);
4. verificare il livello delle acquisizioni ai fini del rilascio di una *certificazione* formale.

L'impiego *coordinato e sistematico*, rispetto al singolo percorso formativo, di modalità di valutazione rispondenti a queste quattro finalità consente di disporre di un quadro completo delle acquisizioni della singola persona il quale risulta altamente funzionale al sostegno del suo *successo* formativo.

La valutazione dei tre tipi di *acquisizioni* che compongono il quadro complessivo va realizzata secondo logiche e modalità diverse in ragione

⁸ Cfr. la Parte seconda di queste *Linee-guida*.

⁹ Porcher B. et al., *Du référentiel à l'évaluation*, Foucher, Paris, 1996.

della diversa natura dei *tre blocchi* di acquisizioni. La tavola sotto proposta presenta in sintesi i principali elementi identificativi, sotto il profilo valutativo, di ciascun tipo di acquisizioni.

<i>Tipo di acquisizione</i>	<i>Logica valutativa</i>	<i>Modalità/strumenti di valutazione¹⁰</i>	<i>Finalità della valutazione</i>
Saperi di base	La valutazione viene realizzata confrontando le acquisizioni della persona con quelle previste dalle <i>Unità formative di riferimento</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Prove orali • Prove scritte • Prove pratiche 	<ul style="list-style-type: none"> • Rilevare il grado di acquisizione di nozioni • Rilevare il grado di acquisizione di concetti, regole, nessi • Rilevare il grado di correttezza nell'applicazione di regole
Competenze professionali (trasversali e specifiche)	La valutazione viene realizzata sollecitando nella persona specifiche <i>prestazioni</i> e confrontandole con quelle previste dalle <i>Unità formative di riferimento</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Prove orali • Prove scritte • Prove pratiche • Osservazione sistematica 	<ul style="list-style-type: none"> • Rilevare il grado di coerenza della prestazione con le indicazioni/ prescrizioni • Rilevare il grado di rispondenza della prestazione a specifici <i>standard</i> • Rilevare la completezza della prestazione • Rilevare la <i>correttezza</i> della prestazione
Capacità personali	La valutazione viene realizzata ricostruendo/ osservando la persona nel suo <i>comportamento complessivo</i> e riferendola ad uno specifico <i>modello antropologico</i> recepito nelle <i>Unità formative di riferimento</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Prove orali • Prove pratiche • Prove scritte • Osservazione sistematica • Autovalutazione 	<ul style="list-style-type: none"> • Rilevare la comprensione e l'interiorizzazione della <i>proposta</i> • Rilevare il percorso di cambiamento personale • Rilevare la capacità di formulazione di un progetto personale

8. Certificazione e riconoscimento dei crediti formativi

Si prevedono tre tipologie di *certificazioni*:

	Certificazione	Specificazione
1)	<i>certificato di competenza</i>	Attesta il possesso da parte della persona dell'insieme dei requisiti che le consentono di poter svolgere i compiti propri del profilo di competenza di riferimento.

¹⁰ Si adotta la classificazione delle prove definita in base al *tipo di somministrazione* contenuta in: BAUDINO R., NICOLOTTI V. (a cura di), *Lo sviluppo e la gestione degli interventi formativi*, Armando, Roma, 1992.

2)	<i>attestato di qualifica</i>	Attesta il possesso da parte della persona dell'insieme dei requisiti che le consentono di poter svolgere i compiti propri del profilo professionale di riferimento.
3)	<i>attestato di specializzazione</i>	Attesta il possesso da parte della persona dell'insieme dei requisiti che le consentono di poter svolgere i compiti propri della specializzazione professionale di riferimento. Tale specializzazione rappresenta un'ulteriore specificazione della qualifica precedentemente acquisita.

Si presenta la tavola delle certificazioni, con indicazione, per ciascuna di esse, dei prerequisiti, dei percorsi formativi tramite i quali si possono acquisire, dei livelli (indicativi) di appartenenza in riferimento alla classificazione europea.

prerequisiti	percorsi	certificati	livelli
Obbligo scolastico	Primo ciclo FPI (un anno)	<i>Certificato di competenza (abilitazione lavorativa)</i>	I - II
Primo anno FPI	Qualifica FPI (due anni)	<i>Attestato di qualifica</i>	II - III
Qualifica FPI	Specializzazione post-qualifica	<i>Attestato di specializzazione</i>	III

Si prevede anche la compilazione del libretto formativo personale.

La certificazione professionale è rilasciata alla persona dall'organismo formativo per conto della Regione/Provincia di riferimento, secondo la normativa vigente, a seguito del positivo esito di una prova di professionalità.

Il suo valore è sociale ovvero convenzionale.

Esso risulta da quattro condizioni:

- che l'organismo rilasciante sia accreditato,
- che sia riferito ad un repertorio e relativi standard approvati dall'impresa e/o dagli organismi associativi cui questa aderisce,
- che il percorso formativo comprenda uno o più moduli consistenti di stage/tirocinio svolti secondo un preciso progetto,
- che la prova di valutazione sia stata svolta in riferimento a standard definiti.

Il **credito formativo** sancisce l'accettazione da parte del Centro di servizi formativi della validità della formazione impartita da altri organismi (formativi, scolastici o di impresa) e viceversa, a condizione che vengano soddisfatte le tre successive condizioni:

- che l'organismo rilasciante sia accreditato,
- che si riferisca ad un repertorio approvato dall'organismo ricevente,
- che la prova di valutazione sia stata svolta in riferimento a standard definiti.

A tale scopo, sono previste "passerelle" che connettono reciprocamente:

- 1) il sistema della formazione professionale (nei suoi diversi ambiti)
- 2) il sistema scolastico
- 3) il canale dell'apprendistato.

Il credito viene certificato dall'organismo inviante e riconosciuto dall'organismo ricevente.

Il riconoscimento di un credito avviene mediante una procedura o metodologia apposita, che analizza il certificato in possesso della persona. Tale analisi riguarda la presenza delle condizioni di validità del credito stesso, e di norma *non prevede* una prova di accertamento di tipo valutativo.

Il riconoscimento avviene di norma all'ingresso del percorso attraverso il modulo standard di orientamento/accoglienza, ma occorre prevedere l'applicazione di tale metodologia anche in corrispondenza di ogni ingresso laterale o per "passerella".

La persona può peraltro possedere in modo informale un sapere o un'abilità che emergono nel momento del colloquio iniziale o in sede di bilancio di competenze. In tal caso si provvede ad una procedura di valutazione e – a fronte di un esito positivo – di certificazione ovvero rilascio del credito. Non è prevista una certificazione basata solo sull'autodichiarazione della persona.

Il riconoscimento di un credito formativo consente alla persona di non frequentare il modulo del corso di formazione riferito alla competenza già posseduta.

Ciò porta a due esiti:

- una riduzione del tempo del percorso in corrispondenza del credito posseduto (è evidente che tale riduzione corrisponde ad un effettivo risparmio di tempo solo se siamo di fronte a percorsi modulari o "a scansione" ovvero che iniziano ad un distanza di sei mesi l'uno dall'altro),
- un accesso – per il tempo corrispondente – a moduli ulteriori di tipo specialistico o di approfondimento.

Nel caso in cui la persona è in possesso di un credito corrispondente ad un intero semestre di attività o di un anno formativo, questa può essere ammessa alla fase successiva inserendosi nel gruppo classe già avviato.

Ciò è possibile anche tramite appositi moduli integrativi che debbono essere svolti ovviamente in forma individualizzata.

Si ricorda che in nessun caso una persona potrà ottenere crediti al punto da concludere anticipatamente il percorso di qualifica rispetto all'età minima standard di 17 anni. Ciò perché non è possibile svolgere moduli professionalizzanti o esperienze di lavoro durante il percorso dell'obbligo di istruzione.

Si evidenziano di seguito le possibili modalità di gestione dei crediti formativi:

Condizione	Credito prevedibile	Tipo di accertamento	Gestione credito
<i>Ingresso "normale" nel percorso FPI</i>	Saperi ed abilità di base	<ul style="list-style-type: none"> ■ Analisi certificato (se formale) ■ Accertamento (se informale) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ "Abbuono" dei moduli di base e offerta di moduli di approfondimento
<i>Provenienza da scuola secondaria</i>	Saperi ed abilità di base	<ul style="list-style-type: none"> ■ Analisi certificato (se formale) ■ Accertamento (se informale) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ "Abbuono" dei moduli di base e offerta di moduli di approfondimento ➤ offerta di moduli integrativo per poter passare al semestre / anno successivo
<i>Provenienza da esperienza lavorativa</i>	Abilità di base Competenze	<ul style="list-style-type: none"> ■ Analisi certificato (se formale: apprendistato) ■ Accertamento (se informale) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ "Abbuono" dei moduli di base e offerta di moduli di approfondimento ➤ offerta di moduli integrativo per poter passare al semestre / anno successivo

9. Orientamento, accoglienza ed accompagnamento

I moduli dell'Accoglienza, Orientamento e dell'Accompagnamento finale sono intesi come fasi diverse di un unico e generale processo di "supporto alle transizioni" (e allo sviluppo di consapevolezza conseguente) connessi alla realizzazione dei percorsi di formazione professionale all'interno del nuovo obbligo formativo riconducibili a due macro-categorie anche correlate tra loro.

In particolare da un lato transizioni tra differenti percorsi/status:

da	a e da	a
<ul style="list-style-type: none"> - obbligo scolastico - apprendistato - disoccupazione - scuola secondaria 	<i>formazione professionale</i>	<ul style="list-style-type: none"> - apprendistato/lavoro - scuola secondaria - formazione professionale di secondo livello

Dall'altro transizioni tra differenti momenti ed esperienze all'interno dello stesso percorso di FP (l'accesso, i tirocini, la fase finale, ecc.) dove è presente la necessità/esigenza di un "luogo di elaborazione" di tali differenti fasi con significati ed esiti diversi.

In tal senso tale processo è strettamente connesso al tema **del riconoscimento e certificazione dei crediti formativi in entrata e in uscita,**

aspetto che nella progettazione rende necessario prevedere collegamenti con le procedure ad essi relative.

Per le caratteristiche stesse del nuovo obbligo formativo ingressi e uscite dai percorsi devono, infatti, essere considerate possibili in qualsiasi momento con il meccanismo delle "passerelle" tra i diversi percorsi, rendendo di fatto realmente personalizzato e originale l'iter formativo di qualsiasi allievo.

In tal senso, più che pensare a programmazioni didattiche per i singoli moduli sopra citati, è più opportuno parlare di metodologie applicabili ogni volta si renda necessario: ad esempio il modulo di accompagnamento potrebbe, per alcuni giovani, non essere collocato nella fase finale del corso istituzionale ma a ridosso della loro "fuoriuscita" effettiva dalla formazione per il passaggio (ad esempio all'apprendistato).

Sono quindi diversificate le esigenze a cui rispondere:

<input type="checkbox"/>	Garantire unitarietà al percorso individuale e una certa uniformità a quello di gruppo
<input type="checkbox"/>	Favorire l'elaborazione del progetto professionale (dalla consapevolezza della scelta formativa al piano professionale e di carriera)
<input type="checkbox"/>	Contribuire a qualificare il percorso formativo per le caratteristiche professionalizzanti (differenziando dall'istruzione e dall'approccio scolastico)
<input type="checkbox"/>	Fornire competenze per gestire la propria carriera formativa e professionale.

Ogni modulo ha sue connotazioni particolari:

- **L'Accoglienza** svolge funzioni di socializzazione iniziale, favorisce la costituzione del gruppo classe in un clima positivo, consente ad ognuno di definire un proprio spazio all'interno del gruppo e comprendere il significato della formazione nel percorso di vita, garantisce la definizione e la sottoscrizione del patto formativo
- **L'Orientamento** si distingue in due livelli:
 - **l'orientamento iniziale**, per l'elaborazione della scelta della formazione rivolto esclusivamente agli allievi inseriti nel percorso di FP senza una visione precisa del settore/della figura professionale e quindi in assenza di una scelta personale
 - **l'orientamento/accompagnamento in itinere** per l'elaborazione delle fasi significative del percorso formativo quali i tirocini orientativi e formativi, le visite, ecc. (comprende in tal senso la preparazione, il monitoraggio e la rielaborazione di tali esperienze)
- **L'Accompagnamento finale**, per la definizione e il supporto all'uscita dalla formazione verso altri percorsi (progetto formativo) o verso la ricerca dell'occupazione (progetto professionale).

A questi si aggiungono due moduli relativi al collegamento del percorso di FPI con gli altri canali del nuovo obbligo formativo:

- **Gestione crediti formativi**
- **Gestione passerelle in uscita**

Due sono gli strumenti prioritari:

1. il **lavoro individuale** per personalizzare i percorsi, consentire interventi di recupero, ecc.
2. il **gruppo**, costituito dai componenti della classe, centrale sia per le caratteristiche del percorso (che è fondamentalmente di gruppo) sia per i bisogni evolutivi degli utenti (centralità dei rapporti con i coetanei, ecc.);

Proprio l'articolazione programmata di lavoro in gruppo e momenti individuali risulta essere una caratteristica importante della nostra proposta, coerente con l'impostazione generale del progetto.

I vari moduli saranno caratterizzati da una serie di unità di intervento strutturate con strumentazioni didattiche specifiche.

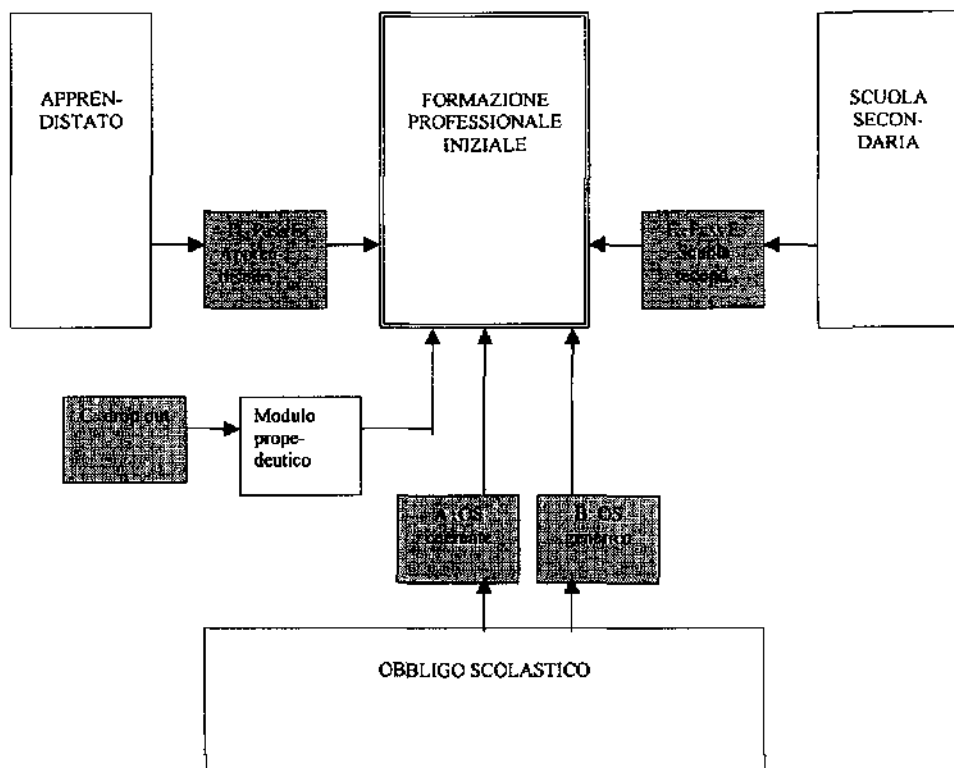
Il percorso di orientamento segue il seguente schema di lavoro:

SCHEMA DEI MODULI DI ORIENTAMENTO

<i>modulo</i>	<i>strumento prioritario</i>	<i>servizio</i>
Orientamento previo (con propria accoglienza)	- Individuale (sportello) - Di gruppo/classe (integrazione obbligo scolastico)	<i>Sportello + docenti</i>
Analisi, riconoscimento e certificazione crediti	- Individuale	<i>Sportello + docenti</i>
Accoglienza (Orientamento iniziale, Progetto personale e patto formativo)	- Individuale - Sottogruppo - Gruppo	<i>Equipe corso + tutor-orientatore</i>
Orientamento / accompagnamento in itinere	- Gruppo e individuale (colloqui, ecc.)	<i>Equipe corso + tutor-orientatore</i>
Gestione passerelle in uscita	- Individuale - Gruppo	<i>Sportello + docenti</i>
Orientamento / accompagnamento finale	- Di gruppo - Individuale	<i>Equipe corso + tutor-orientatore</i>

Si presenta di seguito la tavola degli ingressi e delle passerelle così come prevista nel progetto.

TAVOLA DEGLI INGRESSI E DELLE PASSERELLE



Il dispositivo dei servizi a supporto della FPI con il riferimento al corso si evidenzia che esso è composto di moduli di intervento interni al percorso formativo e di moduli esterni, da esso formalmente indipendenti, "sganciati" (vedi. "Tavola degli interventi di orientamento, accoglienza e accompagnamento").

In particolare risultano esterni, che hanno la finalità di raccordare la FPI agli altri percorsi precedenti o paralleli all'obbligo formativo i moduli relativi a:

- l'*Orientamento previo* (A) che si realizza prima dell'avvio o dell'accesso al corso
- la *Gestione crediti formativi* (B) e la *Gestione passarelle in uscita* (E) che si attivano nel caso di ingressi o uscite in itinere

In tale prospettiva tali moduli risultano facoltativi, nel senso che la loro realizzazione è legata alle esigenze particolari dei percorsi individuali.

I restanti moduli sono invece progettati all'interno del corso e fanno dunque parte del curriculum formativo a tutti gli effetti. Ciò non li priva della caratteristica della flessibilità: essi (o almeno alcune parti) sono attivabili

anche in momenti differenti rispetto al percorso standard per personalizzare il percorso degli allievi nelle condizioni di accedere dopo l'avvio o interrompere in itinere la FPI.

Approfondendo nel successivo paragrafo l'applicazione individualizzata dei moduli, procediamo ora ad una descrizione complessiva del processo di supporto alla formazione nella sua soluzione "lineare".

Il primo modulo di "*Orientamento previo*" (A) si posiziona nella fase precedente alla scelta e all'accesso al corso ed è finalizzato a supportare l'allievo nell'individuazione del percorso post-obbligo scolastico. Tale transizione viene solitamente gestita attraverso moduli attivati durante l'ultimo anno dell'obbligo scolastico (1° anno della secondaria superiore) in cui assumono caratteristica di breve percorso di gruppo, dotato di propria articolazione qui non presa in considerazione.

Nella logica dell'obbligo formativo accedono alla FPI anche allievi non provenienti direttamente dall'obbligo scolastico ma da altri canali a cui la FP deve fornire (in quanto "sistema") un servizio orientativo: a questa utenza solitamente individuale si rivolge il modulo contenuto nel dispositivo che si presenta quindi come servizio individuale e prende la forma di sportello.

Attraverso tali servizi o per autonoma scelta gli utenti giungono successivamente alla partecipazione al corso. La fase iniziale segna quindi la transizione da condizioni e status differenti ad una nuova situazione caratterizzata dall'essere allievi di un percorso di formazione professionale. Pertanto il primo modulo formativo di "*Accoglienza*" (C) ha il compito di supportare il singolo allievo nel processo che lo porta ad avviare un itinerario formativo significativo dal punto di vista sia della durata che dell'incidenza sullo sviluppo personale e professionale e di costituire il gruppo classe che – seppur in modo forse meno continuo e omogeneo rispetto all'attuale FPI – rappresenta sempre un importante strumento formativo, specie considerato con riferimento alle esigenze evolutive della fascia di età degli utenti considerati.

Di qui la presenza di un insieme di interventi strettamente connessi tra loro:

- *L'Accoglienza iniziale* che ha l'obiettivo di porre le condizioni affinché avvenga la presa in carico reciproca struttura formativa – utente e si avvii la formazione del gruppo-classe in modo che diventi risorsa per il percorso professionalizzante individuale.
- *L'orientamento iniziale* che consente la prima elaborazione della scelta di partecipare al corso di FPI, la presa di consapevolezza del significato di tale decisione nel percorso personale. In tale ottica questa parte del modulo potrebbe essere rivolta anche esclusivamente agli utenti provenienti da percorsi pregressi non lineari (esperienza lavorativa e/o obbligo scolastico o realizzato in settori professionali non coerenti con quello formativo attuale, assenza di orientamento previo, obbligo solo prosciolto, ecc.) ma segnaliamo che – vista la sua valenza introduttiva e la sua brevità – sarebbe opportuno venisse frequentato da tutto il gruppo classe.
- *Il Progetto personale e Patto formativo* che rappresenta il completamento e la conclusione della fase iniziale aiutando il singolo allievo ad arrivare alla

piena elaborazione della scelta della FPI, del più complesso e ampio piano di sviluppo personale con una particolare attenzione alla dimensione professionale, base per la stipula del contratto formativo che definisce e sancisce regole, diritti e doveri nel rapporto soggetto-struttura formativa.

A seguito di questa prima fase prende il via il vero e proprio intervento formativo. In itinere il singolo allievo e il gruppo classe sono supportati nello sviluppo del processo di elaborazione e aggiornamento del progetto personale che si realizza parallelamente al processo di apprendimento e professionalizzazione attraverso il modulo di *Orientamento e Accompagnamento in itinere (D)*.

Infatti le esperienze connesse al percorso formativo (studio ed esercitazione, aula e laboratorio, tirocinio, ecc.) unitamente a quelle di tipo personale (famiglia, tempo libero, impegno sociale, ecc.) incidono sicuramente sul progetto personale iniziale, modificandolo in modo differente da soggetto a soggetto: nel senso della continuità con crescita di convinzione, precisazione obiettivi, ecc. o nel senso opposto con l'emergere di dubbi, perplessità, ipotesi di modifica, ecc.

Tale modulo è finalizzato a registrare questo sviluppo, a fornire strumenti per la sua elaborazione a portare l'allievo ad acquisire sempre maggior consapevolezza sia del percorso realizzato sia del vissuto personale ad esso connesso (con un'attenzione specifica alla dimensione formativo-professionale): a tal fine gli interventi sono posizionati a ridosso delle fasi corsuali maggiormente significative (stages, conclusione di moduli, ecc.) all'interno dei momenti di verifica e valutazione relativi o di loro rielaborazione critica.

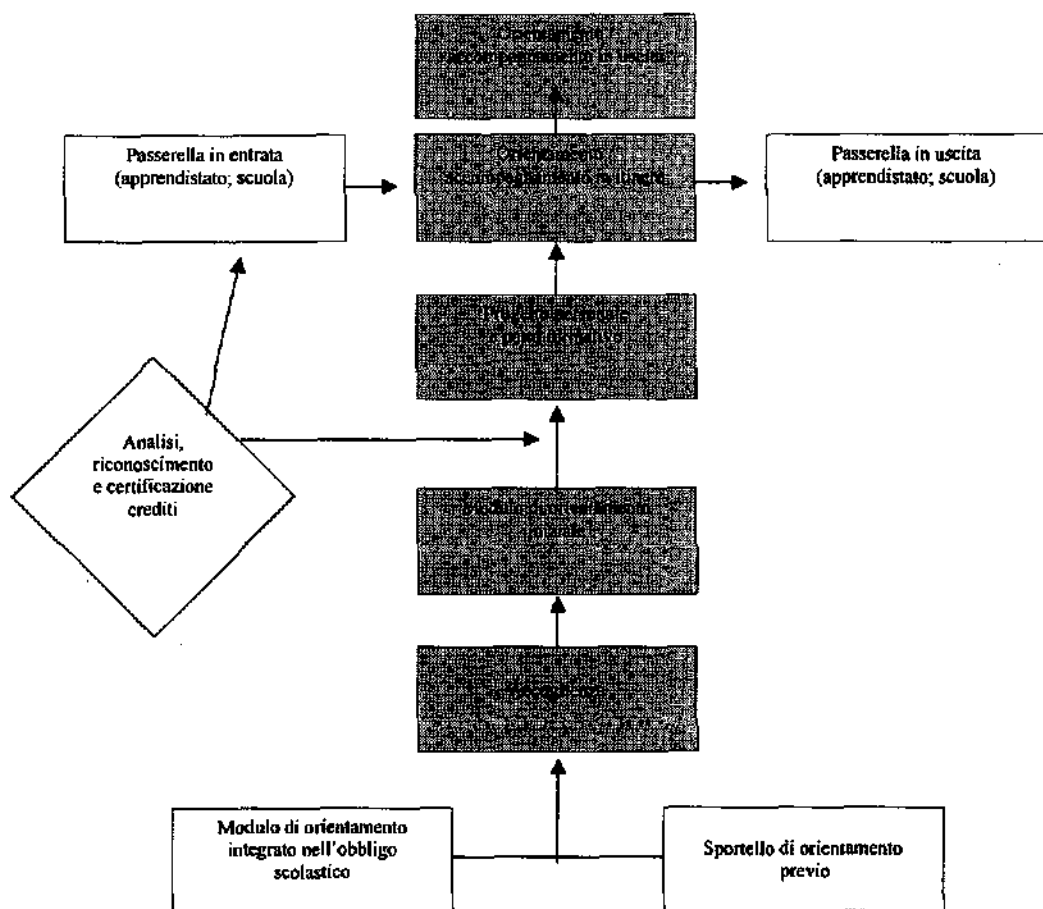
L'impostazione del dispositivo prevede anche strumenti finalizzati a supportare gli allievi nell'elaborare l'eventuale scelta di interrompere il percorso di FPI e di passare ad altri percorsi (altri corsi di FPI, apprendistato/lavoro, secondaria) affinché dall'ipotesi emersa in itinere si possa giungere ad una decisione definitiva e "gestibile".

A tal fine in corrispondenza delle fasi di orientamento e accompagnamento in itinere è posizionato anche il modulo *Gestione delle passerelle (E)* in uscita cui obiettivo è consentire al giovane la definizione di un "piano di passaggio" dettagliato attraverso interventi strutturati per l'aumento della consapevolezza rispetto lo status cui si orienta (lavoratore, studente scolastico, ecc.) e per la stesura di un piano d'azione operativo (comprendente il raccordo eventuale con la struttura formativa o l'istituto scolastico accogliente).

Nella fase conclusiva del percorso è previsto il modulo di *Orientamento e Accompagnamento finale (F)* attraverso il quale gli allievi che giungono al termine del percorso sono aiutati a riflettere su quale sviluppo dare al progetto personale post-corso, attraverso quali scelte e azioni realizzare tale prosecuzione che porta a compimento la formazione e gli apprendimenti acquisiti.

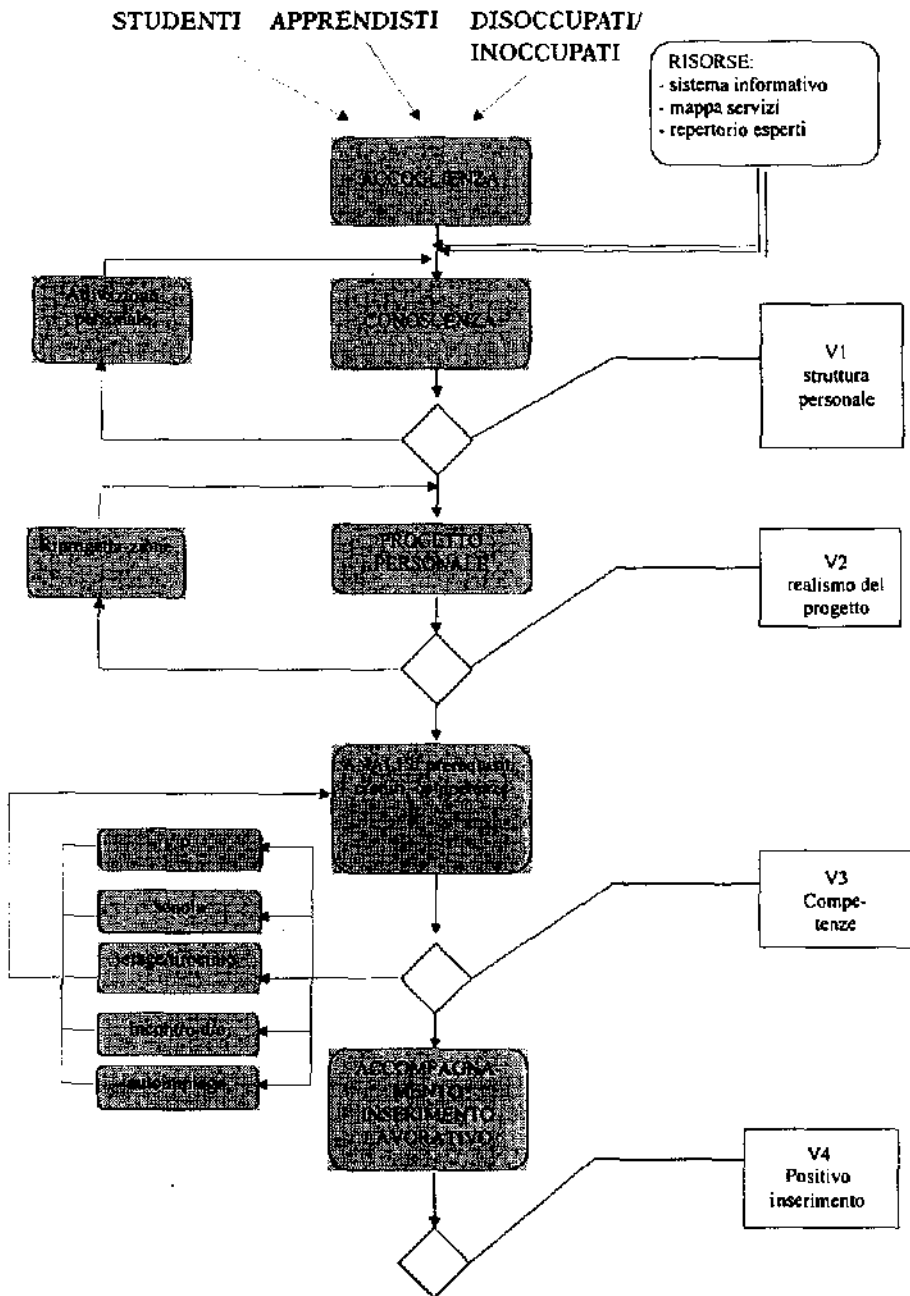
Tutto ciò è evidenziato nei due schemi seguenti.

TAVOLA DEGLI INTERVENTI DI ORIENTAMENTO, ACCOGLIENZA E ACCOMPAGNAMENTO



Intervento che si svolge nel corso di formazione

SCHEMA DI SERVIZI INTEGRATI PER L'ORIENTAMENTO



10. Accredитamento

È previsto un sistema di accreditalmento interno, ovvero un dispositivo mediante il quale una struttura associativa si assicura circa la presenza – nei propri organismi associati – dei requisiti minimi ed indispensabili che garantiscono la corretta gestione di azioni di orientamento e formazione professionale.

Tale dispositivo è elaborato in modo da garantire:

- a) le condizioni minime ed essenziali per la realizzazione di iniziative di formazione professionale iniziale così come indicate,
- b) il soddisfacimento delle condizioni previste dall'accréditalmento regionale/provinciale,
- c) la coerenza/confrontabilità con i sistemi di assicurazione qualità della classe ISO 9001.

Si tratta di un'operazione che comporta una riflessione circa il modello organizzativo del *Centro polifunzionale di servizi formativi* tale da delineare un sistema associativo CNOS-FAP con una configurazione a rete, sulla base di un approccio di autovalutazione della qualità integrato con un intervento di valutazione esterna di natura consulenziale.

11. Aspetti procedurali ed amministrativi per la nuova formazione iniziale

Per realizzare un simile disegno, è necessario procedere anche ad innovazioni relative alla dimensione procedurale ed amministrativa.

Tali innovazioni sono riconducibili alle seguenti aree:

1.	Adeguamento della normativa alla logica del diritto formativo Occorre impostare la normativa alla logica del diritto formativo degli utenti evitando cioè di definire in partenza il numero di azioni da attivare e favorendo la piena corrispondenza alle esigenze espresse. Ciò richiede – naturalmente – l'ampliamento della dotazione finanziaria per questo settore formativo. Va anche aggiornata la normativa relativa ai vincoli di frequenza superando la logica del 75% di ore obbligatorie ed introducendo invece norme circa il riconoscimento dei crediti formativi. Va introdotta la possibilità di finanziare non solo corsi tradizionali ma anche azioni in alternanza "piena" tra Centro ed impresa oltre ad azioni di formazione individualizzata ed in autoformazione assistita.
2.	Accreditalmento dei Centri di formazione iniziale Le Regioni e le Province debbono operare affinché in ogni sub territorio omogeneo ed in proporzione al numero degli abitanti sia presente stabilmente un Centro di servizi formativi accreditalto – anche in forma non esclusiva – per la formazione iniziale al fine di dare risposta al diritto formativo dei cittadini. Tale accreditalmento deve prevedere cinque requisiti di base: <ul style="list-style-type: none">- presenza di un curriculum formativo significativo nell'ambito della formazione professionale di base- collocazione territoriale in un contesto omogeneo- presenza di legami rilevanti con il contesto locale (specie il mondo delle imprese)- presenza di una proposta formativa adeguata alla natura di un intervento che si colloca nell'età evolutiva- sottoscrizione dei requisiti di accreditalmento della nuova filiera formativa (crediti formativi, procedure di accoglienza, sistema di rete, metodologie...).

3.	<p>Attribuzione di incarico</p> <p>L'incarico per le attività di formazione professionale iniziale deve escludere la modalità del bando che porterebbe ad una non continuità formativa, assolutamente deleteria per questo ambito.</p> <p>Occorre invece preferire avvisi ad hoc agli organismi accreditati con incarichi di durata quadri-quinquennale. Il rinnovo delle convenzioni per tali Centri è sottoposto al positivo esito dell'intervento di verifica di efficacia ed efficienza formativa.</p>
4.	<p>Servizio di orientamento e di assistenza tecnica</p> <p>Va creato un servizio rigoroso e diffuso di orientamento per le diverse fasce di utenza potenziale e per gli operatori del sistema di istruzione, di formazione e dei servizi per l'impiego.</p> <p>Va creato un dispositivo di assistenza tecnica per l'area della progettazione, della standardizzazione dei profili, del riconoscimento dei crediti formativi, del lavoro di rete.</p>

Implementazione del sistema qualità in sei centri di formazione professionale dell'Umbria

SANTE
TONIOLO

Le motivazioni per l'implementazione del Sistema Qualità (S.Q.) nei Centri dell'Umbria

La necessità di precorrere i tempi e di portare a regime il Sistema Qualità secondo la normativa UNI EN ISO 9001: 1994, al fine della sua Certificazione da parte di un organismo accreditato da Sincert (organismo nazionale per il rilascio degli accreditamenti), è stata la motivazione principale dei sei Centri di Formazione Professionale della Regione Umbria per la realizzazione dell'iniziativa, che è ormai giunta in dirittura d'arrivo.

I principali input per muoversi nel senso della certificazione UNI EN ISO 9001 sono provenuti dalle recenti legislazioni del Ministero del lavoro e del Ministero della Pubblica Istruzione¹ e sono relative al nuovo modello formativo.

¹ Le principali tappe dei percorsi di riforma.

• **Dialogo Sociale:**

Intesa fra Governo e Parti sociali, Luglio 1993; Protocollo sulle politiche dei redditi, Luglio 1993; Accordo bilaterale tra Confindustria, CGIL, CISL e UIL, Gennaio 1995; Accordo per il lavoro Governo e Parti sociali, Settembre 1996;

L'articolo spiega le motivazioni, il senso dell'iniziativa formativa mirata all'implementazione del Sistema Qualità (S.Q.) nei Centri dell'Umbria. Ne descrive le fasi della realizzazione con una panoramica sui contenuti dell'iniziativa formativa, concludendo con spunti di riflessione sulla necessità di promuovere la qualità nel sistema della formazione.

I provvedimenti concordano nel ritenere prioritario, in termini di flessibilità e fruibilità, un adeguamento di tutto il sistema ad un "sistema di certificazione e di crediti": crediti formativi, certificazione, trasparenza, integrazione, crediti formativi, ecc...

L'integrazione dei sistemi secondo i riferimenti legislativi prefigura che i Centri di Formazione Professionale siano "accreditati - certificati"; questa modalità ha spinto i sei Centri dell'Umbria a promuovere da subito nella propria organizzazione la cultura della Qualità al fine della Certificazione del proprio organismo.

Questo nuovo dispositivo, che coinvolge tutti i soggetti istituzionali, costituisce un quadro di sfondo per tutte le regioni, per i Centri di Formazione Professionale, per gli operatori della scuola e della formazione coinvolti a vario livello nei processi formativi per il presente e per gli anni futuri.

Attualmente questa strada è già stata intrapresa dalla vicina regione Emilia-Romagna, la prima in Italia che, dal punto di vista del nuovo sistema formativo d'integrazione, di crediti formativi e di trasparenza, ha avviato, secondo un modello standard, le modalità di accreditamento² per tutti i Centri di Formazione Professionale. L'operazione dell'accREDITAMENTO, conclusa nel Dicembre del 1998, ha consentito anche la valorizzazione della Certificazione di terza parte secondo il modello UNI EN ISO 9001, come fatto meritorio e complementare, ma non sostitutivo, rispetto all'accREDITAMENTO.

Altri importanti input presi in considerazione dai Centri dell'Umbria sono stati:

- l'evoluzione della domanda di formazione professionale che ha portato i Centri a rinnovare il proprio modo di offrire i propri servizi formativi;
 - lo stimolo al cambiamento e all'innovazione richiesti dagli Enti Pubblici, che hanno proposto nelle loro linee guida chiari criteri per orientare al meglio le risorse economiche;
 - una crescente attenzione al problema "Cliente" per qualificazione delle
- **Il processo normativo nel sistema della Formazione:**
Legge 196/97 articoli 16-17-18 (riordino della F.P. per temi-filiere); DDL 112/98 (compiti dello stato per standard di qualifica, certificazione e crediti); Decreto applicativo dell'art. 18 della Legge 196 (sui tirocini); Decreto applicativo dell'art. 16 della Legge 196 (apprendistato); Regolamento applicativo dell'art. 17 della legge 196 (certificazione delle competenze professionali e riconoscimento dei crediti formativi);
 - **Il processo normativo nel sistema della Pubblica Istruzione:**
Legge 59/97 Bassanini I, art. 21 autonomia scolastica; DPR 323/98 Regolamento sulla nuova disciplina degli esami di maturità (competenze, crediti formativi, certificazione); Legge 9/99 Elevamento dell'obbligo (certificazione, credito formativo); Legge 144/99 Collegato lavoro alla finanziaria 99 (Istituzione IFTS, standard, crediti e certificazione); Regolamento applicativo art. 68 della Legge 144/99.

² Modalità di accREDITAMENTO in Emilia-Romagna. Cfr. Bollettino Ufficiale RER, Anno 28, 18 Settembre 1997, N. 87. Deliberazione del Consiglio Regionale 21, Novembre 1996, n. 487, "Indirizzi e priorità per la formazione professionale e per l'orientamento - Triennio 1997-99"; Delibera della Giunta Regionale 1 Agosto 1997, n.1475 "Direttive attuative per la formazione professionale e per l'orientamento - Triennio 1997-99".

risorse umane (giovani della formazione iniziale, superiore e post laurea) in funzione dell'inserimento lavorativo;

- una maggior sensibilità verso la domanda di formazione richiesta dalle imprese locali e dagli adulti che vanno sempre più acquisendo la consapevolezza dell'importanza dell'investimento nella formazione permanente;
- la necessità di rispondere in modo efficace ed efficiente alle esigenze ed attese delle diverse tipologie di cliente: l'Ente Pubblico, le imprese, gli utenti, le famiglie, ecc....;
- l'esigenza di controllare il proprio processo per migliorare il servizio, che ha portato a adottare modi di controllo e valutazione dell'attività;
- infine, ma non ultimo, la scelta "volontaria" dei Centri che intendendo così realizzare per la propria organizzazione un sistema di qualità con riferimento alle norme ISO 9001, per offrire un servizio sempre più qualificato.

La realizzazione dell'intervento

Hanno partecipato all'iniziativa 21 operatori (*formatori, coordinatori, futuri Responsabili della Qualità, Direttori*) della formazione professionale di sei Centri di formazione professionale della Regione dell'Umbria: CNOS-FAP sede di Perugia, CNOS-FAP sede di Foligno "Casa del Ragazzo", C.F.P. "Buffalini" di Città di Castello, C.F.P. Provincia di Perugia, C.F.P. di Narni e C.F.P. di Terni.

La realizzazione dell'iniziativa è avvenuta attraverso un'azione di "Formazione dei Formatori", organizzata dal CNOS-FAP di Perugia e dal titolo: "Certificazione della qualità nei centri di formazione professionale".

L'iniziativa è stata approvata e finanziata dall'Assessorato alla Formazione Professionale dalla Regione dell'Umbria con Delibera Regionale NUM 99.03.50.002.

L'attività, della durata totale di 94 ore, è stata avviata nel mese di Aprile del 1999 e si è conclusa a Marzo del 2000; si è svolta, per le fasi principali, presso il CNOS-FAP di Perugia e, per la fase finale, presso tutti gli altri Centri.

Il progetto si è affiancato all'obiettivo delle Direzioni dei Centri dell'Umbria per la certificazione del proprio Organismo di Formazione, predisponendo le risorse umane alle condizioni più favorevoli per collaborare all'implementazione del Sistema Qualità.

L'azione di formazione è stata fondamentale per creare nelle risorse umane la consapevolezza della crescita personale e "aziendale", mediante il raggiungimento degli obiettivi primari dell'attività formativa e l'organizzazione del S.Q. del proprio Centro.

Hanno permesso la realizzazione dell'iniziativa, oltre che la sensibilità della Regione dell'Umbria, l'accordo tra i Direttori di due Centri del CNOS-FAP: *Sante Toniolo* di Perugia, autore e gestore del progetto di formazione

dei formatori, e *Michele Palmarini* di Forlì, che ha consentito il coinvolgimento di *Daniele Zattini*, Responsabile Garanzia Qualità del proprio Centro come docente per la prima e seconda fase del progetto.

Il Centro CNOS.FAP di Forlì è stato, infatti, il primo Centro dell'Associazione CNOS-FAP Nazionale ad essere stato certificato secondo la norma UNI EN ISO 9001: 94. La certificazione è stata rilasciata dall'Istituto Quaser nel Dicembre del 1998 e attualmente il Centro, che opera in Emilia-Romagna, è accreditato dalla Regione. Il Quaser (Istituto Italiano Qualità Servizi) è un Ente di Certificazione di Milano, accreditato Sincer, che ha operato in Emilia-Romagna e in altre regioni per la certificazione di importanti Centri di formazione professionale.

L'Ing. Radu Solomon, Direttore Generale dell'Istituto QUASER, ha svolto una giornata con tutti i partecipanti all'attività formativa e i Direttori dei Centri dell'Umbria.

Ha condotto la terza fase del progetto, in veste di Auditor presso i sei Centri, la D.ssa Annarosa Grossi Presidente AICQ (Associazione Italiana Cultura Qualità) dell'Emilia-Romagna.

L'Audit presso i Centri è stato la metodologia di rilevazione del livello di implementazione del S.Q., per riscontrare l'evidenza oggettiva per la documentazione, stimare l'efficacia del sistema e verificare il grado di coinvolgimento degli operatori.

L'attività formativa ha avuto l'obiettivo generale di:

- diffondere tra gli operatori dei sei Centri di F.P. dell'Umbria la Cultura della Qualità;
- far conoscere il sistema normativo;
- redigere la documentazione della qualità secondo le norme UNI EN ISO 9001:1994;
- realizzare l'implementazione del Sistema Qualità nei Centri;
- sostenere un Audit relativo alla conformità del S.Q.

L'iter formativo prevedeva la realizzazione delle seguenti fasi.

PRIMA FASE (Aprile 99-Luglio 1999 con la durata di 40 ore)

Prevedeva la formazione degli operatori relativamente al "Manuale di Qualità", alle "Procedure" e "Modulistica", per le sezioni previste nei 20 capitoli delle norme UNI EN ISO 9001:1994. La conoscenza teorica è stata integrata dallo studio di casi concreti relativi ad organismi di formazione già certificati.

Prima di attivare lo svolgimento di questa prima fase è stato necessario che le strutture di formazione individuassero il responsabile della qualità del Centro, al fine di porre in essere le basi per l'avvio dell'implementazione del S.Q. Con l'inizio della prima fase ogni Centro ha elaborato il "Manuale della Qualità" e le "Procedure" e ne ha iniziato l'implementazione nelle proprie strutture.

SECONDA FASE (Novembre 1999-Dicembre 1999 per 28 ore)

Si sono svolti quattro incontri di carattere seminariale aventi come tema

la qualità, attraverso il monitoraggio dell'azione svolta dai formatori, dai responsabili della qualità e dai direttori dei Centri. Era prevista la verifica documentale e dello stato di avanzamento dell'implementazione del Manuale, delle Procedure e della Modulistica, con la discussione ed approfondimenti delle principali problematiche incontrate.

TERZA FASE (Gennaio 2000-Marzo 2000 per 22 ore)

I partecipanti al progetto si sono interfacciati con l'Ente di Certificazione QUASER, che ha presentato ai corsisti le modalità generali per l'iter di certificazione e le problematiche relative alla qualificazione del servizio nell'ambito della formazione professionale.

Questo ha portato ad un "Audit" di 30 ore presso le sedi dei Centri da parte di un consulente qualificato.

QUARTA FASE (Marzo 2000 per 4 ore)

Gli operatori che hanno partecipato al progetto formativo hanno sostenuto l'esame finale di certificazione delle competenze acquisite; tutti i partecipanti hanno superato brillantemente la prova.

Nel mese di Marzo 2000, a conclusione dell'attività formativa con l'esame individuale come previsto, quattro Centri di Formazione Professionale dell'Umbria su sei sono pronti per l'iter di certificazione, gli altri lo saranno fra non molto.

Alcune considerazioni sull'iniziativa formativa

I 21 operatori della formazione professionale hanno partecipato con interesse e assiduità, rispettando tempi ed orari previsti dal corso (*sette ore giornaliere, con intervallo previsto per il pranzo*)

La riuscita dell'iniziativa è stata garantita sia dalla competenza didattica e metodologica dei docenti esperti nella normativa, nella documentazione e nelle procedure per la certificazione della qualità sia dalla ricchezza di sussidi e attrezzature informatiche messi a disposizione per la realizzazione, in corso d'opera, del manuale e delle procedure del sistema qualità.

Gli obiettivi raggiunti sono stati:

- i partecipanti all'attività formativa si sono resi conto che la "Cultura della Qualità" è un fattore indispensabile per una crescita personale, della propria struttura e del servizio;
- l'elaborazione di un manuale della qualità, accanto ai contenuti tecnico/operativi, scientifici e socio/culturali, provoca riflessioni e considerazioni che si ripercuotono nella struttura formativa portando un notevole valore aggiunto;
- la docenza, le testimonianze e la vitalità degli "esperti" nel settore della formazione professionale hanno permesso un'estrema concretezza di argomenti e la possibilità di tradurli nella documentazione della qualità di ogni Centro;

- il confronto tra i corsisti delle sei realtà formative dell'Umbria ha permesso un proficuo scambio di esperienze, informazioni e ha proposto soluzioni ai tanti problemi relativi all'implementazione;
- l'implementazione, fin dall'inizio, del S. Q. ha permesso di documentare difficoltà, problematiche particolari e di verificare in corso d'opera l'efficacia delle soluzioni proposte;
- gli operatori hanno svolto molto lavoro documentale e di implementazione presso le rispettive strutture: l'implementazione è stata svolta e sostenuta da un gruppo motivato, che ha supportato fattivamente il "Responsabile della Qualità" durante tutta la fase di diffusione e sensibilizzazione nei Centri sul tema;
- l'iniziativa ha contribuito a migliorare l'azione formativa degli operatori delle strutture della Regione dell'Umbria, attraverso un maggiore attenzione ai problemi relativi ai servizi erogati (vera sfida di oggi e di sempre) per una formazione professionale adeguata alle esigenze delle persone e del mercato del lavoro.

Panoramica sui contenuti dell'iniziativa formativa

La Norma UNI EN ISO 9001 è essenzialmente orientata a garantire la qualità dei servizi prestati dal fornitore rispetto agli obiettivi e ai modi di erogazione dichiarati al cliente.

Essa si basa (e l'emanazione della versione Vision 2000 della norma attesa per il mese di Novembre p.v., dovrebbe renderlo ancora più evidente) su quattro concetti fondamentali:

- la responsabilità della direzione nell'assicurare l'orientamento della strategia aziendale al raggiungimento degli obiettivi dichiarati;
- la soddisfazione del cliente/allievo, ossia la rispondenza dei risultati prodotti alle attese;
- la conformità dei processi, intesa come rispondenza puntuale ai requisiti che gli obiettivi impongono all'organizzazione e alla gestione della produzione/formazione;
- il miglioramento continuo, cioè la capacità dell'organizzazione di procedere dall'analisi dei risultati al riesame delle scelte strategiche e alla revisione dei processi, allo scopo di migliorare il livello di soddisfazione del cliente/allievi.

I contenuti trasmessi

Competenze di base:

- conoscere la terminologia *UNI ISO 8402: 95*, le norme *UNI EN ISO 9001: 94*, *UNI EN ISO 9004 parte 2a: 94*, *UNI ISO 10013*; *UNI EN 30011 parte 1a*;
- conoscere le principali procedure organizzative e di gestione adottate dall'Ente di Formazione e dalla Pubblica Amministrazione;

- conoscere le tecniche e le procedure di controllo che l'organismo intende adottare per raggiungere gli obiettivi della qualità.

Competenze tecnico-professionali:

- redigere, nei processi operativi, i documenti richiesti dal sistema qualità relativamente alle specifiche responsabilità dei compiti assegnati, al flusso delle informazioni e ai vari documenti da emettere e da gestire, secondo le procedure, e che interessano tutti i processi e influenzano la qualità del servizio;
- applicare le procedure della qualità relativamente alla politica e responsabilità della Direzione, al servizio assicurazione qualità, al controllo dei documenti contrattuali, alla progettazione, all'acquisto dei materiali e al controllo dell'approvvigionamento, al controllo del processo, ad ogni verifica e controllo, alla gestione degli strumenti di controllo, alla rintracciabilità del servizio in tutte le sue fasi, alla gestione delle non conformità, alle azioni preventive, alle visite ispettive, alla gestione delle risorse umane e alle tecniche statistiche.

Competenze trasversali:

- acquisire la consapevolezza della partecipazione e affezione agli obiettivi di qualità con un comportamento corretto, con un metodo idoneo di lavoro, con l'affidabilità dei risultati del proprio lavoro, con la verifica delle proprie azioni e comportamenti, con la conoscenza degli standard di qualità del servizio, con il rispetto delle responsabilità, con il miglioramento delle comunicazioni tra i colleghi, con il miglioramento delle prestazioni per l'eliminazione degli errori al fine del miglioramento complessivo del servizio.

Le metodologie adottate

Nello svolgimento dell'attività formativa, oltre all'esposizione, è stato privilegiato il lavoro di gruppo teso all'approfondimento delle tematiche della qualità, all'analisi delle varie esperienze e della documentazione della qualità usata.

Si è favorito tra gli operatori, i responsabili Qualità dei Centri e i docenti uno scambio di idee e proposte tese al miglioramento dei documenti della qualità da implementare.

Si sono svolti lavori documentali su P.C. per l'impostazione delle sezioni del manuale e delle procedure della qualità.

Verifiche in itinere

Nel progetto formativo la valutazione ha assunto il più ampio significato permettendo di fare l'auto stima sulla valutazione dell'acquisizione delle nuove conoscenze attraverso le procedure prodotte e da applicare nel Centro di appartenenza.

Materiali Prodotti

Ogni Centro di Formazione ha prodotto un "Manuale della Qualità" e la raccolta delle "Procedure della Qualità", con relativa modulistica.

Alcune considerazioni tra Certificazione di Qualità e Accreditemento

La Certificazione alla norma UNI EN ISO 9001 dovrebbe pertanto garantire che l'Organismo di Formazione operi in funzione della soddisfazione *(il cui livello deve essere rilevato)* degli allievi/clienti, attuando continuamente e puntualmente le azioni necessarie *(definite da apposite procedure)*, la cui applicazione deve essere controllata.

Nel rapporto cliente/allievo – fornitore, la certificazione di terza parte rilasciata da un Ente accreditato Sincert avviene a seguito di verifica della rispondenza della documentazione della qualità, dei modi di attuazione, della documentazione prodotta con la norma.

Inoltre l'Ente di certificazione attraverso gli "Audit di mantenimento" svolge un ruolo di garanzia, assicurando il cliente/allievo che il fornitore sta facendo tutto ciò che è necessario per mantenere ciò che promette.

L'accreditamento degli Organismi di Formazione, invece, rappresenta la procedura attraverso cui l'Ente Pubblico finanziatore degli interventi formativi verifica il possesso da parte del fornitore dei requisiti che ne testimoniano l'affidabilità, attraverso la verifica di standard strutturali e di indici di efficienza ed efficacia.

L'accreditamento in sé rappresenta un processo, realizzato dal cliente, di valutazione del fornitore e della sua struttura, condotto attraverso la verifica della capacità, dell'affidabilità tecnico – professionale e del rispetto dei contratti di fornitura fatta.

Quest'ultimo aspetto è decisivo nella valutazione di accreditamento e permette di classificare i fornitori in relazione a:

- rispondenza del servizio fornito alle specifiche tecniche richieste dal cliente;
- rispondenza delle quantità fornite alle quantità domandate;
- rispetto dei tempi di fornitura;
- rispetto degli standard qualitativi.

Nel caso della formazione professionale come pubblico servizio, l'Amministrazione ha il compito di verificare che il fornitore possieda i requisiti che gli permettono di rispettare il contratto: l'accreditamento assicura il possesso almeno dei requisiti fondamentali.

Trattandosi di contratti di servizio le cui caratteristiche tecnico – professionali, le dimensioni e i tempi sono di volta in volta definiti dalla domanda di formazione e dalle strategie formative dell'Amministrazione, *il possesso della certificazione ISO 9001 garantisce il possesso dei principali requisiti.*

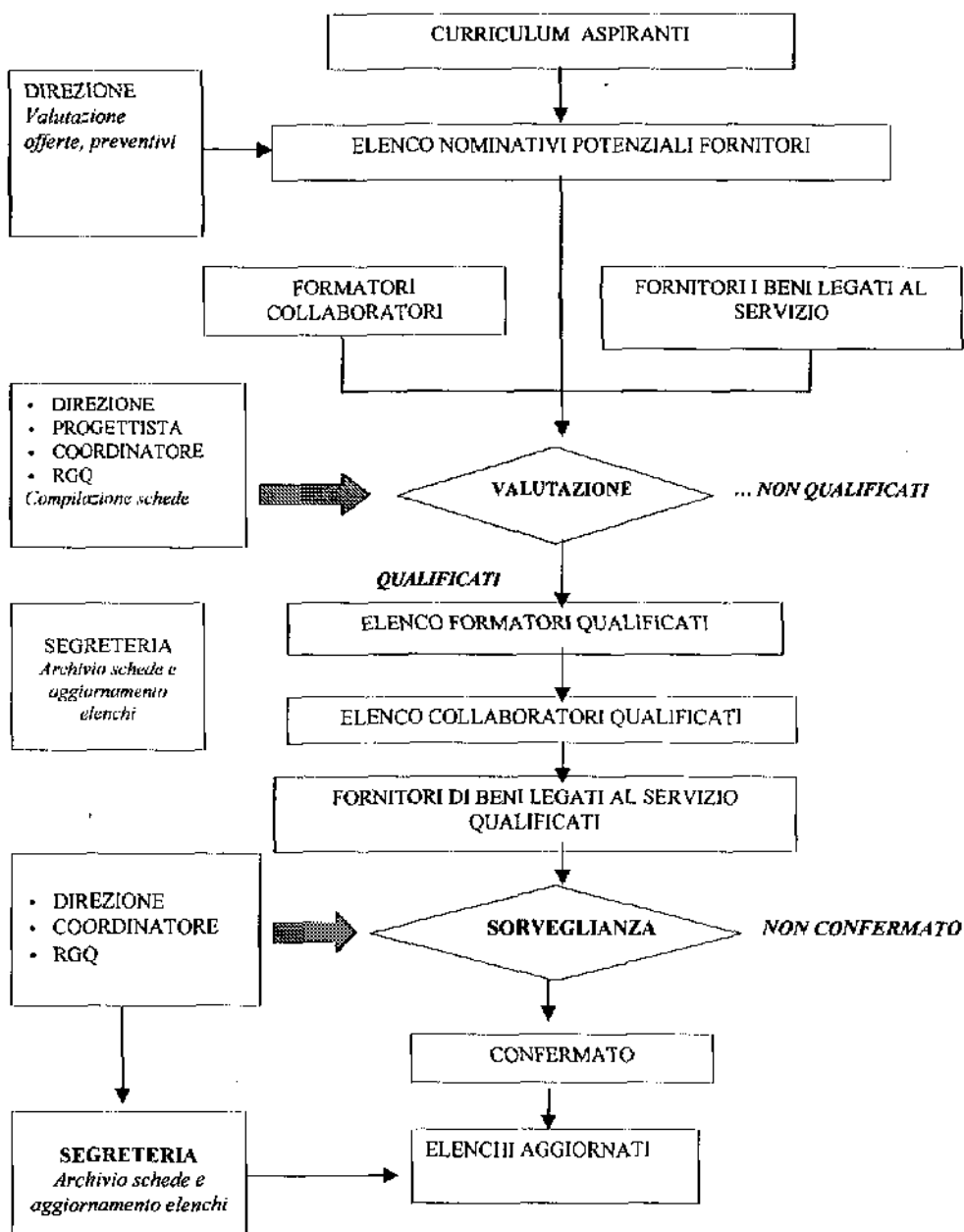
La certificazione, inoltre, ha lo scopo di attivare un processo di miglioramento continuo della qualità gestionale degli Enti di formazione, cosa che invece l'accreditamento non prevede.

Il rendere fattibile per gli Enti di formazione l'adozione di un S.Q. certificato è una scelta importante che può facilitare l'accreditamento.

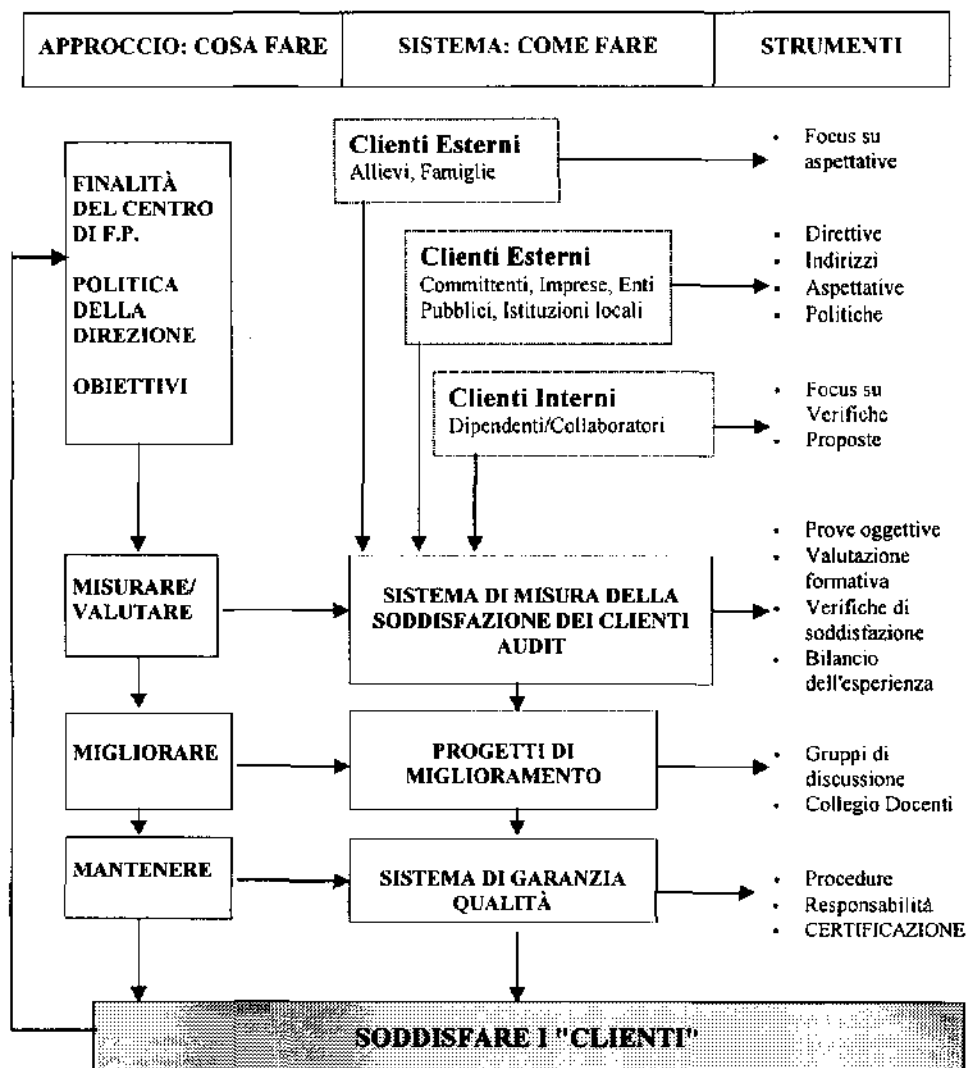
Spunti di riflessione proposti per promuovere la qualità nel sistema della formazione

- a) La promozione della qualità a tutti i livelli costituisce una priorità per i Centri di Formazione Professionale e una condizione essenziale per garantire la loro crescita. Un servizio di qualità, se propone garanzie che possono essere conosciute e valutate, influenza la scelta dei clienti. Un servizio rimane di qualità, inoltre, se mantiene i suoi standard costanti nel tempo ed apporta continui miglioramenti. La qualità dei servizi forniti è il risultato del *miglioramento continuo* dei processi che lo determinano, mobilitando in quest'ottica tutte le risorse del Centro.
- b) È importante evidenziare i principi operativi in atto presso i Centri di F.P. dell'Umbria e anche di tutto il territorio nazionale, con riferimento alle strategie della qualità (in base alla norma UNI-EN-ISO 9001), per valorizzare il sistema e garantirne la qualità. Le azioni formative debbono essere progettate ed attuate attraverso procedure gestionali e operative di qualità, in modo che tutte le attività forniscano un buon servizio, soddisfacendo alle attese e alle esigenze delle diverse tipologie di utenti.
- c) È fondamentale sviluppare una struttura tecnica di accompagnamento del processo di riqualificazione delle strutture di formazione professionale, con particolare riguardo allo sviluppo delle competenze degli operatori e al sostegno delle scelte gestionali. Infatti, oggi, il sistema della Formazione Professionale deve impegnarsi a riqualificare la sua immagine, rendendosi percepibile come "di pari dignità" rispetto al sistema dell'istruzione con cui deve interagire. Deve essere capace, inoltre, di rapportarsi con il mondo del lavoro, nel rispetto dei requisiti di qualità quale strumento delle politiche attive del lavoro. Deve saper valutare l'efficacia e l'efficienza dei propri interventi formativi in relazione alle diverse tipologie di servizio.
- d) La "garanzia", che gli organismi di formazione offrono con un sistema di qualità certificato, dovrebbe portare ad un sistema di programmazione e controllo, da parte dell'ente finanziatore, fatto di poche regole intelligenti. Sarebbe perciò possibile ridisegnare il sistema delle competenze dei diversi soggetti implicati nel processo di programmazione e controllo, delineando precise aree di responsabilità e autonomie per gli operatori del sistema, creando un apparato normativo più "leggero" e meno "burocratizzato".

Un esempio di FLOW-CHART DEL PROCESSO QUALIFICAZIONE DEI FORNITORI



Un esempio di APPROCCIO AL SISTEMA DI VALUTAZIONE NEI CENTRI DI F.P.



ANTONELLO
VEDOVATO

Edulife: le possibilità offerte dalle nuove tecnologie telematiche per rispondere alle esigenze espresse dalle PMI

*L'intervento descrive una
metodologia adottata
e sperimentata per
la formazione dei
lavoratori delle PMI,
sviluppando l'informazione
di orientamento,
la personalizzazione
del percorso formativo,
l'attivazione del percorso
di formazione integrata,
la formazione individuale
a distanza.*

Premessa

L'esperienza di Edulife nasce dal tentativo di rispondere alle nuove esigenze espresse dal tessuto socio-economico delle PMI - la formazione continua e l'aggiornamento, l'apprendimento personalizzato e l'autonomia formativa, lo sviluppo di programmi flessibili di educazione, riqualificazione professionale e riconversione - attraverso le possibilità offerte dalle nuove tecnologie telematiche.

La fase di sperimentazione, messa in atto per strutturare organicamente questa risposta in modo collaborativo tra enti formativi diversi, ha quindi evidenziato come per raggiungere questo obiettivo fosse necessario innanzitutto ridisegnare gli scenari della formazione e intervenire sulle metodologie didattiche, sui contenuti dell'apprendimento, sulle strutture organizzative, sulle procedure e sugli strumenti, per poi poter definire un *modello metodologico unitario in grado di diventare un punto di riferimento per gli operatori.*

Da questa esperienza sono emerse nuove di-

mensioni (integrazione tra apprendimenti in aula e a distanza, autovalutazione, comunicazione interpersonale per via telematica, comunità virtuale d'apprendimento, ecc.) da organizzare e gestire in funzione delle finalità didattiche, e sulle quali non esistevano esperienze simili tali da poter fornire modelli e indicazioni certe: la progettazione di ambienti di apprendimento integrati richiede strumenti, metodi e ruoli di tipo nuovo. I momenti di interazione a distanza non hanno dovuto solo essere progettati e gestiti, ma hanno dovuto essere anche integrati con i momenti di formazione individuale e, soprattutto, con i momenti in presenza, che (la nostra esperienza lo ha confermato), rimangono un elemento importante e spesso imprescindibile di un itinerario di formazione.

Per la progettazione e la gestione di corsi supportati dalle nuove tecnologie occorrono competenze molto specifiche che hanno un comune denominatore: la dimensione di rete, che in questo tipo di contesto si rivela decisiva.

Nel caso di questa sperimentazione, lavorare all'interno di una logica a rete non ha significato solo creare connessioni continue tra coloro che apprendono e coloro che favoriscono questo apprendimento, ma anche tra gli enti che si occupano di formazione.

Questo progetto e la sua storia possono essere utilizzati come riferimento per capire le potenzialità della formazione in rete e per progettare esperienze basate su questo approccio, anche se non rispecchia certo una conoscenza diffusa e consolidata.

Nei primi due anni e momenti del progetto sono stati chiariti e approfonditi i principali aspetti della *metodologia Edulife*: gli attori del processo e i rispettivi ruoli, gli strumenti utilizzabili, le modalità di informazione, le dinamiche di comunicazione e le strategie di interazione a distanza e, soprattutto, gli obiettivi didattici raggiungibili.

In questa fase è stato inoltre possibile segnalare aspetti di particolare importanza in qualunque esperienza di formazione a distanza: valutazione dei dati e del processo, qualità degli interventi, condizioni di applicabilità ed estensibilità del modello.

Ad esempio, lo studio a distanza, che si configura come studio indipendente, offre sicuramente la possibilità non solo di individualizzare i tempi, i modi e i luoghi, ma lascia anche ampi spazi di libertà all'utente nella determinazione degli obiettivi. Tuttavia la nostra esperienza ci ha insegnato che in molti casi i corsi a distanza, soprattutto a livello avanzato, devono essere più accuratamente progettati e pianificati di molti altri corsi tradizionali.

Grazie alla sperimentazione si è potuta definire una nuova figura, quella del tutor, che non è un semplice assistente didattico in rete, ma che è diventato piuttosto un progettista e un gestore di processi educativi basati sull'uso intensivo di strumenti tecnologici. Le sue competenze didattico-formative si devono accompagnare a quelle tecnologiche e alla conoscenza delle dinamiche interpersonali che si innescano.

L'accumulo di esperienze, l'incrocio statistico dei dati, la valutazione degli apprendimenti e dei processi formativi consentono oggi a noi e ai nostri partner di padroneggiare i singoli strumenti utilizzati in modo da poter prevedere le loro potenzialità didattiche secondo i diversi contesti d'uso e degli obiettivi didattici preposti. Il modello si compone di alcune fasi che possono essere usufruite e descritte anche separatamente, ma che in realtà appartengono ad un *ambiente di apprendimento* organico e strutturato.

Nel contesto del progetto Edulife sono stati raggiunti risultati notevoli per qualunque sperimentazione:

- enti coinvolti: 34
- numero di partecipanti: 1158
- numero di tutor formati: 44
- bilanci delle conoscenze rilevati, verificati e utilizzati: 3230
- analisi delle esigenze formative rilevate, verificate e utilizzate: 439
- lezioni acquisite on-line: 2663

Nella loro globalità tutti questi elementi – i dati emersi, le procedure attivate e le indicazioni – si sono costituiti come vera e propria guida per la progettazione e la conduzione delle iniziative di formazione in rete e a distanza.

Molte delle idee e delle proposte sono frutto di un pluriennale lavoro di ricerca e sperimentazione sul campo, e ogni scelta affonda comunque le sue radici nella dimensione della concretezza, tratto che ha sempre caratterizzato il modo di lavorare dell'ente propulsore dell'iniziativa. E probabilmente proprio per questo i risultati raggiunti riescono poi a costituirsi come guida metodologica.

Dal progetto Edulife e dalla sua storia emerge dunque non solo il racconto di un'esperienza, ma una vera e propria proposta didattica e un modello, ci auguriamo, esportabile e applicabile anche in altri contesti. In questo senso la continuazione del progetto mira ora a perfezionare, rafforzare, fare interagire e diffondere il più possibile questo modello, in modo da rendere l'esperienza nel suo complesso un punto di riferimento nazionale.

La metodologia edulife: educazione per la vita

La metodologia Edulife¹ si compone di quattro principali funzioni relazionali che strutturano le interazioni fra l'utente e l'ente di formazione:

1. L'informazione di orientamento
2. La personalizzazione del percorso formativo
3. L'attivazione del percorso di formazione integrata
4. La formazione individuale a distanza

¹ Chi fosse interessato ad una prova personale, gratuita, può mettersi in contatto con la Tutor Susanna Molon e ricevere le indicazioni e le password necessarie per attivare un'esperienza personale di formazione a distanza.

Tel. 045 8070533 - fax 045 8070295 - s.molon@issz.vr.it - <http://www.edulife.com/>

Ciascuna di queste funzioni è attivata attraverso processi di interazione che, di volta in volta, sono guidati dall'utente e/o orientati dal Tutor System, che è l'interfaccia dell'ente nei confronti dei suoi utenti e che compie un monitoraggio costante delle informazioni via via acquisibili e dei processi innescati.

Col termine Tutor System si vuole indicare l'insieme delle risorse umane, tecnologiche e di conoscenza che consentono il raggiungimento degli obiettivi formativi prefissati.

I processi di interazione sono strutturati in modo tale da lasciare all'utente ampia possibilità di scelta, adattabilità alle proprie personali strategie di apprendimento, ma anche in modo tale da poter continuamente indicare e permettere l'interiorizzazione un modello di apprendimento integrato, che consenta ampi spazi di autonomia, anche in vista delle future scelte formative.

1. La funzione informazione di orientamento

• *Lo scopo*

Lo scopo della funzione di orientamento è quello di fornire all'utente un'informazione esaustiva, chiara e "guidata" delle possibilità formative presenti sul territorio accompagnando il potenziale corsista, anche il meno esperto, verso una scelta ideale, adatta alle proprie aspettative e alle proprie possibilità.

Lo scopo è inoltre quello di fornire agli enti formativi i dati relativi alle esigenze formative, alle richieste e alle iscrizioni in modo da poter raggiungere un punto di equilibrio tra domanda e offerta di formazione.

• *Meccanismi di interazione*

L'utente che desidera informazioni per orientarsi può venire a contatto con l'ente attraverso diverse modalità, anche indipendentemente dagli strumenti telematici. In questo caso il Tutor System indirizzerà semplicemente, attraverso i canali tradizionali, l'utente verso un corso adeguato alle sue esigenze.

Quando invece l'utente accederà autonomamente – o sarà indirizzato dai centri preposti collocati sul territorio – alla piattaforma che si trova all'indirizzo www.edulife.com, potrà trovare tutte le informazioni e i servizi necessari per orientarsi e venire a conoscenza dell'offerta formativa e delle diverse modalità per usufruirne. Le informazioni di orientamento rese disponibili sulla piattaforma sono: *generali* (informazioni sul mondo del lavoro e rassegne stampa), *istituzionali* (presentazione dei progetti e degli enti titolari), *territoriali* (andamento del mercato del lavoro nel territorio di riferimento), *specialistiche* (descrizione e informazione sulle varie figure professionali).

È inoltre possibile contattare direttamente le aziende o farsi un'idea delle richieste tramite il servizio *cercotoffro lavoro*.

A questo punto l'utente, che ha raggiunto le informazioni che gli erano

necessarie per le sue scelte, può accedere alla sezione *scelta corsi* (questo strumento naturalmente può essere utilizzato indipendentemente dalla piattaforma).

Nella sezione è presente un *catalogo corsi* interattivo, dove è possibile per l'utente scegliere, attraverso una procedura rapida ed efficace di immissione di una serie di criteri, i corsi in via di attivazione e informarsi presso quale ente si effettuano (con la possibilità di ottenere una scheda corso). Tale strategia permette l'ottimizzazione del tempo e delle risorse impiegate.

Un percorso di orientamento si conclude generalmente con l'iscrizione a un corso, che può avvenire online, grazie all'apposita interfaccia presente sulla piattaforma, tramite contatto telefonico, via fax oppure rivolgendosi di persona alle segreterie degli Enti formativi presso i quali si tiene il corso scelto. L'iscrizione è aperta agli enti, alle aziende e alle persone singole. Tramite il sistema informatico che collega tra loro i diversi punti di raccolta delle iscrizioni sparsi sul territorio, si garantisce la precedenza in base all'ordine cronologico di presentazione della domanda e si comunica agli interessati l'avvenuta accettazione. Nel momento in cui l'iscrizione è stata effettuata, interviene il tutor system che, dopo aver contattato l'utente, crea un dossier allievo e indirizza l'utente verso i passi successivi necessari alla definizione del contratto di apprendimento.

Il contatto personale che l'organizzazione mette a disposizione ha il compito di fornire ai futuri discenti aiuto, motivazione, facilitazioni e controllo sulle scelte effettuate.

2. La funzione di personalizzazione del percorso formativo

• *Lo scopo*

Lo scopo della personalizzazione del contratto di apprendimento è quello di rispondere alle aspettative dei corsisti valorizzando le loro conoscenze e competenze in relazione alle richieste del mercato del lavoro.

Questa fase consente inoltre di progettare percorsi e tempi di studio diversificati e adattabili ai vari percorsi formativi, in modo da poter mirare gli interventi formativi alle esigenze emergenti da ciascuna situazione, che è unica, senza però snaturare la struttura dei gruppi che saranno creati in seguito. Definire e conoscere quali competenze di base, quali prerequisiti possiede il corsista all'inizio della procedura, rappresenta una delle condizioni necessarie per la riuscita dell'intervento formativo.

• *I meccanismi di interazione*

L'utente, una volta iscritto ad un corso, ha la possibilità di completare on-line un questionario che individua le conoscenze e le competenze che egli consapevolmente desidera acquisire (o non acquisire) ai propri fini personali e professionali (gli argomenti che già conosce, quelli che non conosce, ciò che gli consentirà di assolvere a una determinata funzione, ecc.). Quindi il Tutor System invita gli utenti a compiere il bilancio delle cono-

scenze iniziali, che è costituito da un questionario a risposta singola o multipla, che analizza le conoscenze al fine di individuare esattamente i loro prerequisiti. La definizione dei prerequisiti è cruciale per i progettisti e per i formatori perché consente di stabilire una sorta di substrato di conoscenze su cui poggiare l'impalcatura che reggerà la crescita delle conoscenze oggetto del corso.

Dopo la compilazione dei questionari on-line da parte dell'utente, sono generati due report. Il Tutor System riceve automaticamente il primo report risultato dall'analisi dei bisogni formativi che riporta gli argomenti che il corsista non conosce, ma di cui desidera impossessarsi, gli argomenti che dichiara di conoscere e quelli che non intende affrontare. Spesso gli utenti, specie se adulti, sono spinti dal desiderio di conoscere solo alcune parti del corso o acquisire precise competenze. Sarà cura del tutor o dell'esperto di contenuti individuare comunque le conoscenze non esplicitate dall'utente ma necessarie al raggiungimento dei suoi obiettivi. Questo passaggio permette di personalizzare il percorso formativo entro i limiti dettati dai contenuti dei corsi e dal ritmo di apprendimento di ciascun corsista. Quindi il Tutor System acquisisce il secondo report generato dal bilancio delle conoscenze iniziali e può quindi discutere con il formatore le informazioni risultanti dall'incrocio dei due report, al fine di capire il reale bisogno formativo del corsista.

La conoscenza di questi dati permette all'*Open Learning Center* di suggerire un percorso personalizzato – che si avvicini il più possibile alle aspettative e alle esigenze espresse – e di strutturare chiaramente gli obiettivi formativi. Una buona definizione degli obiettivi è inoltre determinante per l'impianto di valutazione sia degli apprendimenti sia dell'intero intervento formativo.

3. La funzione di attivazione del percorso di formazione integrata

- *Lo scopo*

Lo scopo della formazione integrata in *Open Learning Center* è quello di affrontare e trasferire analiticamente i contenuti del corso, le competenze e le abilità richieste, ma anche il modello *EduLife*, che dai contenuti relativi all'unità di apprendimento, passando dalle risorse a disposizione, porta all'autovalutazione, in modo che nelle successive fasi a distanza si possano approfondire e consolidare le conoscenze attraverso tale strategia di apprendimento. Questa fase ha l'obiettivo di condurre l'utenza attraverso un percorso strutturato ma ampiamente adattabile alle singole esigenze. Il corsista deve percepire che tale opportunità e i servizi offerti sono un importante contributo per la propria formazione continua.

- *I meccanismi di interazione*

Nel periodo di formazione in aula le indicazioni fornite ai singoli partecipanti dai tutor e dai formatori tengono conto, grazie allo stretto legame

tra contenuti, lezioni fruibili a distanza e relativi test di autovalutazione (elementi che insieme costituiscono le unità di apprendimento), sia dei progressi intrapresi sia delle difficoltà incontrate. I corsisti, dopo ogni lezione possono utilizzare dei questionari di valutazione delle conoscenze acquisite: per svolgere la verifica dell'apprendimento l'utente si collega alla piattaforma EduLife, in modo da poter instaurare una partecipazione attiva e un dialogo, mediato e facilitato dagli strumenti telematici, con l'ente.

Ogni unità di apprendimento erogata in aula, fruibile anche a distanza, rimanda ad una relativa verifica che il tutor trasferisce al formatore e che, analizzando le risposte date, permette di comprendere lo stato di avanzamento sia del singolo corsista sia del gruppo in aula nella sua globalità. Dall'attenta analisi delle risposte date, il tutor ottiene una precisa "radiografia" delle competenze acquisite dal corsista e il formatore è così messo in grado di ritrarre e adattare continuamente ed efficacemente i suoi interventi. Tutti i corsi sono strutturati modularmente. Questo permette al formatore di comprendere velocemente quali sono i passi successivi da far intraprendere agli utenti, sia singolarmente sia in gruppo.

Il formatore d'aula è a conoscenza delle risorse cui lui e i suoi corsisti possono far riferimento durante e dopo il suo intervento: è quindi un formatore che è a conoscenza delle dinamiche di un modello integrato. Alla fine della fase d'aula vi è una valutazione in itinere che consente di progettare e individualizzare il successivo percorso a distanza.

4. La funzione di formazione individuale a distanza

- *Scopo*

Lo scopo della fase a distanza è quello di individualizzare il successivo percorso formativo dell'utente, in modo da permettergli di raggiungere i suoi obiettivi lavorando in rete, soddisfare completamente i suoi bisogni formativi e permettergli di acquisire un metodo di apprendimento aperto e flessibile, che egli potrà utilizzare in autonomia all'interno dei più diversi contesti di apprendimento.

- *Meccanismi di interazione*

In questa fase si attua la vera e propria individualizzazione del percorso formativo. Gli utenti ricevono dai tutor alcune indicazioni, tratte da un bilancio complessivo delle fasi precedenti, e una pianificazione precisa e dettagliata su argomenti, tempi e modalità di utilizzo dei servizi a distanza (lezioni, interazioni nelle comunità di apprendimento, questionari di autovalutazione). Tali indicazioni sono legate anche ai materiali didattici disponibili e alla loro strutturazione in unità di apprendimento. Le informazioni fornite prima dalla valutazione in itinere, e poi da tutte le successive valutazioni, consentono al tutor di percepire continuamente il grado di apprendimento e lo stato di avanzamento dell'utente durante la fase a distanza. Le nuove indicazioni saranno sempre più specifiche e dettagliate, sia rispetto ai conte-

nuti sia alle modalità di organizzazione dello studio. Il controllo effettuato nelle fasi precedenti fornisce gli elementi per organizzare il consolidamento dell'apprendimento e il recupero dei contenuti non completamente assimilati. Gli approfondimenti sono resi disponibili attraverso l'accesso ai servizi di Tutoring online (e-mail) e alla possibilità di partecipazione alle Comunità di Apprendimento, il più importante degli strumenti cooperativi utilizzabili a distanza. Il tutor invita il corsista a porre dubbi e perplessità al loro interno in modo da creare scambi tra pari e con esperti. La comunità di apprendimento è luogo di incontro di domande e risposte di tipo contenutistico sugli aspetti più complessi del corso. Lo staff di tutor partecipa alla discussione moderando e facilitando le attività. Le comunità di apprendimento rappresentano quindi luoghi virtuali contenenti conoscenze fondamentali per l'utente, dove comunque egli può lasciare una traccia che resta a disposizione di tutti.

Alla fine del percorso l'utente ha acquisito non solo dei contenuti, ma anche un metodo di apprendimento, che gli consentirà di progettare altri percorsi, autovalutarsi, reperire le risorse in modo critico e interagire in rete con altre persone. Questo perché ha sperimentato e vissuto in prima persona un processo basato sulla collaborazione e sull'interazione continue.

CENTRO STUDI SCUOLA CATTOLICA. CSSC, *I contenuti essenziali della formazione nella Scuola Cattolica*. Atti del Seminario di Studio (Roma, CEI: 9 aprile 1999), Roma, Fidae, 1999, pp. 219

La presente pubblicazione raccoglie gli atti di un seminario organizzato dal Centro Studi per la Scuola Cattolica e dall'Ufficio Nazionale Scuola e Università della CEI allo scopo di offrire un contributo alla preparazione dell'Assemblea Nazionale sulla Scuola Cattolica dell'ottobre scorso su uno dei temi centrali di tale assise. Più in particolare le ragioni per avviare una riflessione sui contenuti essenziali della formazione nella Scuola Cattolica possono essere così sintetizzate:

- il tema dei contenuti essenziali della formazione nella Scuola Cattolica tocca quello della originalità culturale della Scuola Cattolica in quanto riguarda il rapporto tra ragione e fede, ossia la proposta di una razionalità aperta al Trascendente anche nella sua specificità cristiana e cattolica;
- il tema dei contenuti essenziali è connesso anche con quello della specificità dell'apporto che i soggetti della scuola Cattolica e in particolare i genitori e gli studenti danno alla costruzione dell'impianto culturale della Scuola Cattolica; ci si attende che la cultura che viene trasmessa e prodotta dalla Scuola Cattolica tenga conto e si avvalga in modo qualificante delle esperienze dei *mondi vitali*; non si tratta soltanto di far partecipare i ge-

- nitori e gli studenti alla gestione della Scuola Cattolica, ma di qualificare la loro partecipazione nella fase di produzione e di elaborazione dei contenuti culturali;
- la riforma del sistema scolastico e il ripensamento dei suoi contenuti formativi di base, va visto nel quadro dei grandi cambiamenti culturali in atto nella società italiana e in particolare ci si attende che i contenuti essenziali vengano considerati in rapporto:
 - ai tratti che la qualificano come società della conoscenza o "cognitiva";
 - alle sue caratteristiche di società tendente alla "frammentarietà";
 - allo sviluppo della ricerca scientifica e della epistemologia delle scienze;
 - la Scuola Cattolica, inoltre, vorrebbe che questo ripensamento sulla sua specificità culturale rientrasse come una concretizzazione del documento ministeriale su "I contenuti essenziali della formazione di base" (8.4.1998), configurando così nei fatti quel sistema integrato di formazione che dovrebbe vedere collaborare a pari dignità e ai fini educativi e senza appiattimenti passivi o contrapposizioni gratuite, sia la scuola gestita dallo Stato come quella espressa direttamente dalla società civile.

Il volume è articolato in tre sezioni. La parte prima tratta le questioni di maggiore spessore teorico: la definizione di formazione essenziale; la determinazione di tali contenuti nella scuola cattolica; la loro traduzione curricolare sia per quanto riguarda gli aspetti relativi al rapporto tra istruzione e formazione, sia per quanto riguarda gli elementi epistemologici e filosofici.

La sezione seconda affronta questioni di natura trasversale. Si è inteso approfondire la dimensione pedagogica e quella religiosa del curricolo, il rapporto con la società cognitiva e la cultura del lavoro, le incidenze sulla riforma del sistema di istruzione e di formazione e il ruolo dei genitori.

La terza parte riprende le conclusioni delle precedenti specificandole sul piano dei gradi, dei livelli e dei cicli scolastici e della Formazione Professionale regionale. La scelta dell'attuale articolazione dell'ordinamento degli studi non vuole significare una sua consacrazione, ma risponde solo a motivi pratici.

Le appendici comprendono il documento preparatorio del seminario e quello che sintetizza il lavoro del seminario stesso. Tale testo è servito anche come punto di riferimento del lavoro dell'Assemblea nazionale sulla scuola cattolica.

G. Malizia

MINISTERO DELL'AMBIENTE - ISFOL, *Formazione ambientale*, Offerta formativa e impatto sul mercato del lavoro, Milano, Franco Angeli, 1998, pp. 407.

Nonostante sia da tempo riconosciuto il ruolo strategico che una formazione di qualità per l'ambiente può svolgere per rendere attuabile, attraverso la messa a punto di nuovi saperi e professionalità complesse, lo sviluppo di società sostenibili, si riscontra in Italia la carenza di analisi e ricerche, condotte a livello nazionale, mirate ad alimentare un sistema informativo sulle attività formative e ambientali.

È in questo contesto che si è posta l'esigenza di realizzare un sistema informativo sulle attività ambientali che il Ministero del Lavoro-Servizio Via ha affidato all'ISFOL per aggiornare e riqualificare la propria banca dati sulla formazione ambientale. I risultati del Progetto sono confluiti in questo volume e sono disponibili anche su rete Internet.

Ricordo gli interrogativi principali cui hanno voluto rispondere le ricerche svolte. Quanta formazione ambientale si fa oggi in Italia? Su quali aree tematiche? A chi è rivolta? Chi sono gli attori del sistema? Quali sono le caratteristiche e i connotati dell'offerta formativa ambientale? Come orientarsi e scegliere tra le diverse proposte formative? Le professioni verdi hanno una prospettiva occupazionale? Quali differenze e analogie sono riscontrabili tra chi svolge un lavoro ecocompatibile e chi è collocato professionalmente in un settore tradizionale?

La pubblicazione è articolata in due parti. La prima, dedicata all'offerta formativa ambientale, raccoglie i dati delle indagini censimentali condotte nel quadro del Progetto appena men-

zionato. Più in particolare, le informazioni sull'offerta formativa nelle sue diverse articolazioni prese a riferimento sono state organizzate per criteri di omogeneità e per facilitarne la lettura, in tre subuniversi: *istruzione, formazione e università*.

All'interno della prima parte si è ritenuto opportuno elaborare anche alcuni dati di sintesi interpretativa dei tre subuniversi richiamati sopra. Ciò al fine di offrire, accanto ad informazioni dettagliate su ogni singolo corso rilevato, un panorama complessivo dell'offerta formativa ambientale anche come linee di tendenza, aspetti emergenti e connotati distintivi.

La seconda parte del volume riporta i risultati emergenti dalle due ricerche relative all'impatto della formazione ambientale sul mercato del lavoro.

G. Malizia

BENTIVOGLI C. - D. CALLINI - M. CATANI, *Réveries capitalizzabili. L'attesa, l'impegno e il rischio della formazione*, Milano, Franco Angeli, 1999, pp. 157.

Negli ultimi anni la formazione sembra vivere una situazione di attesa permanente. Forse attende grandi cambiamenti, innovazioni sostanziali, forse la ridefinizione della propria mission, o ancora un ruolo preciso all'interno del sistema socio-produttivo.

Gli stessi formatori sembrano vivere questo sentimento diffuso dell'attesa di una professionalità regolamentata, certificata, sorretta sotto il profilo scientifico e deontologico. Durante l'attesa i formatori non sono tutti eguali. Vi sono formatori entusiasti o frustrati. Vi sono formatori di passaggio o in parcheggio. Vi sono infine formatori, come gli Autori del libro, che operano con devozione, rigore, passione e preparazione.

Il volume nasce dall'intendimento di affrontare i problemi più urgenti in ambito formativo parlandone con franchezza, tentando di recuperare anche le riflessioni "private" che si scambiano i diversi soggetti che compongono il variegato mondo della formazione e che spesso non raggiungono l'arena pubblica.

Come tutte le libere riflessioni, anche quelle contenute in questo volume non pretendono di risolvere i problemi né di proporre nuovi modelli o sistemi. Lo scopo delle *réveries* è piuttosto quello di nominare alcuni problemi, di suscitare un dibattito più "vispo" e, soprattutto, più pubblico attorno a tali questioni.

I temi sono proposti con un ordine non eccessivamente logico per cui la lettura, come in ogni libro, può procedere dall'inizio alla fine oppure ci si può costruire un personale filo logico partendo dagli argomenti ritenuti più interessanti.

Il titolo accosta un francesismo dotto ad un termine tecnico, molto in voga attualmente nella formazione, associato alla logica di certificare i percorsi formativi effettuati. Esso rimanda all'idea che anche i pensieri, le riflessioni, i sogni possono essere oggetto di valorizzazione e capitalizzazione seppure senza ricorrere all'uso di strumenti tecnici e formali.

Per evitare il taglio troppo specialistico si sono utilizzate citazioni di Autori estranei al mondo della formazione: le citazioni sono in gran parte di carattere letterario.

G. Malizia

Evaluación del marco institucional de la educación media técnico-profesional, Santiago, Ministerio de educación, 1999, pp. 112.

Il documento che viene qui presentato fornisce una valutazione della scuola secondaria tecnico-professionale in Cile. Questo tipo di istituzione presenta alcune caratteristiche specifiche che sono state tenute presenti nel rapporto.

Negli ultimi anni la istruzione secondaria tecnico-professionale ha sperimentato una crescita maggiore rispetto agli altri livelli del sistema educativo. Nel 1997 la quota dei nuovi

iscritti è salita a 335.000, raddoppiandosi se paragonata a quella del 1981 quando la cifra era solo di 160.000.

Nel periodo 1981-97 la scuola media considerata complessivamente ha registrato un aumento di 216.000 alunni. Inoltre la percentuale degli iscritti sul totale degli alunni che frequentano la scuola media è salita dal 29% del 1981 al 44% del 1997. Dal 1990 la istruzione secondaria tecnico-professionale assorbe il 10% della spesa.

La pubblicazione in esame presenta i risultati di una valutazione promossa dal Ministero della Educazione cileno. La prima conclusione è costituita dalla alta considerazione che i diplomati esprimono in genere sulla scuola da loro frequentata. Infatti il 75% si dichiara soddisfatto di aver scelto questo tipo di scuola.

Un altro risultato importante si riferisce al tasso di disoccupazione che è molto più basso tra coloro che hanno seguito i corsi della istruzione media tecnico-professionale. Questo dato è comune a tutti gli indirizzi di tale scuola. Inoltre, più della metà dei diplomati si è inserito in un comparto della economia che corrisponde alla qualifica ottenuta: il dato non è molto brillante perché rimane alta la percentuale degli alunni che incontrano difficoltà a trovare un lavoro nell'area professionale in cui si è conseguito il titolo.

Va anche sottolineato che il 30% di coloro che terminano i loro studi nel tipo di scuola citato proseguono nell'Università. Meno positivo è che il 39% degli inchiestati ha dichiarato di non aver seguito alcun corso di "capacitazione" lavorativa una volta usciti dalla scuola.

G. Malizia