

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER LA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Anno 20 - n. 3 Settembre-Dicembre 2004

EDITORIALE	3
STUDI	
MARIO BECCIU – ANNARITA COLASANTI <i>I genitori nei Centri di Formazione Professionale: verso la corresponsabilità</i>	13
GIORGIO BOCCA <i>Una formazione oltre le precomprensioni</i>	23
GUGLIELMO MALIZIA <i>Occupazione giovanile e riforma Moratti: quali prospettive?</i>	31
CARLO RUSSO <i>Un itinerario di ricerca per l'analisi dei percorsi di alternanza nel sistema di istruzione e formazione professionale</i>	45
OSSERVATORIO SULLE RIFORME	
GIACOMO ZAGARDO <i>Modelli regionali dei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale</i>	53
DARIO NICOLI <i>Nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale: analisi di sperimentazioni in atto</i>	92

ESPERIENZE

LUCIO REGHELLIN <i>Progetto AVOT: una ricerca sulla formazione professionale superiore europea</i>	121
---	------------

LE PAROLE DELLA FORMAZIONE

<i>Formazione professionale</i>	135
<i>Formazione professionale: sviluppo storico</i>	139
<i>Politiche formative</i>	142
<i>Cultura professionale</i>	144

RASSEGNA BIBLIOGRAFICA	147
-------------------------------------	------------

In questi anni, l'editoriale di "Rassegna CNOS" ha cercato di monitorare, valutare e sostenere i processi di cambiamento che hanno investito il sistema educativo italiano, e in special modo la formazione professionale (FP) regionale.

Nella circostanza, cogliamo l'occasione per ringraziare l'ing. Stefano Colombo che, nei nove anni del suo mandato, ha curato questi interventi sintetizzando il pensiero della Federazione CNOS-FAP e formulargli gli auguri per il nuovo incarico che svolgerà nella Regione Piemonte, in qualità di Delegato Regionale.

Le prospettive di una riforma in un momento di debolezza del Governo

Anche in questa legislatura, al primo confronto serio con un test elettorale, il Governo entra in un momento di difficoltà, che non può non interessare anche la riforma del sistema educativo. Inoltre, la crisi finanziaria attuale rende difficile pensare a una riforma da realizzare senza investimenti.

Nell'opposizione, poi, il modo di valutare la riforma del sistema educativo italiano presenta visioni molto diverse. Vi è chi vorrebbe che, in caso di vittoria elettorale, fossero abrogate tutte le leggi di riforma promosse dall'attuale maggioranza, a cominciare da quelle relative alla riforma della scuola, e chi pensa di dovere solo migliorare le riforme. L'attuale opposizione, per quanto riguarda la scuola, dà la sensazione di partire da un dogma, che ritiene incontestabile: l'istruzione, che è la parte ritenuta più importante nel processo educativo, può essere affidata solo alla scuola.

Perciò in essa le giovani generazioni debbono essere trattenute il più possibile. Per questo, prima dei sedici anni di età, i percorsi di FP non solo non sarebbero opportuni, ma addirittura dannosi. Il perché di tanta sicurezza sulla necessità che i giovani, per il loro bene, frequentino la scuola almeno per dodici anni è difficile da capire. Infatti, esaminando quanto avvenuto in questi anni, si sa che non basta prolungare l'obbligo scolastico per costringere gli adolescenti ad andare a scuola e tanto meno ad imparare. Basta constatare che esiste ancora un certo numero di adolescenti che non conseguono la licenza media dopo quarant'anni dall'innalzamento dell'obbligo scolastico ai quattordici anni. Anche l'abrogata legge 9/99, innalzando l'obbligo al quindicesimo anno di età, ha aumentato le iscrizioni alla scuola secondaria, ma, per molti di coloro che si sono iscritti soltanto a

motivo della legge, la permanenza è stata inutile o anche dannosa. I prosciolti dall'obbligo per il solo motivo di aver compiuto il quindicesimo anno sono stati in numero rilevante, come ha messo in luce l'analisi delle iscrizioni ai percorsi biennali dell'obbligo formativo: chi ha intrapreso tali percorsi dopo avere frequentato un anno di secondaria superiore, nella maggior parte dei casi, non era stato promosso o aveva abbandonato la frequenza durante tale anno.

La necessità di frequentare percorsi scolastici per il primo biennio del secondo ciclo prescinde dalla rilevazione della realtà e parte dalla convinzione indimostrabile che solo un approccio deduttivo alla conoscenza sia autentico. Non importa che l'Europa percorra altre strade. Non interessa che, nel marzo 2001, il Consiglio Europeo abbia posto tra i suoi obiettivi la realizzazione di un sistema di istruzione e formazione organizzato sulla qualità; non si tiene conto che la Dichiarazione di Copenaghen chieda una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e FP: l'unica cosa importante è che i giovani in Italia non possano iscriversi alla FP.

Se la scuola italiana, a confronto di quelle delle nazioni nelle quali esistono consolidati percorsi di FP iniziale (cfr. la Germania), fosse veramente più produttiva in termini di cultura, potremmo non contestare queste prese di posizione. Ma l'indagine empirica presentata nel 2002 dall'OCSE e conosciuta come P.I.S.A., prendendo in esame le competenze dei giovani a quindici anni (perciò prima che i nostri alunni potessero entrare nella FP), pone l'Italia al ventiseiesimo posto. Per quanto riguarda la comprensione della lettura, l'Italia si situa tra il diciannovesimo e il ventiquattresimo posto, a secondo delle scale utilizzate: il che non è il massimo se si continua ad insistere che per non perdere le radici umanistiche della nostra cultura non ci si deve iscrivere precocemente alla FP!

Se anche frequentando la scuola le conoscenze medie dei nostri ragazzi sono inferiori a quelle dei coetanei della maggior parte dei Paesi industrializzati, non si capisce quale pericolo per la loro formazione culturale successiva debba risiedere nel frequentare la FP!

Non si comprende perché proprio i partiti di sinistra, che dovrebbero essere più sensibili al sociale e attenti ai giovani con maggiori difficoltà, invece di cercare soluzioni innovative per motivarli allo studio siano così attaccati ad una loro scolarizzazione forzata e ostili alla FP come strumento di un'educazione che si fondi sulla cultura del lavoro e prepari al lavoro. Talora si ha l'impressione che si voglia discutere di FP per evitare il problema fondamentale: quale sarà la sorte dell'istruzione professionale e tecnica?

Negli anni novanta si è assistito alla licealizzazione dei percorsi sia tecnici sia professionali, fino alla legge Berlinguer che li trasformava anche nominalmente in licei tecnici e tecnologici. L'acquisizione di competenze professionali veniva sempre più rimandata e la FP ridotta a supporto integrativo dell'istruzione.

La legge 53/03 introduce come innovazione fondamentale percorsi professionalizzanti di istruzione e formazione professionale, di competenza

regionale in base alla riforma costituzionale. Quale sarà il futuro dei percorsi "professionali" attuali? Se divenissero di competenza regionale in quanto professionalizzanti, in che cosa si distinguerebbero dagli attuali percorsi triennali sperimentali della FP? Che senso avrà ancora parlare di percorsi integrati, se tutti avessero gli stessi obiettivi, cioè qualifiche triennali e, dopo un quarto anno, diplomi professionali?

Se tutti i percorsi "regionali" troveranno standard comuni a livello di competenze di base e anche professionali, le critiche che ora riguardano solo la FP investirebbero tutti questi percorsi.

Sono problemi di grande rilevanza, che non si risolvono ritornando a licealizzare tutti i percorsi, o almeno quelli tecnici. Nemmeno ha senso affermare che fino al sedicesimo anno tutti i percorsi debbono essere di tipo liceale, perché la conseguenza di questa scelta è nota a tutti: la moltiplicazione della dispersione.

Tra l'altro, nei principali Paesi europei viene messa in discussione la convinzione che fino ai sedici anni di età si debba frequentare esclusivamente la scuola e non la FP. La Spagna è ritornata, con la legge del 2002, ad abbassare l'età della scelta a quattordici anni; in Francia, è messo in discussione il "College unique" fino ai sedici anni, a causa della dispersione che produce; in Inghilterra, il "National Curriculum" prevede forti differenziazioni nei percorsi. L'idea centrale dell'uniformità degli ordini di scuola come garanzia di eguaglianza, che è stata alla base delle riforme degli anni settanta, è da ritenersi superata. Diversità di percorsi non significa disuguaglianza, se si mette al centro della riflessione il raggiungimento di standard di competenze e di obiettivi educativi più che l'unicità dei programmi e dei percorsi.

Anche le più importanti riforme varate nella passata legislatura in materia scolastica non vanno nel senso dell'uniformità, ma della differenziazione e di una nuova progettualità educativa. In questo senso può essere letta l'autonomia delle istituzioni scolastiche, che è divenuta norma costituzionale. Anche la legge 62/00 sulla scuola paritaria rompe il pregiudizio che identificava il servizio pubblico scolastico con il servizio statale. Questi elementi, uniti alla riforma costituzionale che ha dato alle Regioni la legislazione primaria in materia di istruzione e FP, sono le premesse della riforma Moratti. Una controriforma del sistema scolastico nel secondo ciclo potrebbe solo portare all'istituzione di un biennio unico, non professionalizzante, di competenza dello Stato, per poi avere dopo questo dei percorsi di istruzione e FP di competenza regionale. Le conseguenze sarebbero esattamente contrarie alle aspettative di chi progetta questo tipo di riforma: una sempre maggiore dispersione delle fasce di giovani socialmente più deboli, come ha dimostrato la precedente legge 9/99 e la situazione dei Paesi europei in cui non si ha differenziazione.

In questo contesto non si capisce con quale criterio alcune Regioni abbiano rifiutato di accettare percorsi di FP sperimentali, imponendo, in modi piuttosto strani, percorsi integrati che probabilmente assommano i possibili difetti dei percorsi scolastici e quelli della FP. Infatti, nonostante la buona

volontà di scuole e di Centri, i giovani si trovano di fronte ad approcci educativi e didattici non omogenei, aumentando le difficoltà che, invece di facilitare il loro apprendimento, incrementano le difficoltà. Agenzie ed Enti di FP, inoltre, vedrebbero ridursi il loro ruolo a quello di addestratori pratici: il percorso educativo sarebbe progettato partendo dalla premessa che solo la scuola dà la cultura, perché questo è il suo compito, mentre la FP fornisce competenze pratiche, perché solo questo saprebbe fare. Espressioni quali "cultura del lavoro", "formazione ai ruoli professionali", "proposta formativa di un Ente" non avrebbero alcun senso: forse sarebbe opportuno rileggere alcuni articoli della legge 845/78, votata allora da tutti gli schieramenti politici, per capire come questo modo di concepire la FP rappresenti una regressione culturale.

Lo schema di decreto legislativo sull'INVALSI

La serie dei decreti legislativi attuativi della legge 53/03 continua ad arricchirsi. Dopo l'emanazione del decreto sul primo ciclo, il Governo ha approvato tre schemi di decreto, che sono in attesa di approvazione definitiva dopo l'iter stabilito. Ci soffermiamo, non avendolo preso ancora in considerazione in precedenti editoriali, sullo "Schema di decreto legislativo concernente la istituzione del Servizio Nazionale di valutazione del sistema di istruzione e di istruzione e formazione nonché riordino dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53" approvato dal Consiglio dei Ministri il 23 marzo 2004. Alcuni presupposti possono aiutare la comprensione del testo dello schema. Tra questi, emerge la dimensione personalistica e sociale del valore del capitale umano che è valutato. Il partire dal valore della persona permette un'impostazione complessiva della valutazione lungo tutto l'arco della vita, senza fermarsi alla pura misurazione delle dimensioni che mettono in risalto i risvolti economici della formazione.

Inoltre, le disposizioni riconoscono le competenze dei docenti nella valutazione degli studenti e delle scuole nella gestione per la qualità. Il servizio di valutazione esterna, infatti, ha come fine il permettere il confronto tra classi e scuole su alcuni risultati degli apprendimenti degli studenti e di rilevare la qualità complessiva dell'offerta formativa. Questo consente di portare le scuole all'autovalutazione e di garantire i livelli essenziali delle prestazioni, con riferimento anche al sottosistema dell'istruzione e della FP.

La valutazione è affidata all'INVALSI, Ente autonomo di ricerca, soggetto alla vigilanza del MIUR.

Analizziamo alcuni punti particolari dello schema di decreto.

L'art. 1, "Istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema di istruzione e di formazione", al primo comma precisa che obiettivo di tale sistema è "di valutare l'efficienza e l'efficacia del sistema di istruzione e di istruzione e formazione professionale, inquadrando la valutazione nel

contesto internazionale". Nello stesso comma, emergono alcune difficoltà legate al sistema della FP. Per "la formazione professionale tale valutazione concerne esclusivamente i livelli essenziali di prestazione come definiti ai sensi dell'articolo 7, comma 1, lettera c) e comma 2 della legge 28 marzo 2003, n. 53 e deve essere effettuata tenuto conto degli altri soggetti istituzionali che già operano a livello nazionale nel settore della valutazione delle politiche nazionali finalizzate allo sviluppo delle risorse umane". Sia le Regioni sia, a livello nazionale, il MLPS si riservano di poter continuare il loro lavoro di monitoraggio e valutazione sui risultati dei percorsi di FP, che si estendono a tutto l'arco della vita lavorativa e non soltanto alla formazione iniziale finalizzata all'ingresso nel mondo del lavoro. Il secondo comma precisa che al raggiungimento degli obiettivi fissati concorrono le istituzioni scolastiche e formative, che, inoltre, "forniscono all'Istituto nazionale di valutazione i dati dallo stesso richiesti".

L'art. 2, per il conseguimento dei fini sopra descritti, riordina il già esistente INVALSI, che ridefinisce come "Istituto Nazionale per la valutazione del sistema di istruzione e di formazione" (comma 1), "ente di ricerca con personalità giuridica di diritto pubblico ed autonomia amministrativa, contabile, patrimoniale, regolamentare e finanziaria" (comma 2), "soggetto alla vigilanza del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca" (comma 3). Il MIUR stabilirà con una propria direttiva "relativamente al sistema dell'istruzione" le priorità dell'Istituto di valutazione, mentre le linee guida relative al sistema dell'istruzione e formazione professionale sono definite d'intesa con la Conferenza Unificata (comma 3). Il sommarsi di competenze diverse nella stessa materia, in modo speciale dopo le modifiche costituzionali, rende evidente la difficoltà di creare un efficace sistema nazionale, soprattutto se continueranno a prevalere le contrapposizioni di schieramento politico nel raggiungere i necessari accordi istituzionali.

L'art. 3 descrive i compiti dell'INVALSI: in particolare esso "effettua verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta delle istituzioni di istruzione e di istruzione e formazione professionale, anche nel contesto dell'apprendimento permanente" (comma 1, lettera a), "predispone, nell'ambito delle prove previste per l'esame di Stato conclusivo dei cicli di istruzione, per la loro scelta da parte del Ministro, le prove a carattere nazionale" (comma 1, lettera b). Vengono inoltre precisate altre possibili attività che l'Istituto può svolgere.

Il comma 2 precisa: "Gli esiti delle attività svolte ai sensi del comma 1 sono oggetto di apposite relazioni del Ministro" e "possono segnalare indicatori ritenuti utili al miglioramento della qualità complessiva del Sistema". Anche per questo articolo esistono le solite precisazioni quando si tratta di istruzione e formazione professionale.

Per il resto, lo schema di decreto legislativo stabilisce la struttura dell'Istituto e i suoi vari organi, la dotazione di personale, il patrimonio e le risorse finanziarie. Il Presidente è proposto dal Ministro dell'Istruzione Università e Ricerca e nominato, su delibera del Consiglio dei Ministri, dal Presidente della Repubblica; i cinque membri del Comitato direttivo sono nominati dal

MIUR; tra loro uno è designato dal MLPS e uno dalla Conferenza Stato-Regioni.

La possibilità di usufruire di alcune unità di personale comandato proveniente dalle Amministrazioni pubbliche, in particolare della scuola, potrebbe forse delineare un limite all'autonomia dell'Istituto.

Il decreto sulla formazione dei docenti

Il Decreto Delegato ex art. 5 della legge 53/03 sulla formazione dei docenti è ancora allo studio e di esso non si hanno che delle ipotesi di stesura.

L'articolo 5 della legge fissa alcuni punti riguardanti la formazione iniziale e continua dei docenti. La formazione dei docenti della scuola dell'infanzia, del primo ciclo e del secondo ciclo è di pari dignità e si svolge essenzialmente nelle Università attraverso la frequenza di corsi di laurea specialistica e di corsi accademici di 2° livello preordinati all'acquisizione delle competenze disciplinari, pedagogiche, didattiche, relazionali e organizzative.

Nel trattare delle modalità essenziali della formazione iniziale e del profilo dei docenti del sistema dell'istruzione e formazione professionale sorgono problemi: i requisiti richiesti ai formatori e ai docenti concorrono alla determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni del sistema, per questo sono di competenza statale. Il MIUR, di intesa con il MLPS e la Conferenza Unificata, determina perciò gli insegnamenti e le aree disciplinari che assicurano la valenza nazionale dei titoli e delle qualifiche.

È pensabile che per operare in alcune aree, ad esempio buona parte di quelle fissate nell'Accordo del 15 gennaio 2004, cioè l'area dei linguaggi, l'area scientifica, tecnologica e storico-socio-economica, sia richiesta ai formatori e docenti una formazione iniziale non dissimile da quella richiesta per gli insegnanti dei licei. Però, per un notevole numero di formatori, che operano in aree specialistiche tecnico pratiche, un percorso del genere sarebbe improponibile, pena lo snaturamento dei percorsi di istruzione e formazione professionale. Anche la formazione degli insegnanti nelle aree "comuni" sarebbe opportuno fosse sviluppata in percorsi universitari appropriati (in Germania la formazione degli insegnanti della Berufshule viene attuata in appositi percorsi universitari), perché il percorso di istruzione e formazione professionale risulti omogeneo e non la giustapposizione di un pezzo di istruzione di tipo liceale a un percorso di tipo pratico, quasi di "apprendistato".

La situazione dei docenti presenti oggi nella scuola, e in special modo il grande numero di precari, la diminuzione degli allievi dovuta a cause demografiche impongono di stabilire norme precise per limitare l'accesso alla professione docente. Questo fatto non deve mettere in ombra che al centro della riforma del sistema scolastico non si debbono porre i problemi degli insegnanti, ma gli alunni; in caso contrario, si trascineranno negli anni i problemi, aggravandoli invece di risolverli.

I corsi di laurea specialistici sono affidati alle Università, magari in accordo tra loro e con il concorso di più facoltà. Saranno i regolamenti di Ateneo a disciplinare l'istituzione e l'organizzazione di un'apposita struttura come "Centro di servizio per la formazione degli insegnanti", di cui saranno fissati i compiti.

Per l'accesso all'insegnamento è necessario svolgere attività di tirocinio, con assunzione di insegnamento e la supervisione di un tutor. Si accede quindi ad un contratto di formazione lavoro, riservato ai laureati e ai diplomati specialisti, abilitati, iscritti in apposito albo regionale.

Per la formazione permanente degli insegnanti verranno creati centri di eccellenza, sempre legati agli Atenei che svolgono la formazione iniziale, in accordo con altri Enti formativi. Sono ignorate tutte le possibilità di formazione che una istituzione scolastica autonoma potrebbe liberamente decidere di utilizzare per la formazione continua.

I principi enucleati dipendono essenzialmente da quanto già fissa l'art. 5 della legge. Si spera che la formazione degli insegnanti e la loro assunzione porti a un miglioramento della scuola italiana e della funzione docente.

L'ISFOL

In questo ultimo periodo è giunto al termine il processo di trasformazione dell'ISFOL, che, dopo un periodo piuttosto lungo di gestione commissariale dovuta al cambio di Statuto, ha trovato il suo assetto definitivo. La composizione del nuovo Consiglio di Amministrazione dell'Ente rende evidenti i cambiamenti istituzionali maturati in questi anni e, soprattutto, l'importanza assunta dalle Regioni e anche dal MIUR nel complesso dei temi su cui l'ISFOL esprime la sua competenza. Gli scopi istituzionali dell'Ente sono, infatti, le attività di ricerca e studio, sperimentazione, assistenza tecnica in materia di fabbisogni formativi, qualificazione, struttura delle professioni, professionalità emergenti; programmazione e progettazione formativa, offerta di formazione, rapporti tra sistemi formativi, valutazione; aspetti curricolari, metodologici, didattici e normativi, multimedialità; politiche dell'impiego e specifiche sezioni e fasce del mercato del lavoro.

È stato nominato presidente Sergio Trevisanato, già Commissario Straordinario presso lo stesso Ente dal maggio al giugno scorso e Dirigente nell'ambito della FP in Veneto.

Il periodo di grandi innovazioni che sta attraversando il sistema scolastico e formativo richiede l'apporto di tutti: ci auguriamo che l'ISFOL possa continuare e accrescere la propria capacità di supporto alle trasformazioni che in questi anni particolarmente il sistema della FP iniziale, superiore, continua e permanente sta affrontando.

Infatti, le vicende del "Rapporto ISFOL" in questi ultimi due anni hanno messo in luce una situazione di difficoltà: del "Rapporto 2002" nonostante fosse stata annunciata, non si è avuta la presentazione; del "Rapporto 2003" è stata fatta una presentazione a un gruppo ristretto di esperti e molto in

grave ritardo, (essendo stato stampato nel marzo 2004.). Ci auguriamo che a novembre possa essere disponibile il "Rapporto 2004", come importante supporto e stimolo a quanti lavorano nel settore in questi momenti di grandi trasformazioni.

Carta qualità della formazione professionale iniziale per i giovani dai 14 ai 18 anni

L'Area Sistemi Formativi dell'ISFOL ha elaborato, sulla base del confronto con le esperienze di Enti e Associazioni di Enti di FP rappresentativi a livello nazionale, la "Carta qualità della formazione professionale iniziale per i giovani dai 14 ai 18 anni.". Essa rappresenta un impegno da parte di tutti gli Enti ad assicurare qualità nelle attività formative, delineandone i requisiti e rendendoli trasparenti per i soggetti che sono potenziali utilizzatori della FP iniziale, in particolare giovani e famiglie. La "Carta" si propone di rendere evidente che la FP costituisce una componente essenziale del secondo ciclo del rinnovato sistema educativo italiano. I percorsi della FP iniziale si sviluppano a partire dalla domanda dei giovani e delle famiglie, assicurando il diritto a scelte reversibili in un sistema educativo e formativo aperto e flessibile. Descrive la qualità pedagogica e didattica, che permette di raggiungere i risultati secondo gli standard definiti. Inoltre precisa la qualità organizzativa delle sedi formative: sono comunità educative e luoghi di apprendimento, in cui sono presenti diverse figure professionali ed équipe di formatori in grado di orientare e guidare i giovani attraverso un vero processo formativo.

Il breve ed elegante libretto che l'ISFOL ha stampato, presentato e messo a disposizione degli operatori della FP costituisce un importante punto di riferimento sia per gli Enti sia per i destinatari del servizio formativo, ma anche per chi in sede politica deve promuovere una collocazione più visibile del sistema formativo italiano, molte volte poco apprezzato più per non conoscenza che per i limiti che alcune volte può mostrare.

La presentazione dei risultati della ricerca Excelsior

A partire dal 1996, Unioncamere (Unione italiana delle Camere di Commercio, Industria, Artigianato e Agricoltura) aggiorna i dati del suo sistema informativo "Excelsior" per l'occupazione e la formazione attraverso un'indagine che consente di leggerne nel tempo trasformazioni e tendenze. Il 22 giugno 2004 sono stati presentati e interpretati i dati con riferimento all'indagine condotta relativamente sulle previsioni occupazionali e professionali delle imprese per il 2004. Per quanto riguarda i livelli formativi attesi dalle imprese, l'ultima indagine segnala la riduzione della domanda di lavoratori con qualificazione minima, la contenuta richiesta di qualifiche professionali e di diplomi e la crescita della richiesta di laureati. Questo fatto

rappresenta un'inversione di tendenza rispetto ad anni precedenti, in cui la richiesta di lavoratori con qualificazione minima era in crescita. La variazione, però, è ancora troppo piccola per pensare ad un cambio stabile di tendenza. Inoltre, l'indagine "Excelsior" si riferisce alle previsioni occupazionali delle imprese: sarà necessario confrontare i dati con quelli che verranno rilevati al termine del periodo, anche se l'esperienza di anni conferma che le tendenze rilevate nell'indagine sulle previsioni non si discostano in modo sensibile dalle rilevazioni alla fine del periodo.

La ricerca mette in evidenza il diffondersi della formazione continua nelle imprese. Inoltre è un fatto significativo che ormai un'impresa su dieci ospita regolarmente stage e tirocini formativi, in maniera più marcata nel Centro Nord.

Per quanto riguarda i saldi occupazionali, è prevista una crescita limitata e non omogenea di occupati nelle varie aree e nei vari settori. Inoltre continua ad essere elevata la percentuale di assunzioni che prevedono esperienza lavorativa generica o specifica del settore, di fronte ad una diminuzione di richiesta di operai specializzati: si ha un aumento solo per conduttori di impianti e macchinari, addetti alle macchine utensili e movimento terra.

Bastino questi accenni per destare l'interesse per i dati che il sistema "Excelsior" mette a disposizione anche di coloro che, attraverso la FP, mirano a rispondere alle attese formative dei giovani in modo che trovino meno difficoltà nel momento di entrare nel mondo del lavoro.

I genitori nei Centri di Formazione Professionale: verso la corresponsabilità

MARIO
BECCIU
ANNA RITA
COLASANTI

Dalla partecipazione alla corresponsabilità dei genitori: è il ruolo che la riforma assegna alla famiglia. Il CNOS-FAP si impegna ad accompagnare la famiglia in questo passaggio di compiti attraverso un progetto formativo triennale. Il progetto propone una prima fase di conoscenze per capire i nuovi scenari e favorire una lettura critica delle realtà locali; analizza, in una seconda fase, le innovazioni implementate e le difficoltà incontrate e conclude il percorso formativo con la implementazione di buone prassi, il monitoraggio e la supervisione, nonché la valutazione delle medesime secondo parametri e protocolli condivisi a livello internazionale

INTRODUZIONE

Nella scuola della riforma, la famiglia si propone sempre di più come soggetto protagonista, come interlocutore significativo e diretto con il quale stabilire un rapporto di cooperazione e corresponsabilità nel complesso e irrinunciabile compito di educare le nuove generazioni.

Infatti, la legge 53/2003 (art. 1) afferma, quasi in prospettiva programmatica, che la valorizzazione di ogni singolo studente avviene "...nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione...".

È conferito, pertanto, ai genitori un ruolo di marcato coinvolgimento in molteplici aspetti della attività educativa che va ben oltre le forme codificate di partecipazione e responsabilità previste nella legislazione precedente.

Ma quali sono i principi ispiratori di un cambio così deciso di prospettiva che riconosce ai genitori il pieno diritto dovere di educare i propri figli andando ben oltre i rapporti di delega ad altre istituzioni o la semplice rappresentatività?

Come evidenziato da altri autori (Cannarozzo, 2004), i cambiamenti sono, essenzialmente, dovuti, da una parte, all'impulso di teorie e prassi pedagogiche e dei risultati di ricerche in ambito di psicologia evolutiva concernenti il ruolo fondamentale dei genitori nella promozione dello sviluppo armonico della personalità dei figli, dall'altra, alle mutate condizioni istituzionali e ordinamentali dell'ultimo decennio.

In particolare, l'accentuarsi di una concezione *poliarchica* in sostituzione di una visione gerarchica dello stato ha favorito un processo di riequilibrio tra le istituzioni 'statali' e quelle 'sociali'. La modifica del Titolo V della Costituzione con i principi di sussidiarietà, equità, solidarietà e responsabilità fa acquistare alla famiglia *'un differente e significativo peso giuridico e democratico'* (Cannarozzo, 2004). Il principio della sussidiarietà orizzontale, infatti, determina che il ruolo educativo esigito dalla famiglia, in qualità di 'istituzione sociale', non può essere avvocato da altre istituzioni nel territorio, ma comporta una sinergia tra enti per la realizzazione della corresponsabilità educativa.

Inoltre, tale prospettiva è anche in linea con la risoluzione del Consiglio Europeo del 25 novembre 2003 che ribadisce l'urgenza di valorizzare il contributo educativo dei *setting* di apprendimento.

Tra questi, i luoghi formali (sistema educativo dell'istruzione e della formazione professionale), non formali (mass media, posto di lavoro, ecc.) e informali (famiglia, *peer-group*, associazionismo, ecc.) dovrebbero contribuire, in una ottica di rete e di educativa territoriale, a promuovere il senso di appartenenza e di cittadinanza per lo sviluppo della convivenza civile delle nuove generazioni.

In tale prospettiva, il *diritto all'educazione* delle nuove generazioni è affidato all'intera comunità, la quale è chiamata a rispondere in tutte le sue componenti, *in primis* quella genitoriale, in modo sinergico e corresponsabile senza dover ricorrere, come è avvenuto fino ad ora, a soluzioni di delega, rappresentatività o, peggio ancora, di abdicazione.

L'attuale riforma recepisce tali principi ispiratori e ai genitori, come vedremo, viene chiesto di diventare componente *costitutiva* della struttura scolastico formativa e di qualificarsi come presenza imprescindibile nella comunità educante.

Ma la scuola e la Formazione professionale, da un lato, e i genitori, dall'altro, sono effettivamente preparati per un simile rapporto di corresponsabilità?

Nel presente articolo vorremmo, dapprima, evidenziare gli aspetti caratterizzanti la corresponsabilità genitoriale così come contemplata nella nuova normativa, considerandone gli elementi di opportunità e di rischio, per poi esaminare i principali ostacoli, ancora presenti, alla realizzazione di una corresponsabilità di fatto.

Dopo l'analisi dell'esistente, soprattutto nel mondo della formazione professionale, vorremmo, infine, concludere delineando un ipotetico percorso formativo destinato a creare all'interno dei CFP figure di sistema capaci di progettare e promuovere iniziative concrete che consentano di dare effettivamente ai genitori una nuova centralità e responsabilità nei processi formativi.

DALLA PARTECIPAZIONE ALLA CORRESPONSABILITÀ

Per comprendere il mutamento strutturale che la scuola e la formazione professionale stanno attraversando in riferimento al coinvolgimento delle famiglie nei processi scolastici e formativi può essere utile ricordare le forme di partecipazione genitoriale già codificate e divenute ormai prassi e le nuove responsabilità e i nuovi compiti previsti dalla riforma in corso.

Le modalità consolidate, attraverso le quali i genitori prendono attualmente parte alla vita scolastica possono essere riassunte come segue (Lucidi, 2003, 204 ss). I genitori possono:

- eleggere annualmente i rappresentanti di classe e, con cadenza triennale, i rappresentanti della componente genitoriale del Consiglio di Istituto o di Circolo (in questo ambito la componente genitoriale concorre alla definizione degli indirizzi dell'istituzione e partecipa ai momenti di definizione e controllo dei progetti);
- decidere al momento dell'iscrizione se avvalersi dell'insegnamento della religione cattolica oppure se fruire di altre forme alternative di studio;
- effettuare, nell'ambito dei programmi di Educazione alla Salute, percorsi di formazione finalizzati alla costruzione di una cultura che favorisca il benessere e prevenga comportamenti a rischio;
- conoscere, nell'ambito del Contratto formativo, i progetti della scuola ed esprimere pareri su di essi sviluppando forme di collaborazione;
- godere di alcuni diritti quali l'accoglienza, la libertà di iscrizione, compatibilmente con la possibilità ricettiva della scuola, l'accesso alle informazioni rilevanti, la consultazione sulla qualità e il grado di soddisfazione, le procedure di reclamo;
- iscrivere i propri figli sulla base della conoscenza contestuale del POF, elaborato dall'istituzione scolastica e messo a disposizione al momento dell'iscrizione;
- scegliere tra scuola statale e paritaria nell'ambito del sistema nazionale di istruzione;
- utilizzare (solo in alcune regioni), un buono scuola per far fronte alle spese di istruzione, anche nelle scuole paritarie.

Il modello partecipativo familiare sino ad oggi in uso riconosce, pertanto, ai genitori diversi ambiti di responsabilità, tuttavia essi restano ancora una componente esterna chiamata a dare il proprio contributo alla gestione socio-educativa della scuola.

La riforma 53/03 estende il protagonismo dei genitori ad ambiti di azione che fino ad oggi sono stati di competenza esclusiva della scuola. In particolare essi possono:

- partecipare direttamente alla stesura del piano di studi personalizzato;
- collaborare alla raccolta di informazioni e di documentazione per la compilazione del portfolio;
- accedere alla quota facoltativa del curriculum;
- partecipare alla scelta dei laboratori sulla base delle informazioni e delle indicazioni fornite dal docente tutor (Lucidi, 2003, 204 ss).

La prospettiva è mutata sostanzialmente: i genitori sono considerati 'partner' dei docenti nella costruzione del progetto educativo e l'autonomia scolastica è chiamata ad interloquire costantemente con la componente genitoriale.

Viene introdotto un nuovo 'status' giuridico del genitore in quanto quest'ultimo acquisisce *titolarità* rispetto ai diritti educativi nella relazione con la scuola e con i docenti.

UNA NUOVA FORMA DI PARTECIPAZIONE: OPPORTUNITÀ E RISCHI

L'ampliamento del protagonismo genitoriale offre senz'altro alla famiglia e alla scuola nuove opportunità; tuttavia, non è – come vedremo – esente da rischi.

Le opportunità fanno riferimento, innanzitutto, alla possibilità di realizzare una fattiva corresponsabilità tra scuola e famiglia, corresponsabilità che viene oggi identificata come uno dei principali fattori protettivi per lo sviluppo personale e scolastico dei ragazzi, particolarmente di coloro che si trovano in condizioni di vulnerabilità e di rischio (Christenson, 2001).

Famiglia e scuola rappresentano, infatti, i microsistemi più significativi con i quali i ragazzi vivono un contatto consistente nello spazio e nel tempo e quanto più tali sistemi sono in grado di operare in sinergia tanto più si potenzia l'efficacia dell'azione educativa.

Inoltre l'accresciuto *empowerment* da parte della famiglia può consentire a quest'ultima di entrare nella scuola come partner e interlocutore di pari dignità, favorendo il superamento di atteggiamenti di subordinazione o di delega.

In altri termini, nella misura in cui famiglia e scuola lavorano insieme facendo ciascuna tesoro delle risorse e del sostegno dell'altra, tanto più si può realizzare il cosiddetto "potere integrativo" in cui ciascuno utilizza il proprio potere sviluppando il potere dell'altro.

Infine, la maggiore consapevolezza, da parte dei genitori, di ciò che si verifica nella vita scolastica sia dal punto di vista organizzativo-gestionale che educativo-istruttivo può consentire ad abbattere una percezione di estraneità e di conseguente inadeguatezza, che spesso ostacola la collaborazione e talvolta anche il semplice contatto.

Accanto agli innegabili elementi di positività rintracciabili nel nuovo protagonismo dei genitori meritano, tuttavia, di essere menzionati alcuni rischi che, se non previsti e gestiti, possono limitare sino a compromettere la realizzazione di una proficua corresponsabilità.

Un primo rischio risiede nella non corretta interpretazione da parte dei genitori dei propri ambiti di azione e delle proprie responsabilità per cui potrebbero verificarsi, da un lato, uno sconfinamento di competenze e, conseguentemente, un'ingerenza arbitraria da parte delle famiglie nei processi formativi; dall'altra, un emergere di richieste e di esigenze puntiformi, alle quali la scuola è chiamata a rispondere, che sfuggono ad una progettualità globale.

L'altro rischio concerne l'accentuazione di disuguaglianze sul piano sociale ed educativo. Dovremmo cioè chiederci se le condizioni che assicurano la partecipazione di tutti i genitori siano effettivamente garantite. È necessario, infatti, che coloro che si trovano abitualmente esclusi possano partecipare e che coloro che si sentono a scuola come a casa propria siano aiutati a rinunciare ai propri interessi per abbracciare la causa comune ed agire per nome e per conto di tutti.

Per questo è necessario – come vedremo – che si crei un clima relazionale positivo in cui i ruoli e le responsabilità condivise siano esaminati con i genitori e che si pongano le condizioni per una collaborazione significativa finalizzata al miglioramento dell'offerta e dei servizi scolastici.

OSTACOLI AD UN EFFETTIVO COINVOLGIMENTO DEI GENITORI

La realizzazione di una fattiva corresponsabilità e di una efficace collaborazione tra scuola e famiglia sembra essere una meta possibile, ma – almeno nei fatti – ancora un po' lontana.

Ma quali sono le ragioni per cui il rapporto scuola/famiglia continua a configurarsi in termini di subalternità, di contrapposizione, di delega, di partecipazione formale o di sola presenza per la gestione dell'emergenza educativa (problemi di disciplina) e apprenditiva (problemi di rendimento scolastico) piuttosto che di effettiva corresponsabilità?

Nonostante si parli molto di comunità educativa e di corresponsabilità, infatti, nella prassi si resta ancora troppo legati a forme e modalità di coinvolgimento che mantengono i genitori in un ruolo decisamente marginale rispetto ai processi formativi.

Le ragioni di ciò sono da ricercare in fattori di ordine culturale, normativo, organizzativo-gestionale, educativo.

Da un punto di vista *culturale*, nonostante il fenomeno della scolarizzazione di massa abbia già da tempo obbligati tutti a non interpretare il ruolo e le funzioni della scuola nella sola prospettiva istruttiva, ma anche e, soprattutto, formativa, molti degli stessi operatori della scuola non riescono a compiere il previsto salto di qualità. Ne consegue una dicotomia tra gli

aspetti istruttivi e quelli educativi con la naturale separazione degli spazi, dei contenuti e degli attori delle azioni istruttive ed educative: da una parte i docenti, dall'altra i genitori; da una parte la scuola, dall'altra la famiglia.

La constatazione poi, che il coinvolgimento genitoriale nella vita scolastica è inversamente proporzionale al progredire dei figli nei livelli di scolarità, può essere letto come attenzione agli aspetti educativi solo quando non si impongono i contenuti disciplinari, come avviene nella scuola secondaria.

Da un punto di vista *giuridico-normativo*, la partecipazione per delega agli Organi Collegiali, come da Dpr. 31/5/74, n°416, art. 1, ha favorito la mancanza di una presa in carico personale da parte dei singoli genitori con il progressivo ed inesorabile deterioramento di tale forma di partecipazione democratica alla vita degli istituti (nella scuola secondaria di II° si è arrivati ad una flessione del 70% dei genitori elettori).

Gli aspetti *organizzativo-gestionali* poi, non hanno agevolato il processo di coeducazione genitori-docenti. L'attenzione eccessiva alla burocratizzazione delle procedure interne ed esterne alla scuola ha prevalso sulla possibilità di realizzare percorsi educativi condivisi dalle famiglie.

Non è stato facile, inoltre, promuovere iniziative innovative che partissero dalle realtà locali in un mondo istituzionale completamente governato dall'alto con stili organizzativi di tipo centralistico statale e con conseguente valorizzazione degli aspetti formali e burocratici nelle relazioni sociali ad intra e ad extra.

Infine, in un'ottica prettamente *educativa*, le vicende sociali che hanno visto in questi ultimi decenni la caduta di proposte valoriali unitarie e la crisi delle agenzie educative tradizionali, hanno contribuito al determinarsi di insicurezze ed incertezze da parte degli educatori con il conseguente rifugio nel privato sociale e familiare. Al contrario, le sfide del mondo attuale obbligano a ripensare il ruolo educativo delle famiglie e della scuola nella prospettiva dell'appartenenza ad un'unica comunità educante.

A tali fattori di ordine culturale, normativo, organizzativo-gestionale, educativo, si aggiungono poi alcune difficoltà concrete legate ad atteggiamenti e convinzioni propri di docenti e genitori.

Non di rado alcuni operatori scolastici tendono a vedere nel maggiore coinvolgimento dei genitori un fattore interferente e di complicazione piuttosto che una risorsa per il proprio lavoro.

D'altra parte i genitori stessi sono per la maggior parte sprovvisti delle informazioni necessarie per comprendere le loro nuove responsabilità e i loro spazi di coinvolgimento e di azione.

Non va dimenticato che frequentemente il coinvolgimento dei genitori anche per iniziative limitate nello spazio e nel tempo incontra difficoltà.

Oltre alla mancanza di tempo, ragione più spesso chiamata in causa dagli stessi genitori, possono nascondersi: la convinzione di non essere in grado di partecipare e la riluttanza ad interferire nel lavoro dell'insegnante; un senso di inadeguatezza per non essere buoni genitori; il timore del confronto; la paura di rendere note situazioni familiari a volte poco serene o

spiacevoli; l'idea della scarsa utilità del proprio contributo o della propria partecipazione.

Ci si trova, pertanto, di fronte ad una discrepanza tra ciò che la nuova normativa prevede in termini di coinvolgimento dei genitori e ciò che nel concreto si realizza. Occorre, quindi, ricercare nuove modalità e strategie che permettano di ridurre una simile discrepanza.

I GENITORI NEI CENTRI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE

Quanto finora affermato fa, essenzialmente, riferimento al mondo dell'istruzione. Come si presenta la situazione nella formazione professionale? Esiste una sua specificità?

Il ruolo dei genitori nei CFP appare inesistente. Non sembrano esistere supporti normativi e giuridici che ne giustifichino la presenza.

Un riferimento *'a longè'* può essere rintracciato nelle legge 845/78, art. 3, quando nello stabilire poteri e funzioni delle regioni attribuisce ad esse il compito di *"assicurare il controllo sociale della gestione delle attività formative attraverso la partecipazione di rappresentanti degli enti locali, delle categorie sociali e degli altri enti interessati"*. Pur non facendo alcun riferimento ai genitori in senso esplicito, il CNOS-FAP e la CONFAP hanno voluto individuare nella dizione *"categorie sociali"* anche la componente familiare nella promozione di un comitato di controllo sociale della gestione delle attività formative (Presenza CNOS-FAP, 1995).

La stagione dei decreti delegati (Dpr. 31/5/74) sembra non aver, in alcun modo, coinvolto il mondo della formazione professionale. Alla totale assenza di strumenti normativi non corrisponde, d'altro canto, una situazione analoga nelle prassi quotidiane dei CFP.

L'analisi delle singole realtà evidenzia, infatti, una costante attenzione al mondo genitoriale, soprattutto nei CFP di ispirazione cristiana. È tradizione di tali centri coinvolgere i genitori, soprattutto, all'interno di attività celebrative, in occasioni di festività e nella programmazione e realizzazione di attività extracurricolari.

Sulla spinta dei progetti, che si sono diffusi nel nostro paese a partire dagli anni '80, sia di sostegno alla genitorialità, sia di prevenzione del disagio giovanile, con particolare riferimento all'abuso di sostanze, anche i CFP, seppur in forma molto più limitata, hanno partecipato alle molteplici attività che hanno coinvolto le scuole di ogni ordine e grado. L'analisi delle buone prassi evidenzia attività di formazione degli adulti e scuole per genitori (Tonolo, 1998), attività di orientamento che hanno coinvolto anche la componente genitoriale (Pavoncello, 2003) e, soprattutto, attività di socializzazione tra genitori in occasioni di festività annuali.

In una recente indagine condotta dal Centro Studi per la Scuola Cattolica sulle modalità di partecipazione, cooperazione e corresponsabilità dei genitori (Malizia, Pieroni, Stenco, 2004, 43-53), emerge che la maggioranza

della formazione professionale e una parte non trascurabile di insegnanti e genitori degli altri ordini di scuola condivide una *concezione debole* del coinvolgimento dei genitori. In particolare, quest'ultimo, sembrerebbe limitato all'organizzazione di attività extracurricolari e alla progettazione e alla realizzazione di manifestazioni religiose, ma certamente non prevede, almeno nella maggior parte dei casi, una partecipazione fattiva ai processi innovativi, alla scelta degli indirizzi e delle sperimentazioni, ai problemi disciplinari, alla determinazione degli orari e all'acquisto di strumenti e attrezzature.

Una ricognizione su 21 Centri di Formazione Professionale CNOS-FAP, su un totale di 63, ha evidenziato come, relativamente alle seguenti dimensioni: costitutiva, organizzativo-gestionale, associativa, educativa, formativa, di socializzazione, territoriale, la realtà sia ancora molto distante da quanto viene previsto dalla riforma. In relazione, infatti, alla dimensione *costitutiva*, vale a dire alla possibilità che la componente genitoriale partecipi alla elaborazione e costituzione di elementi strutturali, innovativi e fondanti la vita scolastica, nessuno tra i 21 centri esaminati prevede iniziative al riguardo. In riferimento alla dimensione *organizzativo-gestionale* (determinazione di norme e procedure per la gestione della vita dei Centri) si evidenziano soltanto elementi di partecipazione formale da parte dei genitori nel compilare, ad es., moduli di accettazione del contratto formativo o per apporre firme in documenti legati alle pratiche della certificazione di qualità.

Per quanto concerne la dimensione *associativa*, intendendo con essa la presenza nei centri di forme associative genitoriali, come ad es. l'Age, soltanto in uno dei Centri presi in considerazione esiste una associazione di genitori, seppur a legame debole e non inserita in organismi regionali o nazionali. La dimensione *educativa* concerne tutto quell'insieme di iniziative tese a incentivare il ruolo genitoriale e a ottimizzare le competenze educative in ambito familiare. Al riguardo, mentre nelle scuole si sono diffuse tante esperienze di sostegno educativo alla genitorialità, nei CFP del CNOS-FAP gli interventi, in questo settore, sembrano essere limitati e rispondenti più allo specifico delle comunità salesiane, piuttosto che ad una chiara progettualità dei centri.

La dimensione *formativa* concerne la possibilità che i CFP si facciano promotori di iniziative formative rivolte ai genitori in quanto persone, professionisti e bisognosi di miglioramento di se stessi nella prospettiva della *formazione continua individuale*. Nonostante tali esperienze inizino a diffondersi, anche con un ruolo attivo da parte di alcuni Centri di Formazione Professionale, soprattutto in alcune regioni del Nord Est, non risultano essere presenti nelle esperienze dei Centri CNOS considerati.

Sono, invece diffuse, in tutti i Centri considerati, attività legate alla dimensione della *socializzazione*. Tra queste, occasioni di tipo celebrativo come la festa di D. Bosco ed esperienze connesse alla conclusione dell'anno formativo, alla presentazione dei prodotti degli allievi, a tradizioni locali (es. la castagnata autunnale).

In riferimento alla dimensione *territoriale* che include l'insieme delle at-

tività che vede coinvolti i genitori in esperienze di rete, legate al territorio, non si registrano iniziative di particolare interesse.

L'analisi dell'esistente nella maggior parte dei CFP, in riferimento alla presenza dei genitori, mette in luce, pertanto, come la corresponsabilità dei medesimi sia più un obiettivo da raggiungere che una realtà già avviata. Si è convinti, d'altra parte, che nel momento in cui la riforma scolastica chiede al mondo dell'istruzione e della formazione professionale di realizzare quanto da sempre ha rappresentato un punto forte della tradizione delle scuole e dei CFP di ispirazione cristiana, sarebbe paradossale non impegnarsi per l'attivazione di processi, strategie e procedure che favoriscano il pieno inserimento della componente genitoriale, in termini costitutivi e non più semplicemente partecipativi.

IL PROGETTO CNOS-FAP

A tal fine, la Sede nazionale del CNOS-FAP si è fatta promotrice di una azione formativa per diffondere, strategicamente, conoscenze al riguardo e sensibilizzare le diverse componenti dei centri all'assunzione della nuova prospettiva in riferimento alla cooperazione scuola-famiglia.

Si è convinti, per le motivazioni precedentemente addotte, che non sia facile passare da una presenza genitoriale per delega, come avviene nel mondo dell'istruzione, o da una totale assenza di supporti normativi, come nel caso dei CFP, ad un pieno inserimento dei genitori che possano esercitare la titolarità nei processi educativi e colmare una lacuna storica in questo ambito.

D'altra parte, i CFP di ispirazione cristiana non potranno non recepire positivamente tale innovazione.

L'evento formativo programmato, di durata triennale, prevede lo sviluppo in tre fasi fondamentali.

La prima fase è focalizzata sulla promozione di conoscenze per capire i nuovi scenari e favorire una lettura critica delle realtà locali.

In questa prima fase viene anche sollecitata una mappatura dei singoli centri per individuare, relativamente alle dimensioni: costitutiva, organizzativo-gestionale, associativa, educativa, formativa, di socializzazione e territoriale, punti di forza e vulnerabilità in tema di presenza genitoriale.

I partecipanti all'evento formativo, in rappresentanza dei singoli centri, vengono responsabilizzati al fine di farsi promotori di iniziative per diffondere nuove conoscenze e sensibilizzare le diverse componenti dei centri a partire dalle figure dirigenziali, dallo staff della direzione, dal collegio dei formatori, per arrivare agli stessi genitori.

A partire da una attenta analisi dell'esistente, i rappresentanti dei singoli centri sono chiamati a studiare in collaborazione con i colleghi strategie e procedure per mettere a regime tutta una serie di iniziative finalizzate a favorire una progressiva e costante presenza dei genitori nella vita dei CFP.

Tali innovazioni che dovranno modificare l'esistente, soprattutto in riferimento alle dimensioni costitutiva, organizzativo-gestionale e associativa, verranno monitorate e condivise a livello nazionale onde poter riprogrammare l'intervento formativo per la seconda annualità.

La seconda fase del progetto prevede, oltre ad una attenta analisi delle innovazioni implementate e delle difficoltà incontrate, un ulteriore approfondimento a livello teorico dei temi legati alla cooperazione scuola famiglia e, soprattutto, la promozione di conoscenze, competenze e strategie per realizzare attività nella direzione auspicata.

La implementazione di buone prassi, il monitoraggio e la supervisione, nonché la valutazione delle medesime secondo parametri e protocolli condivisi a livello internazionale (cfr: *National PTA, 1998*) verranno a costituire il nucleo centrale della terza annualità del progetto. Ci si attende di valutarne gli esiti attraverso indicatori di efficacia ed efficienza, attraverso la rilevazione della qualità percepita da parte dei diversi soggetti coinvolti e, soprattutto, tramite analisi della qualità erogata, con particolare enfasi circa le possibili innovazioni recepite a livello costitutivo, organizzativo-gestionale e associativo nella realizzazione piena dei processi di inserimento della componente genitoriale nei Centri di Formazione Professionale

BIBLIOGRAFIA

- CANNAROZZO G., *Essere genitori nella scuola della riforma*, in "Scuola e Didattica", 11, 2004, pp. 49-64.
- COLASANTI A.R., *Genitori e insegnanti come coeducatori*, in "Scuola Italiana Moderna", 19, 1991, pp. 13-15.
- CHRISTENSON S.L., SHERIDAN S.M., *Schools and Families*, The Guildford Press, 2001 New York.
- CENTRO STUDI SCUOLA CATTOLICA, *Genitori oltre la partecipazione*, Quinto Rapporto, Ed. La Scuola, Brescia 2004.
- LUCIDI D., *Genitorialità*, in "Voci della Scuola", Napoli, Tecnodid, 2004, pp. 199-207.
- MALIZIA G., PIERONI V., STENCO B., *Oltre la partecipazione. Genitori a confronto con la scuola cattolica e coi CFP di ispirazione cristiana*, in "Rassegna CNOS", Anno 20, n. 1, gennaio-marzo 2004, pp. 41-55.
- MILANI P., *Manuale di Educazione Familiare*, Trento, Edizioni Erickson, 2001.
- NANNI C., *La riforma della scuola, le idee, le leggi*. LAS Roma 2003.
- MALIZIA G., *Partecipazione dei genitori alla vita dei CFP e innovazione organizzativa*, in "Rassegna CNOS", Anno 19, n. 3, settembre-dicembre 1995, pp. 47-64.
- PAVONCELLO D., *Il ruolo dei genitori nell'orientamento nella fase di passaggio tra obbligo scolastico e formativo. Le buone pratiche realizzate in ambito formativo*, in "Rassegna CNOS", Anno 19, n. 1 gennaio-aprile 2003, pp. 103-124.
- TONOLO G., *Formazione degli adulti e scuola per genitori*, in "Rassegna CNOS", Anno 14, n. 3, Settembre-dicembre 1998, pp. 92-100.

Una formazione oltre le preoccupazioni

GIORGIO
BOCCA

LE PRECOMPRESIONI

Secondo Gadamer ciascuno di noi deve saper fare i conti con le precomprensioni di cui è portatore, ciò non certo al fine di liberarsene (esse infatti sono parte integrante del nostro essere) piuttosto al fine di sapervi fare i conti in termini chiari.

Alla radice della concezione della 'scuola' attualmente vigente nel nostro paese, e dei suoi progetti di riforma, stanno alcune precomprensioni oramai ben chiare:

- a. la cultura dominante nella costruzione dell'Italia moderna si radica sulla tradizione classica che, nella sua versione umanistica letteraria, ha presieduto alla formazione delle *élites*; in questi termini la riforma (Casati, Gentile... Berlinguer, Moratti) è stata in genere giocata come una rimessa a giorno dei modi di incarnare tale indirizzo;
- b. tale tradizione, appannaggio del sistema di istruzione secondario e dell'università, vor-

Alla radice della concezione della 'scuola' attualmente vigente nel nostro paese e dei suoi progetti di riforma stanno alcune precomprensioni. Tenendole presenti, si potrà pensare ad una riforma del sistema educativo italiano che si impegni a reimpostarne i parametri di riferimento, strutturando l'approccio al sistema di istruzione e formazione su connotazioni di fondo che si radicano nei concetti di educazione permanente e di società cognitiva

rebbe rappresentare oggi la chiave della socializzazione culturale di tutti i giovani nella società di massa;

- c. accanto e subalterna a questa cultura si pone la preparazione al lavoro, nella sua versione più brutale dell'addestramento o in quella mitigata della istruzione-formazione professionale;
- d. solo la possibilità di compartecipare a 'brandelli' della cultura umanistica può in qualche modo nobilitare la formazione al lavoro, dando vita ad una sorta di 'istruzione' professionale: il massimo di concessione dell'umanesimo al lavoro in quanto *neg-otium*;
- e. i processi di scolarizzazione e di istruzione sono peculiari dell'età evolutiva e solo a determinate condizioni possono venire estesi, procedendo sempre dal modello giovanile, anche in età adulta.

Da questo punto di vista non è possibile concepire una istruzione svolta all'esterno della scuola, per cui chiunque volesse assumere in sé alcune peculiarità dei processi di formazione 'educativa' (altrimenti detta 'di base') in età evolutiva (ad esempio l'esaurimento dell'obbligo, di istruzione o formativo) dovrebbe comunque accettare una parziale integrazione con l'istruzione scolastica 'umanistica'¹. Una seconda conseguenza è nell'impossibilità di tematizzare, in termini di società di massa, una organica riflessione attorno a nuovi ed oggettivi contenuti minimi (in termini di conoscenze, capacità, abilità...) della formazione di base necessaria ad ogni giovane al fine di entrare nella società ed assumere i diritti e doveri di cittadinanza².

PER UNA RITEMATIZZAZIONE DEL PROBLEMA

Sussistono quindi almeno due approcci al tema di una qualsiasi riforma del sistema scolastico-formativo del paese: accettando in pieno tale impostazione 'culturale' umanistica o cercando di reimpostarne i parametri di riferimento.

È innegabile che se la piena formazione personale viene demandata ad una impostazione linguistico letteraria di matrice umanistica la dimensione del lavoro, implicitamente, si vede chiusa la via a qualsiasi percorso formativo che non contenga in qualche modo un riferimento a quell'impianto culturale dominante, giungendo così ad identificare crescita personale ed educazione con la qualità e quantità di esposizione a quei suoi specifici contenuti³.

¹ Notiamo, per inciso, come questa posizione 'culturale' sia una costante che ci ha accompagnato dalla prima repubblica sino al progetto Berlinguer ed a quello Moratti, secondo una logica bipartisan che vede le sinistre di stampo gramsciano del tutto allineate sul modello scolastico liceale.

² Nei fatti già in Berlinguer l'innalzamento dell'obbligo, a causa di tale 'crampo' pedagogico, si era risolto nel parcheggio per un anno di tutti i giovani nella secondaria tradizionale.

³ Tipica la diatriba circa la assiomatica formatività del latino e del greco nel liceo classico.

A questo livello del discorso sussiste però la possibilità di strutturare un diverso approccio al sistema di istruzione e formazione le cui connotazioni di fondo si radicano nei concetti di educazione permanente, di società cognitiva e del progressivo passaggio dalla cultura come puro possesso-contemplazione del sapere dato storicamente, ad una 'cultura' frutto del possesso di strategie di costruzione e ricostruzione del sapere personale.

L'educazione permanente, al di là del suo valore per così dire 'regolativo' dei processi formativi, assume una nuova veste se colta quale ipotesi di costante apertura delle persone nei confronti di processi di acquisizione culturale e professionale oltre che di ridefinizione del proprio progetto di vita e quindi del sistema di significati al cui interno questo assume un valore per il singolo. Non ha più senso, dunque, pensare all'età evolutiva quale momento unico nella vita personale in cui trasmettere la totalità del sapere (quale 'sapere', poi, e quale sua 'totalità' ?), mentre viene ad assumere valore invece quella che fu l'intuizione ad es. del Livingstone¹ che già negli anni '40 riteneva essenziale formare i giovani ai minimi culturali essenziali per l'ingresso nella società adulta (ivi compreso oggi, a nostro avviso, un minimo per tutti di formazione professionale) lasciando poi alla responsabilità dell'adulto l'accesso in qualunque momento della vita ad ulteriori sollecitazioni nei termini dell'istruzione e della formazione.

La società cognitiva ci rimanda quindi l'idea della conoscenza (in senso lato, in quanto capacità di avvalersi e/o di produrre conoscenza) come bene culturale oltre che 'utensile' di produzione di profitto. Ciò significa un sostanziale sovrapporsi dei luoghi economico produttivi agli ambienti di mera produzione e trasmissione della conoscenza, aprendo il sistema delle imprese alla produzione/trasmisione di conoscenza e lasciando sempre più nelle mani del singolo la capacità di partecipare alla cultura dell'impresa nel suo generarsi e nel suo trasmettersi.

ALCUNE IPOTESI DI LAVORO

Anche solo fermandoci a questo primo livello di riflessione, possiamo coglierne le potenzialità in relazione ad una possibile riforma del sistema di istruzione e formazione.

Si tratta, nell'ipotesi della educazione permanente, di andare oltre il mero legame scuola-età evolutiva, verso una prospettiva di funzionalismo mitigato. Laddove 'funzionalismo' sta qui per una modalità di ridefinizione degli ambiti di istruzione e formazione sulla base di tre livelli funzionali.

1. Il livello *primario*, che interessa l'acquisizione dei minimi strumentali utili a saper leggere la cultura sociale italiana ed europea oltre ad essere in grado di operare una prima forma di metacognizione attorno a sé ed alla propria collocazione individuale e sociale, nei termini di cittadi-

¹ Cfr. R. LIVINGSTONE, *L'educazione dell'avvenire*, La Nuova Italia, Firenze, 1948.

nanza attiva. Oggi noi chiamiamo scuola elementare (o primaria) proprio quel segmento che assume su di sé tale compito. Domani dovremmo probabilmente pensare ad un ambito primario, nei termini sopra esposti, che si delinea e rideclina a seconda delle esigenze psicopedagogiche del proprio pubblico. Pensiamo, ad esempio, ad un sistema policentrico specializzato nel rispondere a pubblici diversificati: dai fanciulli da alfabetizzare, agli adulti bisognosi di forme parziali di alfabetizzazione [nella lingua veicolare inglese piuttosto che in informatica, in matematica o in lingua madre] sino agli extracomunitari che apprendono la lingua italiana come seconda lingua a carattere veicolare⁵;

2. il livello *secondario*, la cui specificità è data dalla peculiare attenzione ai contenuti culturali e professionali necessari all'inserimento attivo nella società. Sue caratteristiche saranno il riferimento esplicito al pensiero logico formale astratto, tipico della secondarietà, l'accompagnamento di tutti nello sviluppo delle vocazioni personali e nella acquisizione di conoscenze abilità capacità e competenze professionali. Anche a questo livello, la dimensione funzionale dovrà 'mitigarsi' con le caratteristiche peculiari delle persone con le quali viene in contatto, sapendo riarticolarsi in relazione ai loro bisogni ed alle tappe evolutive dell'età giovanile o adulta;
3. il *terzo* livello, oggi detto impropriamente post secondario o universitario, la cui caratterizzazione deriva da livelli formativi di elevato profilo sia sul campo culturale che professionale, volti ad abilitare le persone non solo alla fruizione bensì anche alla ricerca scientifica ed alla produzione culturale all'interno di situazioni di elevata autonomia autoorganizzativa.

Evitiamo però accuratamente di fare riferimento alle attuali istituzioni di istruzione e formazione (licei piuttosto che università) per la necessità di non ripensare ancora una volta semplicemente l'esistente alla luce di queste categorizzazioni; ci si deve porre quindi la domanda cruciale circa la specificità con la quale ogni segmento del sistema policentrico di istruzione e formazione sappia stare all'interno di ciascun livello⁶.

Ciascun segmento, in realtà, dovrebbe rispondere a due criteri di fondo:

- la capacità di corrispondere alle finalità essenziali di ciascun livello formativo;
- la specificità culturale e quindi 'disciplinare'⁷ con la quale assolve a tale compito.

Vi è poi la necessità di cogliere come sia possibile acquisire conoscenze, capacità abilità pertinenti ad uno specifico livello anche al di fuori del si-

⁵ Forse un primo nucleo di tale sistema policentrico è rintracciabile all'interno delle molteplici esperienze di educazione degli adulti appoggiate su scuole elementari e medie.

⁶ E questa forse una questione 'impertinente' perché finirebbe per costringere ciascuno a dire finalmente qualcosa di sé, a definirsi in termini funzionali.

⁷ Intesa nei termini di capacità di disciplinare (=coadiuvare) la crescita personale dei propri studenti.

stema, attraverso le esperienze di vita e di lavoro, così come di definire i termini oggettivi in cui sarà possibile raggiungere un piano di sistematicità di tale acquisizione, tipica del livello formativo corrispondente, ed eventualmente ottenerne un accreditamento, di parte terza⁵, utilizzabile all'interno di un segmento del sistema.

LA ACCREDITABILITÀ DEI PERCORSI

Occorre dunque essere chiari, non tutto è accreditabile fra i differenti segmenti di ciascun livello, né tutto ciò che viene appreso al di fuori dei livelli formali può venirvi accreditato.

Ciascun segmento nel corrispondere alle caratteristiche tipiche del proprio livello vi giunge attraverso percorsi peculiari. Immediatamente accreditabili saranno dunque le acquisizioni 'trasversali', tipiche del livello, in quanto corrispondenti ad una specifica maturazione personale e professionale (tale già da oggi vorrebbe essere il riferimento ai 'profili'), non lo saranno invece le acquisizioni in termini culturali, di abilità e capacità (pur sempre specifiche della tipologia di segmento al cui interno sono state acquisite).

E qui scatta un ulteriore assieme di riflessioni, pertinenti alla impossibilità di pensare al contempo ad una professionalità acquisibile all'interno dell'istruzione o della formazione professionale. Tale professionalità appare unica, di livello.

Lo stesso problema si pone rispetto all'istruzione tecnica ed ai licei tecnologici.

La distinzione fra operai specializzati e tecnici intermedi, valida all'interno di precise corrispondenze merceologiche che vedevano una rigida distinzione fra operatori e quadri, oggi sembra vacillare sotto il peso di una maggiore indeterminatezza definitoria dei compiti specifici, presente in molti settori (esiste ancora una netta separazione fra ambito elettrico, elettrotecnico, elettronico e meccanico?, ad es.) e di una sorta di appiattimento di ruoli sì da richiedere al qualificato la capacità di stare in situazioni qualitativamente tipiche di livelli superiori (nei termini di auto organizzazione, gestione del compito, capacità di auto collocazione all'interno delle dinamiche culturali dell'impresa ecc.), mentre al perito viene chiesto di essere in grado di collaborare in gruppi di controllo di processo, affiancandosi a molteplici professionalità anche qualitativamente 'diverse' alla sua.

Forse la soluzione migliore sarebbe nella declinazione di un'unica area di formazione delle professionalità, al cui interno si articolino differenti *step* per ciascun percorso professionale.

⁵ È questa una condizione essenziale: non è pensabile che ciascun segmento del sistema possa procedere liberamente ad accreditare le acquisizioni avvenute nei percorsi della vita attiva e di lavoro; così come appare impensabile attribuire al sistema il riconoscimento dei crediti derivanti dallo stage o dalle esperienze di alternanza, per la parte svolta nelle imprese. L'accREDITAMENTO va affidato ad organismi terzi ed effettuato sulla base di criteri oggettivi concordati fra le parti interessate.

Sull'altro versante, stanno i cosiddetti licei, la cui pretesa di de o pre professionalizzazione lascia molto perplessi in quanto poco consona alle linee di tendenza della società cognitiva che, per sua definizione, tende ad incorporare sempre più capacità di concettualizzazione all'interno di attività professionali, poco sopportando una antistorica separatezza fra concettualizzazione astratta e capacità professionale di integrarla nella vita attiva. Né assume alcun senso pensare ad un percorso finalizzato alla mera preparazione alla formazione di terzo livello, assolutamente a sé e separata da quella secondaria.

Meriterebbe infatti più di una riflessione l'ipotesi, all'interno di un'autentica accezione di educazione permanente, di superare definitivamente la antistorica esigenza di una attestazione formale di avvenuto superamento della formazione tipica di un livello per accedere al successivo.

L'articolazione per livelli funzionali male sopporta una impostazione gerarchica, rispondendo unicamente ad una esigenza di differenziazione fra funzioni nel loro esercizio: non si è in grado di accedere a funzioni di secondo livello senza un padroneggiamento minimo di tecniche di comunicazione di base, né si può accedere al terzo livello se non si è in grado di fornire *performances* tipiche del pensiero logico formale astratto. Ciò significa che ogni segmento di ciascun livello dovrà assumersi l'onere di verificare la presenza di due ordini di prerequisiti in ingresso: quelli generali minimi di livello e quelli per così dire 'culturali di base', indispensabili al fine di saper accedere con cognizione di causa al percorso prescelto. Non si tratta, dunque, di acquisire l'esistenza di un titolo di studio, bensì di una maturità personale e cognitiva sulla quale sia possibile costruire ulteriori esiti. E tale accertamento spetta di obbligo al segmento formativo di ingresso e non certo a quello in uscita.

Questo ordine di riflessioni, che può legittimamente venire attribuito al tema dell'abolizione del valore legale del titolo di studio, in verità si colloca ben al di là, in quanto volto a rendere possibile a chiunque di giocare i propri talenti a tutto campo; mettendo in gioco altresì la capacità degli attori sociali di dare vita a forme di concertazione atte a rendere possibile a chiunque di recuperare gli eventuali deficit evidenziati dai prerequisiti di ingresso proposti dai differenti segmenti formativi del secondo e terzo livello.

Il medesimo discorso andrebbe svolto per l'abilitazione all'esercizio delle professioni, non più regolato dalla mera acquisizione di titoli di studio (che in effetti dicono sul sapere e non sul grado di competenza personale) bensì da una abilitazione di 'competenze' condotta in collaborazione con le associazioni di coloro che esercitano già da tempi tali professioni.

QUALE FORMAZIONE PROFESSIONALE?

Attualmente, la formazione professionale soffre per una molteplicità di tavoli sui quali è costretta a giocare un ruolo. Cerca di essere scuola laddove si fa carico dell'adempimento dell'obbligo, ma ciò non può essere se la

'scuola' è appannaggio esclusivo di una cultura umanistico letteraria per definizione alternativa alla cultura del lavoro; d'altro canto, deve misurarsi con l'istruzione professionale, meglio attrezzata a dialogare con la scuola in quanto tale; quindi si piega spesso a corrispondere all'immagine 'umanistica' del lavoro come destino di chi ha scarse capacità intellettuali o presenta problemi di *deficit*, dedicandosi al recupero degli ultimi. Ma ciò significa condannare tale formazione ad un ruolo marginale, al contempo privando il paese ed il suo tessuto economico produttivo di una risorsa strategica al fine di poter corrispondere flessibilmente alle esigenze di continuo riposizionamento sul mercato.

È, altresì, qui necessario presupporre anche un quarto livello di formazione, dalle caratteristiche di spiccata flessibilità progettuale in risposta alle esigenze del mercato, scarsamente strutturato; una sorta di sensore sempre attivo nella individuazione di bisogni formativi cui corrispondere con professionalità ed intelligenza. Tale potrebbe essere la formazione continua, ambito di investimento formativo da parte di imprese e di organismi pubblici (secondo una logica di fornitura alle imprese, soprattutto medio piccole, di sostegno formativo in luogo di finanziamenti in denaro) in cui l'accreditamento dei soggetti formativi potrebbe venire dato alla capacità progettuale e di erogazione, sulla base di attente valutazioni del *follow up* ottenuto dai percorsi attivati⁹. Anche a questo livello è però necessario individuare le caratteristiche pedagogiche di fondo che lo possano qualificare come tale (tali potrebbero essere la flessibilità progettuale, l'agilità autoriorganizzativa, la capacità di operare sulla valutazione di *follow up* a medio lungo termine, il ricorso a didattiche innovative e di *e-learning*, l'attenzione alle specificità dell'apprendimento nelle differenti tappe dell'età adulta.....).

LA CULTURA DELLA COMPETENZA PROFESSIONALE VS LA CULTURA UMANISTICO LETTERARIA

Che il nostro sistema di formazione professionale soffra di una carenza di visibilità culturale appare un dato di fatto sia a livello della sua capacità di integrazione con l'istruzione come a livello di riconoscimento del ruolo della formazione stessa all'interno degli investimenti produttivi delle imprese. Ciò discende sia dalla incapacità di cogliere il ruolo effettivo svolto dalla dimensione cognitiva nel riposizionamento sul mercato da parte delle unità economico produttive; sia dalla sostanziale arretratezza dei comparti dominanti nel nostro sistema produttivo (fondato su piccole imprese, spesso a conduzione familiare, e su tecnologie a basso contenuto innovativo ancora molto ben fruibili secondo logiche taylor fordiste); sia dalla tipicità della formazione degli imprenditori e dei manager, poco attenti alle dinamiche culturali e cognitive all'interno delle imprese; sia dalla mancata o difficile

⁹ Ben oltre dunque i finanziamenti a pioggia degli attuali FSE.

elaborazione della propria specifica cultura da parte della istruzione-formazione professionale.

In effetti, poco o nulla è stato compiuto dalla istruzione e formazione professionale al fine di codificare e sviluppare quello che nei fatti è divenuto un filone interessante di operatività didattica. È innegabile, infatti, che il contatto con il lavoro e con giovani scarsamente motivati quando anche del tutto refrattari alle dinamiche tradizionali dell'apprendimento scolastico ha prodotto necessariamente lo sviluppo di pratiche formative originali, articolate attorno a dimensioni progettuali oltre ad una ricerca di serrate relazioni mano-mente-mano, utili a rimotivare ed, al contempo, fare riflettere in forma metacognitiva attorno a quanto realizzato. È poi proprio l'azione combinata con le imprese ed i *tutor* aziendali che ha fatto maturare, nelle esperienze di alternanza *stage* e tirocinio guidato, una riflessione in ambito economico produttivo circa le potenzialità insite nel lavoro produttivo laddove organizzato e definito secondo canoni formativi¹⁰ che non necessariamente si presentano come incompatibili con le logiche del profitto.

Una riflessione organica attorno a tali operazioni potrebbe presentare gradienti di valore pedagogico e didattico senz'altro in grado di sostenere teorizzazioni specifiche non solo e non tanto attorno ad una statica cultura del lavoro, quanto in direzione della dinamicità della competenza professionale (in quanto composta di dimensioni cognitive, culturali e personali, anche alla luce dei complessivi processi di progettazione esistenziale da parte dei singoli).

Da qui potrebbe altresì originarsi un assieme di stimoli, ben oltre la mera alternanza, in direzione di un'ulteriore valorizzazione delle potenzialità formative insite nella società educante nel suo complesso, e non solo all'interno delle aziende.

¹⁰ In grado quindi di corrispondere alle specificità 'trasversali' di ogni livello formativo oltre che alle peculiarità disciplinari dei differenti segmenti.

Occupazione giovanile e riforma Moratti: quali prospettive?¹

GUGLIELMO
MALIZIA

Nel nostro paese la disoccupazione è in calo: al gennaio di questo anno ammontava all'8,7%, pari 2.187.000 persone, e registrava una diminuzione dello 0,4% rispetto al 9,1% dello stesso mese del 2003². Nonostante ciò, rimane consistente e colloca l'Italia tra gli Stati dell'UE con maggiori difficoltà; inoltre, come si sa, essa colpisce maggiormente i giovani³. L'interrogativo a cui questo articolo vuol tentare di dare una prima risposta riguarda il contributo che la riforma Moratti può offrire alla soluzione del problema appena accennato. Prima però di affrontare direttamente la questione, è bene chiarire i termini in relazione alla società della co-

Elevati livelli di crescita economica e la diffusione dell'istruzione e della formazione non bastano alla piena realizzazione della persona. La crescita umana richiede di non fermarsi all'acquisizione di competenze e capacità di lavoro. L'esame della società della conoscenza, del lavoro e dell'economia porta a valorizzare l'istruzione e la formazione e rende possibile una prima valutazione in prospettiva personalistica dei nuovi percorsi proposti dalla riforma Moratti

¹ Pubblicato in "Docete", 49 (2004), n. 8, pp. 399-410.

² Cfr. E. MARRO, *Disoccupazione in calo, la carica dei cinquantenni*, in "Corriere della Sera", 129 (31 marzo 2004), n. 75, p. 5.

³ Secondo gli ultimi dati disponibili il tasso di disoccupazione del gruppo di età 15-34 ammontava al 16,5%: G. MALIZIA - V. PIERONI, *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow-up*, Roma, 2003, p. 28.

noscenza e cercare di richiamare in sintesi le principali teorie circa i rapporti su istruzione, formazione ed economia⁴.

1. SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA, ECONOMIA E LAVORO

Le tecnologie dell'informazione, informatiche e telematiche, hanno provocato nell'ultimo decennio uno scenario di radicale transizione sociale verso nuove forme di vita e di organizzazione sociale che ha fatto parlare di "società della conoscenza". I micro-processori stanno inducendo sotto i nostri occhi una "rivoluzione globale" dagli esiti non ancora chiari e scontati, che si estendono non solo alla produzione e alla comunicazione sociale, ma anche ai modi di vita e dell'esistenza individuale, familiare, sociale, mondiale. Si sono accresciute enormemente le opportunità di accedere all'informazione e al sapere, ma d'altra parte si richiedono adattamenti e competenze nuove che, se mancano, possono provocare emarginazione ed esclusione sociale.

1.1. Le trasformazioni sul piano economico e strutturale

In breve si può dire che si è compiuto il passaggio da un modello industriale di economia ad uno post-industriale⁵. Il primo pone l'accento su una concezione quantitativa della crescita ("trarre più dal più"), sul volume della produzione, su una impostazione lineare, atomistica, gerarchica, dualistica e manipolativa del lavoro e della sua organizzazione; il secondo sottolinea la qualità e l'intensità dello sviluppo ("ottenere più dal meno"), il valore della produzione, la natura simbolica, interattiva, contestuale, partecipativa, autonoma e intellettuale dell'attività occupazionale e della sua strutturazione. Il mondo delle aziende è dominato da imprese piccole, flessibili, dinamicizzate dalla risorsa "conoscenza", capaci di produrre una vasta gamma di beni e servizi che sono molto spesso immateriali.

Sul lato negativo, le grandi imprese riducono le loro attività: le funzioni produttive di base sono conservate, mentre i servizi di supporto vengono affidati a ditte o persone esterne; per questa via, la grande industria è riuscita

⁴ Nella redazione del presente articolo mi sono servito della mia relazione al Convegno Nazionale su "Le sfide dell'educazione. Recupero, promesse e impegni", organizzato dalla Commissione Episcopale per l'educazione cattolica, la scuola e l'università, dall'Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università e dal Servizio Nazionale per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana e che si è tenuto a Roma dal 12 al 14 febbraio di quest'anno. La relazione si intitolava *Economia, lavoro, educazione* e costituiva la sintesi degli interventi di S. Tagliagambe, S. Zamagni, G. Alessandrini, G. Bocca, C. Bresciani, P. Calidoni, D. Carolla, S. Chistolini, R. Di Nubila, F. Frabboni, L. Pati, G. Manzoni, G. Malizia, M. Reguzzoni, R. Rezzaghi, I. Sanna, che erano stati presentati al Seminario su "L'economia e il lavoro" del 26-27 settembre 2003.

⁵ Cfr. G. MALIZIA - C. NANNI, *Istruzione e formazione: gli scenari europei*. In CIOFS/FP - CNOS-FAP (Edd.), *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione; i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Roma, 2002, pp. 15-42.

a ridurre la forza lavoro in maniera anche molto drastica. Il passaggio al post-industriale si accompagna anche ad un aumento dei fenomeni di precarizzazione e di de-regolazione del lavoro che mettono in crisi il tradizionale sistema di relazioni sociali. Nel contempo la globalizzazione e la informatizzazione contribuiscono ad aumentare la disoccupazione o sotto-occupazione che, a differenza della prima e della seconda rivoluzione industriale, non riesce più ad essere interamente assorbita dai settori emergenti (il quaternario). Di conseguenza i nostri sistemi sociali non riescono ad assicurare a tutti un accesso equo alla prosperità, a modalità decisionali democratiche e allo sviluppo socio-culturale personale.

La sostituzione del lavoro con capitale – da cui i vari casi di disoccupazione tecnologica – è un fenomeno antico che si manifesta a partire almeno dalla rivoluzione industriale. Ma oggi esso assume connotazioni diverse per due ragioni. Primo, tale processo investe anche le attività immateriali (cioè terziarie) dove lavorano i “colletti bianchi”, quelli cioè occupati negli uffici. Secondo, il capitale che sostituisce il lavoro non è rappresentato da macchine qualsiasi, ma dalle tecnologie dell’informazione e della comunicazione (TIC).

Il passaggio alla società della conoscenza trasforma il senso e il modo di lavorare, nascono nuove professioni, vecchi mestieri cambiano “pelle”, altri scompaiono definitivamente. Si diversificano i mestieri e, prima ancora, le tipologie e le forme giuridiche dei rapporti occupazionali. C’è un’indubbia “intellettualizzazione” del lavoro. È richiesta la flessibilità e la mobilità occupazionale e la polivalenza della cultura professionale.

Tra i punti di debolezza del sistema formativo italiano va, in particolare, segnalata la *discrepanza*, in termini non solo di conoscenze e di competenze, ma spesso anche di attitudine e di approccio, che continua a permanere (ed anzi tende ad aggravarsi) tra le richieste del mercato del lavoro e l’insieme delle capacità offerte in uscita dal sistema formativo. Il problema è che in Italia questo divario e questa mancanza di convergenza sono frutto della separazione culturale e di esperienza fra i due mondi e genera, di conseguenza, non solo crescenti difficoltà di inserimento dei giovani nel mondo produttivo, ma anche una sempre minore possibilità, da parte del sapere tecnico e scientifico, di entrare nei processi produttivi e di incidere su di essi.

Per rispondere al meglio alle nuove esigenze si dovrà pensare a una nuova figura di lavoratore che non solo possieda i necessari requisiti tecnici, ma anche nuovi saperi di base (informatica-informazione, inglese, economia, organizzazione), capacità personali (comunicazione e relazione, lavoro cooperativo, apprendimento continuo) e anche vere e proprie virtù del lavoro (affrontare l’incertezza, risolvere problemi, sviluppare soluzioni creative).

1.2. Le dinamiche culturali

Le grandi narrazioni “metafisiche”, i grandi miti dell’Occidente non riescono più a difendere le loro pretese di assolutezza, di unicità e egemonia

veritativa⁶. Ad un pensiero prevalentemente analitico, logico, dimostrativo si viene a contrapporre (o preferire) un pensiero più narrativo, più espositivo; alle concettualizzazioni generali si controbilanciano le molte forme dell'autobiografia, del saggio esplorativo attento alle sfumature, alle contaminazioni cognitive, ai giochi linguistici, alle ibridazioni dei punti di vista. L'assolutezza della scienza lascia il passo a modi di vedere e di esprimersi più "ermeneutici" (cioè insieme più soggettivi, più interpretativi, più comprensivi). Si parla per questo di "pensiero debole".

La secolarizzazione religiosa (cioè una vita sociale senza religione), più che come "logica conseguenza" del trionfo della scienza e dello sviluppo tecnologico, si è attuata a livello pratico (in quanto le menti e i cuori della gente si sono rivolti più che altro al consumismo, al benessere e al divertimento), ma è stata controbilanciata da un ritorno di fiamma del sacro, della magia, dei riti, di nuove forme di religiosità e da quella diffusa tendenza ad una religiosità soggettivistica e cosmica, che ha avuto la sua classica espressione nei movimenti della *New Age*, della *Next Age*, nel ricorso a "guru", a forme di pratiche tra il religioso e la cura di sé, ecc. Si è parlato di neopaganesimo e di politeismo post-cristiano, ma anche di mercato del sacro, di fiera dei misteri, di percorsi di religiosità e di mistica.

Certamente lo statuto del sapere e del conoscere si è trasformato. Agli studi della mente e della logica c'è da affiancare quelli sull'intelligenza emotiva, dei bisogni, del desiderio. La coscienza della parzialità di ogni affermazione e della sua inevitabile configurazione storica e culturale va bilanciata con la irriducibile pretesa di verità e certezza che ognuno viene ad avere quando fa un percorso conoscitivo autentico. Il problema dell'identità va "composto" con quello della molteplicità, del pluralismo, della complessità, senza per forza avere la sensazione teorica e pratica di cadute nel relativismo, nell'incertezza e nella confusione "babelica" (a cui segue solo lo scetticismo).

L'irruzione della complessità nella scienza e nella cultura ha comportato anzitutto una sempre più marcata presa di distanza dal riduzionismo, inteso come possibilità di fornire una riduzione globale effettiva di una teoria scientifica reale (ad esempio la pedagogia o la morale) a un'altra teoria scientifica reale (ad esempio l'economia) e pertanto può mettere in crisi l'economicismo⁷. Un'altra conseguenza è il passaggio da un'epistemologia che fonda la scienza su oggetti, forse complicati ma riducibili attraverso l'analisi, come da tre secoli ci invitava a fare "Le Discours de la Méthode", a un'epistemologia che fonda la scienza su progetti, senza dubbio complessi ma intelligibili attraverso l'atto stesso del progettare. L'unico modo per "gestire" la complessità è infatti disporre di un metodo che ci consenta di modellizzarla: ma questo modello, a sua volta, va costruito e "letto" nella sua poten-

⁶ *Ibidem*.

⁷ Per questa sezione mi sono servito soprattutto di S. TAGLIAGAMBE, *Appunti per la relazione introduttiva*. Paper, Seminario della Conferenza Episcopale Italiana su "L'economia e il lavoro", Roma, 26-27 settembre 2003.

zialità organizzatrice. Questo legame tra complessità, organizzazione e progettazione comporta il riferimento al fatto che per affrontare in modo più efficace la complessità reale alla quale si trova costantemente esposto, il soggetto conoscente, a sua volta, si organizza, mettendo in atto forme sempre più sofisticate di complessità attiva che investono sia i processi del lavoro e della pratica in tutte le sue diverse espressioni e manifestazioni, ma anche le forme e gli stili della conoscenza teorica.

Questi movimenti dei processi storici dell'Occidente vengono a combinarsi e a scontrarsi con gli spostamenti delle popolazioni per i motivi più svariati, da quelli di tipo economico a cui si è accennato a quelli di tipo politico, culturale, turistico, dando luogo al fenomeno della multiculturalità. Essa viene a caratterizzare sempre più la vita interna delle nazioni e il quadro internazionale (seppure non senza forme di difesa nazionalistica o localistica o confessionale). A livello di cultura ciò viene ad esaltare il fenomeno del pluralismo a tutti i livelli. E inoltre può mettere in crisi i tradizionali modelli di uomo, di cultura e di sviluppo. L'invito è a trovare forme di dialogo interculturale, senza scadere nel relativismo culturale e valoriale; anzi dando luogo a dinamiche di arricchimento e di innovazione non solo genetica ma anche appunto culturale, valoriale, religiosa.

1.3. Giovani, educazione e occupazione

Qual è il nesso profondo che intercorre tra educazione, formazione e occupazione nell'attuale fase storica?⁶ Per affrontare tale questione, sembra opportuno prendere le mosse dalla condizione giovanile e più in particolare da una constatazione di fatto: il giovane di oggi vive una situazione caratterizzata da una scarsità ignota alle epoche precedenti: quella della speranza. Questa carenza di speranza si nutre di alcuni miti che specificamente caratterizzano la condizione del giovane di oggi. A tre, in particolare, è conveniente volgere l'attenzione nel prosieguo.

a. Il mito tecnologico

Si può sintetizzare in questi termini: tutto ciò che è possibile va realizzato perché genera, aumenta il valore. Come a dire che tutto ciò che si può fare si deve fare.

Per cogliere appieno il senso di tale affermazione possiamo riferirci al problema della scelta. Quando questa consiste nel decidere tra mezzi alternativi per raggiungere un determinato fine e la domanda che attende risposta è del tipo "che cosa devo fare per ottenere ciò che voglio", il ricorso alla ragion tecnica è di per sé sufficiente. Ma quando la domanda diviene: "che cosa è bene che io voglia", vale a dire quando si tratta di scegliere tra fini diversi, la necessità di disporre di un criterio di scelta fondato sulla categoria del giudizio di valore diviene irrinunciabile. Nessun progresso tecno-

⁶ Per questa sezione mi sono servito soprattutto di S. ZAMAGNI, *Formazione, educazione e occupazione*. Paper, Seminario della Conferenza Episcopale Italiana su "L'economia e il lavoro", Roma, 26-27 settembre 2003.

logico potrà mai fornirmi il criterio di valore sulla cui base scegliere il mio piano di vita.

Si comprende allora la portata dell'insidia che il mito tecnologico va diffondendo: far credere che l'avanzamento delle conoscenze tecnico-scientifiche sia sufficiente a risolvere *ogni* problema di scelta. E dunque che, in fondo, tutto possa risolversi con l'attesa. Sappiamo invece che tale insidia conduce ad un esito certo: che l'esistenza intera viene vissuta senza scopo e senza significato. La conclusione che si può trarre da questo argomento è che le varie agenzie educative (famiglia, scuola, associazionismo) dovrebbero smettere di preoccuparsi dei modi in cui riempire la testa dei giovani di informazioni tecniche e di insegnare loro l'uso degli strumenti più efficienti per ottimizzare il conseguimento di certi risultati.

b. Il mito dell'individualismo assiologico

Il secondo mito è quello dell'individualismo assiologico, di quella posizione cioè che nega il carattere basicamente relazionale della persona. L'idea fondamentale che tale mito veicola è che la realizzazione del potenziale di vita del soggetto dipende unicamente dai suoi sforzi e dalle sue abilità. È un fatto noto da tempo, anche se sistematicamente rimosso, che la cultura della modernità ha, via via, eroso il fondamento relazionale dei valori, i quali hanno acquisito una dimensione sempre più privata, facoltativa.

Quali le conseguenze più rilevanti ai fini del nostro discorso? La più macroscopica è la crescente diminuzione, nella società globalizzata, di beni relazionali cioè di quei beni nei quali l'identità e le motivazioni di coloro che interagiscono sono elementi essenziali perché il bene conferisca il vantaggio che da esso ci si attende così come lo sono, in generale, i servizi alla persona. Al loro posto vengono offerti e domandati beni posizionali, beni che conferiscono utilità per lo status che creano, per la posizione relativa nella scala sociale che il loro consumo consente di occupare. Ora, mentre nei beni relazionali la presenza e il rapporto con l'altro è di tipo cooperativo, di reciprocità (da un rapporto di amicizia tutti i partner traggono vantaggio) la caratteristica essenziale del bene posizionale è la competizione "posizionale".

Quali gli effetti più vistosi della competizione posizionale? Per un verso, il consumismo: siccome ciò che conta è il livello relativo del consumo, la competizione posizionale porta ad una gara a consumare più degli altri; per l'altro verso, la sistematica distruzione di beni relazionali (pensiamo alla solitudine crescente in cui viene vissuto il consumo nelle nostre città). Dalla congiunzione dei due effetti discende che, oltre certi livelli di consumo, l'aumento della spesa in beni materiali non accresce la "felicità".

Pertanto, a nulla serve, nelle condizioni odierne, cercare di impostare una *strategia educativa* sulla erogazione o fruizione di utilità, cioè di cose. Questo poteva, in qualche modo, andare bene ieri, quando le condizioni materiali della vita non consentivano ad ampie fasce di giovani il soddisfacimento dei bisogni materiali. Ma oggi la vera scarsità è rappresentata piuttosto dai bisogni relazionali e dunque un progetto educativo o educa alla relazionalità o non è adeguato.

c. Il mito dell'*homo oeconomicus*

Passiamo al terzo mito, quello cioè dell'*homo oeconomicus*, un mito che si può esplicitare come segue: poiché il comportamento degli esseri umani è mosso unicamente dall'interesse proprio (*self-interest*), l'unico modo per assicurare un ordine sociale, libero ed efficiente, è quello di intervenire sugli schemi di incentivo per i soggetti. In altri termini, dall'assunto secondo il quale l'interazione personale non ha alcun valore in sé e per sé, si trae che se si vuole che un individuo faccia qualcosa, non c'è via migliore che quella di offrirgli l'incentivo adeguato alla situazione.

Ma l'impiego degli incentivi nel processo educativo è devastante. Il motivo principale è che esso segnala sempre, in qualche modo, che non vi sono buone ragioni per fare ciò che qualcuno è stato richiesto di fare, così che la sua adesione deve essere "comprata". E, infatti, l'incentivo è una forma di scambio, sia pure *sui generis*.

Ben diverso il significato del premio che viene assegnato *post-factum*, ad operazione conclusa. A differenza dell'incentivo che deve essere annunciato *ex-ante*, il premio serve a rafforzare la fiducia in sé e ad accrescere la autostima: fattori questi indispensabili in ogni rapporto educativo.

2. ISTRUZIONE, FORMAZIONE E MERCATO DEL LAVORO

Sul piano teorico il modello interpretativo attualmente più seguito per spiegare le relazioni tra istruzione, formazione e mercato del lavoro è quello "interattivo" che a partire dagli anni '90 ha sostituito l'impostazione "domandista" del capitale umano⁹. Le relazioni tra istruzione e formazione da una parte e crescita economica dall'altra non si può basare solo sulla domanda di lavoro, ma bisogna parimenti prendere in considerazione attenta la qualità dell'offerta. L'impianto e la qualità delle attività imprenditoriali non possono prescindere dalla presenza in loco delle necessarie competenze per svolgerle. Assicurare più e migliore istruzione e formazione a tutti e soprattutto a quanti sono disoccupati o sottoccupati, benché possa comportare nel breve termine spese consistenti, tuttavia è segno di una visione strategica che nel lungo periodo offre dei ritorni ben superiori agli svantaggi del momento. L'analisi della domanda di lavoro possiede una rilevanza centrale per la definizione delle politiche educative; però, sarebbe errato da parte delle imprese perseguire una politica autoreferenziale, ma devono anch'esse mettersi al servizio della istruzione e della formazione delle persone e tener conto dei valori che queste esprimono. Si richiede pertanto un monitoraggio costante delle istanze della domanda e dell'offerta per giungere ad elaborare strategie concertate, mentre ogni politica a senso unico da parte del sistema economico sarebbe necessariamente perdente. Gli interventi del governo sul lavoro non possono consistere in una semplice presa d'atto dei dati econo-

⁹ Cfr. G. MALIZIA - V. PIERONI, *o.c.*.

mici, ma devono prendere in considerazione attenta le correlazioni tra le dinamiche dello sviluppo e i bisogni dei singoli e dei gruppi. In questo contesto il modello "interazionista" non rifiuta il meglio di quello "domandista", ma provvede a integrarlo.

L'intervento pubblico non è più focalizzato come nel passato sul sostegno alla domanda aggregata da parte dello Stato secondo la tradizionale impostazione keynesiana, ma mira a favorire in una prospettiva di natura promozionale l'incontro tra domanda e offerta e ad aiutare le persone che nel mercato del lavoro si trovano in una condizione di debolezza come giovani, donne, cassintegrati, disoccupati di lungo periodo, extracomunitari. Tenuto conto anche della natura eterogenea, discontinua e segmentata del mercato del lavoro, viene predisposto un ampio ventaglio di misure di politica attiva rivolte a rispondere in maniera flessibile alla complessità della domanda e dell'offerta: tra esse assume una posizione centrale la formazione professionale. Infatti, la garanzia del lavoro non coincide più con il posto fisso assicurato a vita, ma consiste in una gamma di dispositivi mirati ad elevare il livello di istruzione e di formazione del soggetto e l'efficienza del mercato del lavoro allo scopo che il lavoratore possa beneficiare del massimo di possibilità nei percorsi di mobilità tra una impresa e l'altra e nell'alternanza tra formazione e lavoro.

L'attuale recupero della centralità del capitale umano e della relazione tra istruzione e formazione da una parte e occupazione dall'altra non è più interpretabile in senso meccanicistico e automatico. Infatti, si è ormai pienamente consapevoli degli stretti rapporti che intercorrono tra sistemi educativo, produttivo ed occupazionale. L'interpenetrazione che si registra tra sfera sociale e sfera economica, il radicamento dell'economia nella società portano a una prospettiva multidimensionale dello sviluppo che fonda la presenza di molteplici e differenziati itinerari di crescita il cui successo è condizionato dalle interazioni specifiche che si creano in un determinato contesto tra variabili di diversa natura. In questo quadro l'investimento in istruzione e formazione non viene più visto solo come una scelta individuale effettuata in nome di una razionalità esclusivamente strumentale, ma è interpretato in un'ottica più complessa che prende in considerazione vari altri fattori quali i mercati di lavoro particolari come quelli "interni", la contrattazione tra organizzazioni datoriali e sindacali, la disparità nella distribuzione delle ricchezze, il quadro istituzionale in cui le scelte si collocano. La valenza dell'investimento in istruzione e in formazione non viene più calcolata sulla base soltanto dell'aumento del reddito, ma anche in termini di crescita di occupabilità del lavoratore e di adeguamento alle esigenze delle imprese e alle innovazioni tecnologiche e organizzative.

Questo non significa che non rimangano dei problemi importanti da affrontare. Anche oggi un livello alto di istruzione e di formazione facilita il reperimento di una occupazione, ma non offre alcuna sicurezza che la si trovi veramente e soprattutto che corrisponda al titolo posseduto. Quest'ultimo è raggiunto da fenomeni di svalutazione e di inflazione che compor-

tano una crescita continua verso l'alto del grado di istruzione formale necessario per inserirsi nel mercato del lavoro, mentre tendono a marginalizzare chi vi entra con credenziali educative deboli. A loro volta queste sono sempre più un segno formale del livello di qualifica raggiunto, mentre sempre di meno riescono a svolgere una funzione di filtro delle persone più capaci o a indicare le conoscenze e le competenze realmente possedute. È anche entrato in crisi il monopolio del sistema di istruzione come unico canale di trasmissione dei saperi e di formazione.

Tuttavia il limite maggiore del modello "interattivo" risiede altrove. Pur presentando un insieme di vantaggi rispetto a quello "domandista" di cui supera l'autoreferenzialità del sistema economico, e valorizza invece le connessioni di quest'ultimo con il sistema educativo, il ruolo dell'istruzione e della formazione professionale iniziali e ricorrenti, l'attenzione alle attitudini dei singoli, la sensibilità sociale, l'imparare ad apprendere, la concertazione e la negoziazione, tuttavia non incide se non marginalmente sull'assunto principale del modello "domandista" secondo il quale il significato e il bene di ciascuno vengono a coincidere con l'utile e il produttivo. L'occupabilità del soggetto assume a valore fondamentale e nessuno può discostarsi sostanzialmente dal modello di uomo o di donna che lo sviluppo economico di un certo periodo storico richiede.

Diversa è la portata e l'incidenza di un modello "personalista" che ponga al centro la persona e non il sistema economico o le imprese o l'occupabilità. In questo caso è la persona che diviene il fine a cui vengono subordinati la crescita e i processi di istruzione/formazione. Pertanto, lo sviluppo non ha senso se dovesse ledere anche un solo soggetto. L'istruzione e la formazione non hanno valore in se stesse, ma in quanto sono considerate da ciascuno uno strumento significativo per perfezionarsi e rendersi migliore. Inoltre esse non si giustificano in quanto esigenze oggettive del tempo, ma perché le persone vi riconoscono un'esperienza che le fa crescere. Livelli anche molto elevati di crescita economica e una estrema diffusione dell'istruzione e della formazione non sono sufficienti se al tempo stesso non rendono più persona ogni persona. Non è accettabile che la realizzazione dell'uomo si riduca al suo lavoro: il percorso da realizzare è invece quello opposto di rendere il lavoro, l'occupabilità e l'economia strumenti per sviluppare al pieno ogni persona e tutta la persona.

3. UNA VALUTAZIONE DEL NUOVO PERCORSO DELL'ISTRUZIONE E DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Mi sembra che nella riforma Moratti (legge n. 53/2003) si possa riscontrare l'adozione in modo sostanziale del modello "personalistico" dei rapporti tra istruzione e formazione professionale da una parte e sviluppo socio-economico dall'altra: i motivi sono vari e cercherò di focalizzarli sinteticamente nel prosieguo.

Inizio con alcune considerazioni generali¹⁰. Bisogna riconoscere alla legge delega il merito di essersi mossa all'interno di una prospettiva neo-umanistica e solidaristica, ponendo al centro del sistema educativo di istruzione e di formazione la crescita e la valorizzazione della persona umana. Tuttavia si sarebbe dovuto con più coraggio esplicitare l'ipotesi della scuola della società civile, mentre nella riforma "Moratti" che, pure, intende delineare le norme generali sull'istruzione, manca il riferimento esplicito al fatto che il nostro sistema educativo nazionale non è composto solo da scuole statali, ma anche dalle scuole paritarie private e degli enti locali. La legge delega avrebbe dovuto anche affermare che l'educazione religiosa costituisce una dimensione essenziale del curriculum sia dell'istruzione che della formazione e che va sviluppata (e verificata) anche nel contesto *obbligatorio dei piani di studio*, mentre nella proposta si parla solo di formazione spirituale e morale: in ogni caso, questa disposizione costituisce un grande passo avanti non solo rispetto alla legge Berlinguer/De Mauro che non parlava di spirituale, ma anche in relazione alla maggior parte dei paesi e persino nei confronti dello stesso rapporto Delors che richiama all'inizio la dimensione senza svilupparla come a sé stante, ma includendola in quella morale per non urtare la suscettibilità di alcuno.

Molte sono le ragioni che militano a favore della scelta a 14 anni tra scuola e formazione professionale.

Anzitutto, la psicologia evolutiva ha messo in risalto come lo stadio 10-14 anni costituisca una fase della vita con una sua identità specifica, nella quale matura progressivamente la capacità di scelta consapevole.

Inoltre, non va dimenticato che allo stato attuale i *drop-out* della terza media sono oltre 35.000 ogni anno e certamente non si potrebbe pensare di obbligarli per altri due anni ad un percorso scolastico.

L'indagine effettuata dall'ISTAT in occasione degli Stati Generali mette in evidenza come la gran parte dei genitori e dei docenti e oltre il 40% degli studenti sono d'accordo con la scelta dei due percorsi a 14 anni¹¹.

Da ultimo, le ricerche sull'attuazione del nuovo obbligo di istruzione stanno ponendo in risalto che la legge n. 9/1999 ha gravemente danneggiato gli adolescenti, soprattutto i più svantaggiati e in difficoltà, obbligandoli ad iscriversi ad una scuola che li costringe a un parcheggio di un anno o li tiene lontano dalla formazione professionale, sebbene l'obiettivo della legge 30/2000 fosse quello di introdurre un canale paritario di formazione professionale per togliere l'Italia dalla posizione di fanalino di coda in cui si trova a questo proposito¹².

¹⁰ Cfr. G. MALIZIA - C. NANNI, *Dalla delega ai decreti attuativi: il difficile percorso della 53/2003*, in "Orientamenti Pedagogici", 50 (2003), n. 5, pp. 873-904.

¹¹ Cfr. V. BURATTA - L.L. SABBADINI, *Organizzazione e funzionamento della scuola: quanto la conoscono e che cosa ne pensano i protagonisti*, in "Annali dell'Istruzione", 47 (2001), n. 1-2, pp. 179-244.

¹² Cfr. G. MALIZIA - D. NICOLI - V. PIERONI (Edd.), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP*. Rapporto finale, Roma, CIOFS/FP e CNOS-FAP, 2002.

Anche l'analisi comparativa non offre argomenti ai critici del provvedimento. Riporto alla lettera le conclusioni che M. Reguzzoni ha condotto recentemente sul tema: "Non si può dire che l'Italia dando la possibilità di formazione professionale prima dei 15 anni, sarebbe fuori degli ordinamenti europei, perché appare che in Europa esistono tutte le combinazioni possibili di formazione per i giovani di quella età"¹³.

Anche l'iniziativa di introdurre un percorso graduale e continuo di formazione professionale parallelo a quello scolastico e universitario dai 14 ai 21 anni, che porti all'acquisizione di qualifiche e titoli è in piena linea con le tendenze più diffuse e avanzate del nostro continente. Infatti, la formazione professionale non viene più concepita nella gran parte di paesi europei come un addestramento finalizzato esclusivamente all'insegnamento di destrezze manuali, né la distinzione con l'istruzione è vista nel fatto che questa si focalizza nell'acquisizione di saperi in qualche misura astratti rispetto al contesto, mentre quella si occupa della loro realizzazione nel mercato del lavoro o nel fatto che l'oggetto è differente, essendo la cultura del lavoro quello proprio della formazione professionale, perché anche la scuola si interessa di cultura del lavoro. La formazione professionale non è qualcosa di marginale o di terminale, ma rappresenta un principio pedagogico capace di rispondere alle esigenze del pieno sviluppo della persona secondo un approccio specifico fondato sull'esperienza reale e sulla riflessione in ordine alla prassi che permette di intervenire nel processo di costruzione dell'identità personale. Questo tuttavia non significa che sia la stessa cosa dell'istruzione: conoscere con l'obiettivo principale di agire, costruire e produrre non può essere confuso con il conoscere e agire con l'intento prioritario di conoscere.

In ogni caso la legge Moratti, secondo alcuni, interromperebbe una deriva delle politiche di riforma della secondaria superiore che ha dominato la scena dal 1971 al 2001 e che si basava su quattro pilastri: una concezione del lavoro non bisognoso di istruzione/formazione, l'educatività come caratteristica esclusiva della scuola, la natura «ospedaliera» della formazione professionale, la dissociazione tra cultura e professionalità. Essa supererebbe, invece, la tradizionale gerarchizzazione e separatezza tra sistema dei licei e sistema dell'istruzione e della formazione professionale; eviterebbe ogni confusione tra i due, affermandone la pari dignità culturale; riscoprirebbe la cultura del lavoro e delle professioni¹⁴.

Il documento del MIUR su «I licei nel secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione» che dovrebbe divenire parte del «Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del secondo ciclo di istruzione», distingue tra «istituti» dell'istruzione e formazione professionale e «licei»¹⁵. I primi promuovono «sapere» e «cultura» attraverso le cono-

¹³ M. REGUZZONI, *Obbligo scolastico e formazione professionale*, in "Aggiornamenti Sociali", 53 (2002), n.09-10, p. 645.

¹⁴ Cfr. G. BERTAGNA, *Gli indirizzi del Liceo, le abitudini del passato le possibili novità della Riforma Moratti*, in "Nuova Secondaria", XX (2003), n. 10, pp. 22-32.

¹⁵ Cfr. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *I licei nel secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione*. Paper, Fiuggi, 27-28 febbraio 2003.

scienze e le abilità necessarie per impadronirsi di determinate competenze tecnico-professionali più o meno consolidate. I Licei intendono raggiungere la medesima finalità attraverso le conoscenze e le abilità necessarie per poter esercitare le competenze teoretiche funzionali, da un lato, a un'ulteriore specializzazione conoscitiva da realizzare nell'ambito dell'università, dall'altro, all'acquisizione di successive competenze tecnico-professionali complesse da promuovere nei corsi di laurea, nella formazione professionale superiore, nell'alta formazione e anche direttamente nel lavoro.

A questo punto ci permettiamo di avanzare alcune ipotesi in vista della elaborazione di una proposta unitaria, organica, pedagogicamente fondata e sistematica di quella parte del profilo educativo, delle indicazioni nazionali e delle raccomandazioni che riguarderà il sistema di istruzione e formazione professionale. Anzitutto vanno chiaramente riaffermati i principi, non per tutti evidenti: vale adire che esso è finalizzato alla formazione integrale della persona in collegamento con i territori di riferimento e le realtà economiche e del lavoro e va dotato di strategie specifiche mirate a una pedagogia del successo. Il nuovo canale dovrebbe possedere rispetto ai licei una peculiare metodologia formativa basata su compiti reali, una vera *didattica attiva*, fondata sull'apprendimento dall'esperienza anche tramite tirocinio/stage formativo in stretta collaborazione con le imprese del settore di riferimento. Inoltre, gli dovrà essere assicurata *rilevanza orientativa*, in modo da sviluppare nella persona la consapevolezza circa le sue prerogative, il progetto personale, il percorso intrapreso, comprese quindi le capacità personali quali la consapevolezza di sé, la comunicazione e la relazione con gli altri, la disposizione all'autonomia, alla responsabilità e alla soluzione dei problemi, il rispetto delle regole organizzative, la disposizione ad apprendere dall'esperienza. Carattere fondamentale della metodologia da adottare è una forte integrazione tra le dimensioni del sapere, saper fare, saper agire e saper essere, al fine di favorire una chiara circolarità tra pratica e teoria, tra attività operativa e attività di riflessione sui significati dell'agire, mentre ogni sapere teorico dovrà trovare continuo collegamento e applicazione in azioni concrete.

A monte andranno garantite una serie di condizioni di sistema che possano assicurare una offerta formativa diffusa su tutto il territorio nazionale e che raccolga una percentuale vicina alla metà di una leva d'età. Per il principio di sussidiarietà l'appartenenza al nuovo canale non significa l'adesione a un unico modello gestionale predeterminato, ma è consentita una varietà di soluzioni operative. Il modello di offerta delinea un percorso formativo progressivo, che è aperto a sbocchi sia in verticale sia in orizzontale, senza mai precludere la possibilità di proseguimento diretto nei percorsi formativi successivi al termine di ciascun ciclo, e che consente alla persona di avanzare nel proprio cammino procedendo per livelli successivi di intervento/comprendimento della realtà, seguendo tre tappe tipiche, corrispondenti ad altrettanti titoli: di qualifica (certificato di qualifica professionale); tecnico (diploma di formazione professionale); quadro/tecnico superiore (diploma di formazione professionale superiore). Al nuovo canale vanno garantite sta-

bilità di organici, autonomia, distribuzione diffusa sul territorio e certezza di finanziamenti con esclusione dei bandi, trattandosi di attività formative destinate a minori per cui vale l'obbligo formativo. Ciò coinvolge competenze differenziate a livello nazionale, regionale e locale.

Il quadro appena delineato ci permette di avanzare una prima valutazione dell'Accordo Stato-Regioni su istruzione e formazione¹⁶.

È senz'altro positivo che l'attivazione dei corsi di istruzione e di formazione professionale, rivolti alle ragazze e ai ragazzi che, concluso il primo ciclo di studi, manifestino la volontà di accedervi, non sia stata rimandata a un momento successivo all'emanazione dello specifico decreto legislativo. Il raggiungimento dell'accordo e l'emanazione del testo hanno evitato la perdita di un altro anno scolastico-formativo. In questa stessa linea è da considerare un passo avanti l'affermazione che i percorsi appena citati debbano avere una durata almeno triennale. Inoltre, ai fini dei passaggi fra sistemi vengono riconosciuti i crediti formativi, acquisiti non solo negli itinerari appena ricordati, ma anche sull'apprendistato; in aggiunta si conviene sull'esigenza di attivare un percorso articolato di partenariato istituzionale a livello nazionale, entro il 15 settembre 2003, in raccordo con il livello regionale, per la definizione degli standard formativi minimi.

Il problema sarà, anche qui, in primo luogo, il rispetto dei tempi tecnici.

Ma a un livello pedagogico più profondo non sembra superata nell'impostazione dell'accordo la natura di «crocerozza» che viene attribuita ancora preminentemente al canale di istruzione e di formazione professionale (cioè di puro salvataggio di «*drop-out*»). Sembra inoltre che continui a essere messa in primo piano una idea di «integrazione» che riduce la formazione professionale a laboratorio tecnico della scuola. L'accordo pare anche legittimare unicamente l'impostazione disciplinare a scapito di quella di area. Inoltre, vanno sottolineate due assenze: delle azioni di personalizzazione e della continuità formativa verso la formazione superiore.

Peraltro, su questa materia c'è da fare i conti con prassi e opinioni piuttosto distanti dall'impostazione ministeriale: si allude per un verso alla legge Bastico dell'Emilia Romagna che di fatto tende ad accreditare solo la formula della integrazione sopraddetta, e peraltro verso alle proposte della Confindustria che chiedono di situare l'aristocrazia dell'istruzione tecnica tra gli indirizzi del liceo tecnologico¹⁷. Questa seconda opinione circola anche tra operatori scolastici, che pretendono di pensare gli istituti tecnici come licei tecnologici e al tempo stesso intenderebbero mantenere una impostazione da istruzione/formazione professionale (continuando l'anacronismo di parlare di istruzione tecnica invece che di istruzione e formazione professionale).

¹⁶ Cfr. *Accordo Stato-Regioni su istruzione e formazione*, firmato il 19 giugno 2003, in "Presenza Confap", 27 (2003), n.3-4, pp. 5-8.

¹⁷ Cfr. CONFINDUSTRIA, *Istruzione e formazione professionale e licei tecnologici. Il punto di vista delle imprese*. Paper, Roma, 16 aprile 2003, G. BERTAGNA, o.c.

BIBLIOGRAFIA

- BERTAGNA G., *Gli indirizzi del Liceo, le abitudini del passato le possibili novità della Riforma Moratti*, in "Nuova Secondaria", XX (2003), n. 10, pp. 22-32.
- BURATTA V. - SABBADINI L.L., *Organizzazione e funzionamento della scuola: quanto la conoscono e che cosa ne pensano i protagonisti*, in "Annali dell'Istruzione", 47 (2001), n. 1-2, pp. 179-244.
- CONFINDUSTRIA, *Istruzione e formazione professionale e licei tecnologici. Il punto di vista delle imprese*. Paper, Roma, 16 aprile 2003.
- MALIZIA G. - NANNI C., *Istruzione e formazione: gli scenari europei*. In CIOFS/FP – CNOS-FAP (Edd.), *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione; i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Roma, 2002, pp. 15-42.
- MALIZIA G. - NANNI C., *Dalla delega ai decreti attuativi: il difficile percorso della 53/2003*, in "Orientamenti Pedagogici", 50 (2003), n. 5, pp. 873-904.
- MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V. (Edd.), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP*. Rapporto finale, Roma, CIOFS/FP e CNOS-FAP, 2002.
- MALIZIA G. - PIERONI V., *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP*. Rapporto sul follow-up, Roma, 2003, p. 28.
- MARRO E., *Disoccupazione in calo, la carica dei cinquantenni*, in "Corriere della Sera", 129 (31 marzo 2004), n. 75, p. 5.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *I licei nel secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione*. Paper, Fiuggi, 27-28 febbraio 2003.
- REGUZZONI M., *Obbligo scolastico e formazione professionale*, in "Aggiornamenti Sociali", 53 (2002), n. 09-10, p. 645.
- TAGLIAGAMBE S., *Appunti per la relazione introduttiva*. Paper, Seminario della Conferenza Episcopale Italiana su "L'economia e il lavoro", Roma, 26-27 settembre 2003.
- ZAMAGNI S., *Formazione, educazione e occupazione*. Paper, Seminario della Conferenza Episcopale Italiana su "L'economia e il lavoro", Roma, 26-27 settembre 2003.

Un itinerario di ricerca per l'analisi dei percorsi di alternanza nel sistema di istruzione e formazione professionale

CARLO
RUSSO*

1. IL CONTESTO DI RIFERIMENTO DEL PROGETTO

Nell'ultimo decennio, nell'ambito dell'elaborazione e implementazione delle linee strategiche per la ridefinizione del sistema di formazione professionale, è stato riscoperto e più volte sottolineato il ruolo della formazione in alternanza. Ciò non significa che in precedenza non esistessero strumenti basati su tale metodologia formativa. È il caso, ad esempio, dei contratti a causa mista: tali strumenti venivano semplicemente usati in maniera "impropria", al fine di agevolare l'ingresso nel mercato del lavoro. Parlare di alternanza, invece, significa fare riferimento ad una modalità di articolazione e di integrazione di due sistemi: il sistema della formazione e quello del lavoro; entrambi concorrono congiuntamente, con strategie proprie ma complementari, allo sviluppo e alla crescita professionale della persona.

La riscoperta dell'alternanza come potente canale formativo, capace di integrare meglio sistema della formazione e mondo del lavoro, si deve alle parti sociali che nel Patto del Lavoro

L'articolo descrive l'indagine censimentaria e qualitativa promossa dall'ISFOL su quanto le scuole secondarie superiori di indirizzo tecnico e i Centri di Formazione Professionale (CFP) hanno realizzato in questi ultimi anni nel campo dei tirocini. Il progetto è realizzato da un raggruppamento temporaneo di imprese composto da due enti di ricerca (Poleis srl e Cles srl) e da un ente nazionale di formazione professionale (Federazione CNOS-FAP)

* Ricercatore di Poleis srl

hanno sottolineato la necessità di costruire in Italia un sistema della formazione strutturato secondo le modalità dell'alternanza. La legge 196/97 recepisce questa istanza innovando i due strumenti che ne sono a fondamento: l'apprendistato e il tirocinio.

L'attenzione posta alla costruzione di un solido segmento dell'alternanza viene riconfermata dalla legge 28 marzo 2003 n. 53 di *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale* e dalla legge 14 febbraio 2003 n. 30 di *Delega al Governo in materia di occupazione e mercato del lavoro*.

La legge 30/2003 conferma l'apprendistato *“come strumento formativo anche nella prospettiva di una formazione superiore in alternanza tale da garantire il raccordo tra i sistemi dell'istruzione e della formazione, nonché i passaggi da un sistema all'altro”*.

Con riferimento al sistema scolastico l'art. 4 della legge 53/2003 introduce la possibilità di frequentare i percorsi del secondo ciclo anche in alternanza scuola-lavoro aprendo una nuova prospettiva nell'ambito del sistema educativo-formativo italiano; rispetto ai percorsi dell'istruzione e formazione il tirocinio non è più, soltanto, un'esperienza che arricchisce le acquisizioni dei giovani in termini di competenze trasversali e professionali, ma deve integrarsi con lo stesso curriculum. L'alternanza, quindi, si configura non come un percorso, ma come una metodologia didattica, per cui l'esperienza in azienda deve avere obiettivi formativi che sono quelli posti per il percorso scolastico e quindi dà luogo a crediti ai fini del percorso stesso.

Le innovazioni introdotte configurano, rispetto alle esperienze pregresse, sia forti legami di continuità sia elementi di discontinuità.

Gli elementi che costituiscono fattori di collegamento con il passato possono essere individuati nelle *norme* (come anticipato, già la legge 196/97 avvia l'alternanza come sistema; il tirocinio viene poi definitivamente regolamentato con il D.M. 142/98 “tirocini formativi e di orientamento”); in ambito *istituzionale* (i protocolli d'intesa fra Regioni/Province e associazioni imprenditoriali sono esperienze già avviate da anni) e a livello *culturale* (accanto a differenti modalità di apprendimento condivise, sono da annoverare una pluralità di esperienze quali *stage*, borse estive, borse lavoro in Italia o all'estero, realizzate con modalità differenti, in contesti e settori lavorativi diversi).

Nonostante i diversi punti di contatto con il passato, il nuovo panorama legislativo in via di definizione individua nuovi orizzonti nel sistema dell'istruzione e della formazione facendo emergere elementi di discontinuità sia sotto il profilo quantitativo che qualitativo.

La legge 53/03 prevede due diverse forme di interazione/integrazione didattica scuola-lavoro: una per il sistema dei licei e per il sistema dell'istruzione e della formazione professionale, nei quali vengono offerte *esercitazioni pratiche, esperienze formative e stage realizzati in Italia o all'estero, anche con periodi di inserimento nelle realtà culturali, sociali, produttive, professionali e dei servizi, riconosciuti con specifiche certificazioni di competenza*

rilasciate dalle istituzioni scolastiche e formative, e una seconda, la più innovativa, per il canale dell'alternanza scuola-lavoro.

Inoltre, con il D. Lgs. 276 del 10 settembre 2003, l'apprendistato si configura non più come strumento per l'inserimento lavorativo, ma anche come modalità per l'espletamento del diritto-dovere, per l'acquisizione di una qualifica e per conseguire un titolo di laurea o di master.

L'aumentato numero di possibili esperienze allarga il numero dei potenziali fruitori, richiedendo un forte e attivo ruolo da parte dei soggetti che svolgono una funzione educativa-formativa.

Negli anni passati i tirocini erano considerati come un'esperienza, sebbene importante, collocata marginalmente rispetto al percorso scolastico e alla formazione in aula. Oggi, invece, con la riforma dei sistemi l'alternanza viene istituzionalizzata nel sistema educativo nazionale, proietta verso l'istruzione superiore, richiede non una sequenza di esperienze interne ed esterne alla scuola, ma un percorso integrato.

Queste brevissime considerazioni rinviano alla necessità di approfondire non solo quegli aspetti che possano essere considerati come punti di forza o come debolezze, ma anche di allargare l'osservazione ai sistemi esterni e all'interazione fra i diversi attori (istituzionali, aziende, scuole, imprese, ecc.) che vi partecipano e che possono influenzare positivamente le esperienze di integrazione fra scuola e lavoro.

2. OBIETTIVI DELL'INTERVENTO

Fra continuità, discontinuità e innovazione, in questo punto di svolta si collocano le attività di ricerca che ISFOL ha inserito nel proprio piano di attività e ha posto a bando.

In particolare, l'indagine *"I percorsi di alternanza nel sistema di istruzione e formazione professionale"* dovrà fare emergere:

- Un *quadro quantitativo completo ed aggiornato* delle esperienze già realizzate, in particolare presso le realtà che confluiranno nel cosiddetto "secondo canale", che dia indicazione degli aspetti dimensionali dei fenomeni di alternanza esperiti, del numero di scuole impegnate, degli allievi coinvolti, del personale impiegato, del monte ore realizzato *extra moenia*. La completezza della dimensione quantitativa acquista rilievo per la significatività e capillarità del nuovo impegno sociale della formazione in alternanza. Altrettanto, il quadro d'insieme che ne deriva dovrà essere aggiornato agli ultimi dati, giacché il fenomeno ha avuto una forte accelerazione negli anni recenti, sia per un forte *background* normativo sia per la diffusione di azioni positive da parte di governi regionali e attori territoriali.
- Un *quadro di sistema* volto a dare conto dei diversi contesti nei quali le esperienze si sono realizzate. Il grado di diffusione e le dimensioni quantitative e qualitative dei fenomeni osservati sono fortemente correlati al-

l'interazione con i sistemi nei quali si collocano le esperienze e ai terreni diversamente favorevoli e stimolanti per il loro sviluppo. In particolare, sono aspetti rilevanti per ricostruire i contesti di riferimento: i *sistemi di regolazione e le componenti istituzionali* (norme regionali, protocolli di accordo, ecc.); gli aspetti *sociali* connessi alla realizzazione dell'alternanza, vale a dire i soggetti coinvolti e loro forme di interazione (imprese e loro organizzazioni, Centri per l'impiego, Centri di servizio, ecc.); le forme di cooperazione fra le scuole e i centri di formazione professionale; la soddisfazione e le criticità secondo i diversi attori (allievi, genitori, operatori, aziende, ecc.); le azioni promosse, i materiali e le elaborazioni prodotti allo scopo; ecc.

- Un *quadro qualitativo approfondito*, che dia conto degli aspetti *tecnici* costitutivi delle esperienze realizzate dalle scuole e dagli enti di formazione professionale (modalità organizzative, figure coinvolte, strumenti utilizzati nelle diverse fasi, modalità di integrazione curricolare, ecc.). La comparazione fra le variabili dovrà sostenere la possibilità di sviluppare ogni tipo di incrocio fra i dati per meglio comprendere i fenomeni, le loro criticità e i punti di forza, di categorizzare le esperienze sulla base di diverse dimensioni, di evidenziare tipologie e di correlarle ad aspetti di contesto, di valutare prassi evolute e condizioni positive.

L'interazione e la composizione dei diversi apporti analitici conseguiti fornirà una conoscenza esauriente ed aperta. L'esautività è finalizzata a supportare diversi tipi di azioni informative e divulgative, di assistenza a sistemi e strutture, ecc., rapidamente cantierabili e coerenti con lo stato del sistema. Il grado di apertura, invece, mira alla definizione di un sistema permanente di monitoraggio.

Partendo da tali considerazioni, il presente intervento ha come obiettivi generali quelli di:

- a) concorrere allo sviluppo delle politiche formative nazionali e regionali attraverso la diffusione di approcci, modelli, metodologie innovative di alternanza scuola-lavoro per il miglioramento del sistema nazionale nel suo complesso;
- b) analizzare e valorizzare le esperienze più significative di tirocinio realizzate nel contesto nazionale, rilevarne i punti di forza e gli aspetti innovativi funzionali ad una loro trasferibilità e messa a sistema;
- c) tracciare un quadro quantitativo dell'universo degli istituti tecnici e professionali che sul territorio nazionale hanno realizzato o realizzano esperienze di tirocinio, al fine di disporre di aspetti conoscitivi ed elementi qualificanti in termini di modelli organizzativi, contesti attuativi, azioni di supporto attivate, ecc.;
- d) fornire elementi conoscitivi sulle modalità di apprendimento in azienda connessi a percorsi di alternanza;

- e) garantire l'elaborazione di proposte che definiscano le modalità di integrazione dei *curricula* scolastici e quindi di ancoraggio dell'esperienza lavorativa con il percorso scolastico/formativo dell'individuo;
- f) definire note metodologiche, linee guida e percorsi di sviluppo per la modellizzazione del tirocinio quale strumento di alternanza;
- g) sviluppare una metodologia di analisi delle esperienze di tirocinio, strumenti tecnici di rilevazioni e protocolli operativi tale da consentire alla Committenza appaltante una replicabilità nel tempo dell'indagine, nonché una comparazione omogenea dei risultati nel tempo.

3. DESCRIZIONE GENERALE DELL'INTERVENTO

Le linee di lavoro individuate sono quindi corrispondenti ai tre gruppi tipologici di risultato previsti nello stesso Capitolato della Committenza appaltante:

- 1) Linea 1 - Indagine censimentaria
- 2) Linea 2 - Ricostruzione degli aspetti di sistema
- 3) Linea 3 - Indagine qualitativa di approfondimento delle esperienze

1) *Linea 1: indagine censimentaria*

La prima linea di lavoro si collega alla necessità di "monitorare" e quindi ricostruire l'universo conoscitivo delle esperienze di tirocinio promosse nel sistema scolastico nelle diverse forme realizzative. La fotografia verrà ricostruita attraverso un'indagine censuaria sugli istituti tecnici e professionali al fine di produrre informazioni quantitative sull'utilizzo delle *work experiences* nei percorsi educativi, curricolari e/o extracurricolari.

In particolare, l'obiettivo principale consiste nella ricostruzione quantitativa del quadro di riferimento in relazione alle seguenti variabili:

- numero di scuole che realizzano attività di 'tirocinio';
- allievi e classi coinvolte;
- durata;
- collocazione nell'ambito del calendario scolastico;
- figure di presidio coinvolte;
- prime indicazioni sulle tipologie di imprese coinvolte nell'esperienza.

2) *Linea 2: ricostruzione degli aspetti di sistema*

Con la seconda linea di lavoro si intende procedere alla ricostruzione degli scenari legislativi e di contesto territoriale legati all'attuazione dei tirocini nell'istruzione secondaria e nella formazione professionale iniziale. At-

traverso interviste in profondità a testimoni privilegiati (sia a livello centrale che ai livelli periferici) si cercherà di ricostruire e rilevare quegli elementi/fattori/meccanismi che facilitano ed ostacolano l'attuazione dei tirocini. I risultati ottenuti saranno utilizzati come base per l'individuazione delle esperienze di tirocinio più significative che saranno oggetto di analisi ed approfondimenti successivi.

Una delle finalità principali di questa linea di azione è dunque, da un lato, l'approfondimento delle condizioni che favoriscono o ostacolano la realizzazione del tirocinio sia di carattere normativo e istituzionale (regolamentazione regionale, protocolli di intesa, accordi fra parti, facilitazioni, ecc.), sia relativo a misure di sistema (formazione formatori, linee guida, sperimentazioni, ecc.) o a iniziative delle parti sociali (es. club di imprese formative, ecc.); dall'altro verranno analizzate le caratteristiche distintive delle diverse esperienze di tirocinio nei territori di riferimento ed esaminata l'efficacia di tali esperienze secondo i diversi attori coinvolti.

La ricostruzione degli aspetti di sistema e dei contesti attuativi, differenti per specificità e caratteristiche territoriali, si può configurare come una analisi S.W.O.T. (il termine è l'acronimo dalle parole inglesi che in italiano significano Forza, Debolezza, Opportunità, Minaccia). Essa evidenzia i principali fattori, interni ed esterni al contesto di riferimento, in grado di influenzare il successo di un intervento. Tale analisi, infatti, consente di descrivere il modello di funzionamento di una unità sistemica (nello specifico il tirocinio), indicando le variabili endogene (o interne) strumentali (punti di forza e di debolezza) e le variabili esogene (o esterne) che influenzano il comportamento del sistema (le potenzialità e le minacce). La distinzione tra variabili endogene ed esogene è l'aspetto centrale dell'analisi di contesto: i punti di forza e di debolezza sono parte integrante del processo di realizzazione di un tirocinio e su di essi si può intervenire per perseguire gli obiettivi prefissati; le variabili opportunità o minaccia possono essere considerate come delle variabili "esterne" al sistema con possibilità di essere osservate e, quindi, monitorate ed analizzate al fine di massimizzare i vantaggi derivanti dalle opportunità. Ciò che si intende sottolineare è che la realizzazione del tirocinio è condizionata da una serie di elementi: gli "attori" che vi partecipano (individui, aziende e soggetti promotori), il "contesto" (istituzionale, ambientale, culturale) nel quale il tirocinio si realizza e prende forma; il sistema di regole e procedure che spesso guidano e sostengono l'attuazione del tirocinio (accordi, protocolli di intesa, ecc.).

3) *Linea 3: rilevazione qualitativa*

L'ultima linea di lavoro è finalizzata ad un approfondimento delle esperienze di tirocinio realizzate sul territorio nazionale, al fine di produrre informazioni ed analisi di natura prettamente qualitativa per sostenere e rafforzare il tirocinio quale strumento di alternanza scuola-lavoro. L'obiettivo principale è quello di rilevare gli aspetti tecnici e metodologici che si generano nella realizzazione delle esperienze.

Lo svolgimento del tirocinio rappresenta, quindi, un campo di osservazione privilegiato sotto diversi aspetti:

- modalità organizzative;
- azioni di supporto attivate;
- strumenti e materiali elaborati;
- valutazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze;
- riconoscimento dell'esperienza come credito formativo;
- valutazione dell'esperienza espressa dai partecipanti.

Gli ambiti di analisi e gli approfondimenti saranno metodologicamente individuati facendo riferimento, al "ciclo di vita" del tirocinio: progettazione, organizzazione, attuazione e valutazione dell'esperienza. Ogni fase vede la presenza simultanea e l'interazione di differenti protagonisti quali il tirocinante, l'azienda e il soggetto promotore, ciascuno con funzioni proprie, ruoli e aspettative.

Per il tirocinante, l'esperienza di tirocinio si configura come un primo momento di contatto con il mondo del lavoro e, quindi, la possibilità di imparare, acquisire nuove conoscenze/abilità/competenze, di orientarsi in quelle che saranno le future scelte professionali, o pre-inserirsi in una impresa che eventualmente lo assumerà.

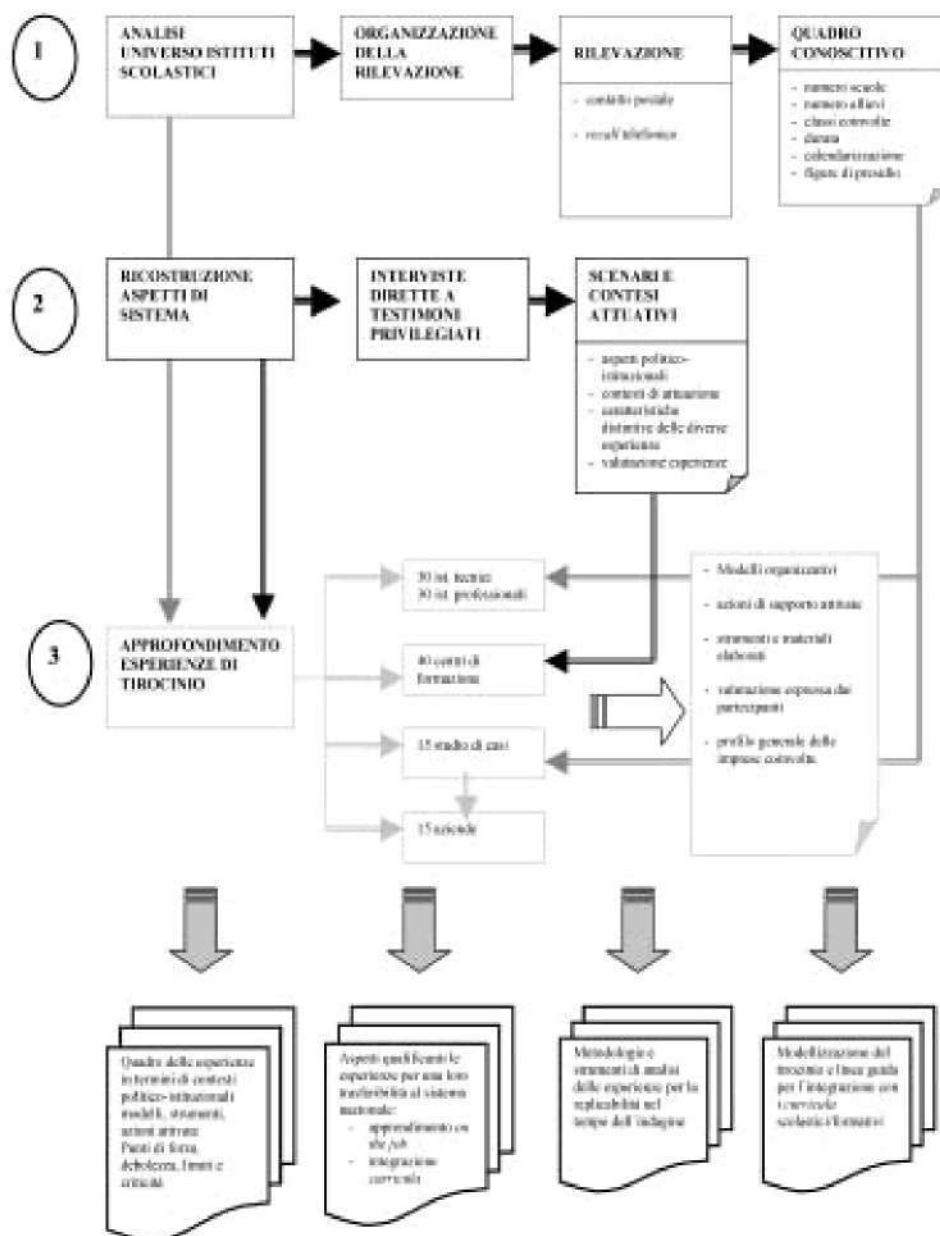
Per le aziende, le ragioni di attivazione di un tirocinio posso essere diverse: formare un giovane secondo le proprie esigenze prima di inserirlo nell'organizzazione, disporre di forza lavoro in occasione di picchi lavorativi, il ritorno di immagine dell'azienda o, eventualmente, l'aver maturato una sensibilità e cultura verso le risorse umane.

Quanto al soggetto promotore, l'attuazione di un tirocinio può dipendere dalla realizzazione della sua "mission", di una specifica linea di business, ecc.

Le motivazioni sottese alla realizzazione di un tirocinio possono essere, dunque, differenti: la loro natura e intensità con il quale ogni soggetto vi partecipa possono generare differenti modalità di attuazione ed esiti diversi.

Quanto fin qui descritto viene sintetizzato nel grafico che segue.

Grafico: Articolazione dell'intervento e processi di lavoro



DARIO
NICOLI

Nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale: analisi di sperimentazioni in atto

*Sulla base di nove
parametri, l'articolo
affronta l'analisi di
quattro significative
esperienze regionali e
provinciali tese alla
costruzione di nuovi
percorsi sperimentali di
istruzione e formazione
professionale,
concludendo con alcune
riflessioni valutative sui
modelli rilevati*

1. NATURA AMBIVALENTE DEI PERCORSI SPERIMENTALI

Dopo che la legge 53/2003 ha abrogato la legge 9/1999 sull'obbligo scolastico, si è creata una particolare situazione giuridica.

Infatti, i ragazzi che, avendo compiuto il percorso di istruzione obbligatoria per almeno otto anni (art. 34 Cost.), in forza di quanto specificato dall'art. 68 della legge 144/99 in tema di obbligo formativo non intendono proseguire gli studi nel canale scolastico, si trovano di fronte ad una offerta formativa non conforme con la nuova norma in tema di riforma del sistema educativo di istruzione e formazione, e ciò sotto diversi punti di vista:

- sviluppo di percorsi formativi conformi con i requisiti della “società della conoscenza” così come indicati dall'istanza comunitaria, consentendo a tutti l'accesso ad un più elevato livello culturale ed il perseguimento del successo formativo di tutte le persone, nessuna

esclusa, valorizzandone gli apprendimenti formali, non formali ed informali, lungo tutto il corso della vita, garantendo il diritto-dovere di istruzione e formazione ed i diritti educativi e formativi comunque intesi;

- collocazione delle diverse componenti dell'offerta entro un disegno di sistema di istruzione e formazione professionale con carattere di organicità e continuità, che prevede percorsi pluralistici di qualifica, diploma e diploma superiore collocati in un organico processo di offerta dal carattere progressivo. Ciò considerando le diverse opzioni possibili (orientamento e bilancio, corsi strutturati, apprendistato, corsi destrutturati, alternanza formativa, servizi di accompagnamento, ecc.) entro un quadro unitario di offerta formativa;
- sostegno del processo di innovazione dei diversi organismi erogativi verso un modello di servizio aperto alla soddisfazione dei bisogni degli utenti e del territorio, di qualità, nella logica del partenariato e della rete, in una prospettiva di "servizio della società civile";
- adozione della metodologia della personalizzazione basata su piani di studio e portfolio delle competenze comprendente un sistema di riconoscimento delle acquisizioni e loro gestione sotto forma di crediti formativi;
- qualificazione continuativa dell'offerta puntando in particolare all'eccellenza formativa in stretta connessione tra il sistema di istruzione e formazione professionale e ambiti economico-sociali e culturali che sviluppino un *know how* di alto livello;
- garanzia della contestualizzazione del sistema di offerta formativa e sviluppo di una *governance* territoriale tramite la cura della rete territoriale che veda il coinvolgimento dei diversi attori che insistono nel medesimo ambito di riferimento con attenzione anche al primo ciclo degli studi, al sistema dei Licei ed all'Università.

Ciò comporta la necessità di rivedere anche radicalmente l'offerta della formazione professionale, anche quella già rinnovata in forza del citato art. 68 legge 144/99, che diventa a pieno titolo parte del sistema educativo e formativo e quindi titolare di percorsi in grado di soddisfare il diritto-dovere di istruzione e di formazione così come delineato dalla legge.

In tal senso, i nuovi percorsi di istruzione e di formazione posti in atto dalle Regioni a partire dal 2002 sulla base di intese con il MIUR ed il Ministero del lavoro, presentano una duplice caratteristica:

- a) da un lato essi hanno carattere di sperimentality, ovvero costituiscono esperienze circoscritte, volte a delineare una nuova metodologia, una nuova organizzazione, un nuovo sistema di relazioni e di comportamenti cooperativi entro i soggetti del sistema;
- b) dall'altro lato tali esperienze rappresentano già una componente del nuovo ordinamento, che anticipa la definizione del sistema riformato e si propongono nei confronti dei cittadini come risposta effettiva ai loro diritti legislativamente sanciti.

Ma ciò accade nella fase transitoria che si pone tra l'approvazione della legge quadro e l'emanazione dei decreti applicati, in particolare quello sul diritto dovere e quello sul secondo ciclo degli studi.

Tutto questo è confermato anche da quanto scritto nell'accordo Stato-Regioni nella seduta del 15 gennaio 2004, in tema di "Definizione degli standard formativi minimi in attuazione dell'accordo quadro sancito in Conferenza Unificata il 19 giugno 2003". In tale documento si definiscono gli standard formativi minimi, a partire da quelli relativi alle competenze di base, al fine di consentire il riconoscimento a livello nazionale dei crediti, delle certificazioni e dei titoli, compresi i crediti acquisiti in apprendistato, anche ai fini dei passaggi dai percorsi formativi ai percorsi scolastici (Accordo sancito in sede di Conferenza unificata il 19 giugno 2003 per la realizzazione di un'offerta formativa sperimentale di istruzione e formazione professionale, nelle more dell'emanazione dei decreti legislativi di cui alla legge 28 marzo 2003 n. 53, art. 4).

Questi adempimenti vanno inquadrati nel rispetto del dettato di cui al punto 9 del citato accordo, nella duplice prospettiva:

- del più ampio assetto dei sistemi dell'Istruzione e dell'Istruzione e formazione professionale introdotto dalla riforma del Titolo V della Costituzione e dalla legge 28 marzo 2003, n. 53;
- della necessità di garantire al singolo cittadino l'effettivo esercizio del diritto-dovere di istruzione e formazione, a partire dal corrente anno.

Si tratta della soluzione ad una situazione contingente, che peraltro procede di pari passo con l'elaborazione e la declinazione operativa del nuovo sistema, che è in corso di definizione.

Quanto detto consente di comprendere la delicatezza dell'oggetto di cui stiamo trattando, che risulta connotato da diverse sollecitazioni:

- una *civile e quindi istituzionale*, volta a corrispondere ai diritti di istruzione e formazione dei giovani in modo che possano entrare a far parte a pieno titolo della "società cognitiva" di cui tutti si fanno promotori, indistintamente dagli orientamenti politici;
- una *politica* che, in assenza di decreti applicativi, spinge le Regioni e Province autonome con colore politico differente da quello del Governo nazionale a delineare un disegno non riferito (se non solo formalmente) a quanto sancito dalla legge 53/03, bensì ad una visione del sistema più vicina a quella della riforma Berlinguer-Di Mauro che pone l'accento sull'obbligo scolastico per tutti fino ai 18 anni e concepisce la formazione professionale come una mera risorsa a supporto di tale disegno.

È pensabile che nel momento in cui le norme attuative saranno operative, vi potrà essere maggiore convergenza metodologica tra i vari attori, superando la pericolosa tendenza attuale alla frammentazione del sistema con conseguenze gravi per i giovani interessati, le loro famiglie, ma anche per il sistema sociale ed economico. Rimane il fatto che nell'analisi dell'attuale fase sperimentale occorre disporre di un quadro interpretativo più ampio e

profondo della semplice ricostruzione dei caratteri metodologici ed organizzativi dei percorsi formativi, andando anche ad indagare le opzioni di fondo che riguardano la concezione dei diritti dei soggetti, la natura ed il disegno dell'offerta, i comportamenti delle istituzioni.

2. CARATTERI INNOVATIVI DEI PERCORSI DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE

Allo scopo di disporre di un quadro di analisi adeguato all'oggetto di riflessione, vogliamo ora evidenziare i punti salienti che contraddistinguono i nuovi percorsi di istruzione e di formazione – e le loro criticità attuali – e che comportano una radicale modifica delle prospettive e dei comportamenti propri del sistema di formazione professionale:

1)	<p><i>Visione olistica</i> (quindi non scolastica né addestrativa e nemmeno una commistione tra le due) dei progetti formativi in modo da garantire il perseguimento delle mete educative, culturali e professionali proprie del PECUP del secondo ciclo (in via di elaborazione).</p> <p>Criticità:</p> <ul style="list-style-type: none"> - le tipologie progettuali proprie della FP sono da modificare radicalmente a causa del loro carattere strettamente di politiche occupazionali e quindi prevalentemente addestrative; - le tipologie progettuali già rinnovate alla luce dell'obbligo formativo sono da arricchire per gli standard formativi ancora non previsti; - le modalità di mera giustapposizione tra scuola, FP e lavoro, in assenza di un progetto organico pensato, attuato e valutato, richiedono una profonda revisione.
2)	<p><i>Ampliamento della prospettiva della programmazione</i> alla luce non solo dei fabbisogni del territorio, ma anche delle opzioni degli adolescenti e dei giovani. Abbandono di una logica di programmazione "discendente" basata sulle disponibilità finanziarie per una prospettiva di servizio connessa al soddisfacimento dei diritti dei cittadini.</p> <p>Criticità:</p> <ul style="list-style-type: none"> - è necessario un sistema di programmazione aperto (<i>governance</i>) che consenta di elaborare ogni anno un piano dell'offerta formativa complessiva da sottoporre alle opzioni degli aventi diritto, in modo da determinare poi le azioni in rapporto ai vari fattori in gioco; - occorre creare un meccanismo finanziario che – facendo riferimento ad una cifra congrua riferita al totale della popolazione avente diritto fino ai 18 anni di età – distribuisca le risorse in base alle opzioni di quest'ultima.
3)	<p><i>Creazione di un sistema di offerta stabile e continuativo</i>, in modo da garantire ai giovani un riferimento certo in rapporto ai loro diritti.</p> <p>Criticità:</p> <ul style="list-style-type: none"> - si impone l'elaborazione di un repertorio dei titoli per comunità e figure professionali a carattere progressivo che consenta la continuità del cammino;

	<ul style="list-style-type: none"> - va riformato l'istituto dell'accREDITamento in modo da dar vita ad una rete di strutture stabili – ancorché valutate in modo sistematico – per garantire certezza all'utenza; - va superata la logica dei bandi con evidenza pubblica per un meccanismo centrato sulle opzioni dei giovani, con una prospettiva gestionale più simile a quella dei <i>voucher</i>.
4)	<p><i>Ampliamento dell'offerta formativa</i> comprendente percorsi a tempo pieno, percorsi in alternanza, apprendistato e percorsi destrutturati per la popolazione posta in condizioni di particolare difficoltà.</p> <p>Criticità:</p> <ul style="list-style-type: none"> - va superata una tendenza a concepire al ribasso l'alternanza tale da farla corrispondere di fatto ad una sorta di <i>stage</i> estivo amministrato, per un'impostazione più conforme alla natura educativa, culturale e professionale dei percorsi; - va dato vita ad una trasformazione dell'apprendistato per i minori in modo da dare ad esso una consistenza educativa, culturale e professionale; - vanno creati percorsi destrutturati per soggetti posti in particolare difficoltà, tramite un'offerta formativa a carattere individuale e di piccolo gruppo, con forte presenza di laboratori di orientamento, di recupero e sostegno degli apprendimenti, di professionalizzazione specie nella modalità dello <i>stage</i> e dell'alternanza formativa.
5)	<p><i>Garanzia dell'autonomia degli organismi erogativi</i> e della personalizzazione dei percorsi formativi.</p> <p>Criticità:</p> <ul style="list-style-type: none"> - occorre superare la logica coercitiva propria di talune Amministrazioni che esigono progetti operativi, impongono scelte metodologiche, limitando in tal modo sia l'autonomia degli organismi sia la personalizzazione dei percorsi; - va adottato un sistema che, accanto alle mete generali (PECUP), individui i vincoli per l'accREDITamento (Lep - livelli essenziali delle prestazioni), i titoli per comunità professionale (repertorio comune tra le Regioni e le Province autonome), infine gli OSA (obiettivi specifici di apprendimento per il triennio e quadriennio); - va accentuata la natura "costruttiva" della progettazione formativa sulla base di piani formativi personalizzati che si svolgono mediante unità di apprendimento documentati dal portfolio delle competenze personali.

Sulla scorta dei 5 punti evidenziati, risulta piuttosto ampia la fascia di criticità presenti nel sistema, ragione per cui il lavoro di analisi deve necessariamente essere dotato di profondità e nel contempo di una logica di accompagnamento tesa a rilevare le tendenze, le modifiche, i processi di strutturazione progressiva dei percorsi.

Ciò è confermato dall'Accordo sopra citato che afferma: "Questa complessa fase di transizione richiede un'azione di ampio respiro che – a partire da un approfondimento sulle competenze e sui ruoli fissati dal nuovo assetto normativo per i diversi livelli istituzionali ed operativi – possa offrire un contributo all'elaborazione ed alla declinazione culturale, metodologica

e tecnica dei contenuti del complessivo processo riformatore e degli elementi che identificheranno e qualificheranno l'offerta educativa del nuovo sistema dell'istruzione e formazione professionale.

I processi sopra descritti, seppur di natura differente, vanno sviluppati e raccordati attraverso una profonda interazione per valorizzare appieno le esperienze in atto e per far sì che il percorso di attuazione della riforma conservi e rafforzi una profonda unitarietà nella sua sostanza e nella sua percezione da parte degli operatori e dei destinatari" (Documento tecnico – Conferenza Stato – Regioni 15 gennaio 2004, p. 2).

3. SCHEMA DI ANALISI DEI MODELLI ADOTTATI

Di fronte alla complessità ed alla difficoltà della transizione in cui si pone l'intero sistema formativo, ed in particolare all'evoluzione della "tradizionale" formazione professionale verso il nuovo sistema di Istruzione e formazione professionale, ci pare utile in questa fase, piuttosto che centrare l'attenzione su questo o quell'elemento didattico ed amministrativo, tentare un'interpretazione delle diverse esperienze regionali a partire dall'intenzione politico-culturale o "modello" che muove tali istituzioni.

Per "modello" si intende il disegno complessivo che la Regione/Provincia autonoma persegue – in modo sistematico oppure a definizione progressiva, passo passo, compresi i necessari aggiustamenti – e che orienta e condiziona le diverse azioni ed attività promosse, tanto da divenirne il fattore esplicativo più rilevante. Si tratta in altri termini della "politica" e del dispositivo reale adottato, che spiegano le scelte (o le non scelte) effettuate e che pertanto occorre identificare in forma palese in modo da disporre di un punto di riferimento idoneo all'interpretazione dei comportamenti delle istituzioni coinvolte nel processo di riforma del sistema formativo.

Circa la comprensione del dispositivo complessivo di programmazione, regolazione e controllo, si presenta il seguente schema di analisi delle esperienze sperimentali oggetto del presente studio, al fine di ricavarne i "modelli" sottesi:

Riferimenti normativi	<ul style="list-style-type: none"> • Presenza di atti normativi tramite cui la Regione /Provincia autonoma assume le proprie responsabilità in ordine al disegno sperimentale ed anche all'intero assetto del nuovo sistema delle politiche educative, culturali e professionali.
Riferimenti metodologici	<ul style="list-style-type: none"> • Pecup, ovvero alla natura educativa, culturale e professionale dei percorsi; • Accordo Stato-Regioni del 15 gennaio 2004, ovvero gli standard formativi minimi in attuazione dell'accordo quadro sancito in Conferenza Unificata il 19 giugno 2003; • Repertorio delle comunità e delle figure professionali secondo un carattere olistico e progressivo.

Disegno dell'offerta formativa	<ul style="list-style-type: none"> • Presenza di percorsi integri, completi, che consentono di sviluppare le tappe previste dalla riforma, ovvero: <ul style="list-style-type: none"> a) qualifica triennale che assolve al diritto-dovere b) diploma quadriennale (sempre in diritto-dovere) che consente le diverse opzioni, compresa quella dell'anno integrativo per l'iscrizione all'università c) diploma di formazione superiore che consenta l'iscrizione agli esami per l'abilitazione professionale. • Presenza di percorsi a tempo pieno, in alternanza formativa, di apprendistato per il diritto-dovere, destrutturati.
Accreditamento	<ul style="list-style-type: none"> • Revisione del dispositivo di accreditamento, in rapporto alle caratteristiche degli organismi che concorrono all'offerta formativa complessiva, al fine di selezionare un nucleo di organismi che costituiscano l'offerta stabile, ancorché soggetta a rigorosa valutazione.
Sistema di programmazione e di attribuzione	<ul style="list-style-type: none"> • Modello programmatico aperto, in grado di consentire la formazione di un'offerta qualificata, razionale e coerente con le caratteristiche del territorio e con le opzioni potenziali dei soggetti; • Dotazione finanziaria definita in relazione alle scelte dei destinatari; • Attribuzione agli organismi formativi dell'incarico di svolgere le attività formative in base agli iscritti effettivi, secondo un criterio di equità e di pari dignità.
Modello di orientamento e di scelta	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizzazione delle famiglie, dei destinatari e degli operatori, circa la natura dei nuovi percorsi e le loro caratteristiche; • Procedura orientativa che fornisca in tempi congrui (dicembre) ai ragazzi iscritti all'ultimo anno del primo ciclo degli studi un piano complessivo dell'offerta su cui sviluppare la propria opzione; • Meccanismo di regolazione dell'incontro domanda/offerta che, sulla base delle opzioni dei destinatari e delle opportunità proposte, dia vita al piano delle attività che possono presentare diverse configurazioni: corsuali, di gruppo o individuali.
Modello gestionale	<ul style="list-style-type: none"> • Presenza di un coordinatore-tutor per ogni corso, di un servizio di orientamento, strutturazione dell'<i>équipe</i> per aree formative con un coordinatore-tutor, piano delle attività collegiali, opportunità di personalizzazione, coinvolgimento delle famiglie, organizzazione flessibile, supporto metodologico.

Metodologia formativa	<ul style="list-style-type: none"> • Progetto formativo “aperto” ispirato al criterio della centralità dell’allievo e del suo successo formativo; • Processo di apprendimento per piani formativi personalizzati basati su unità di apprendimento con forte valenza interdisciplinare che valorizzano la cultura del lavoro; • Pluralità di gruppi di apprendimento: di classe, di livello, elettivi oltre alle attività individuali (orientamento, <i>stage</i>/tirocinio) • Didattica del laboratorio.
Aspetti formativi di sistema	<ul style="list-style-type: none"> • Previsione di piani formativi di massima; • Definizione di regole per la gestione del portfolio, i crediti, i passaggi con relativi laboratori per il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti (LARSA); • Monitoraggio e valutazione permanente del sistema; • Formazione e sviluppo del personale; • Supporto alle reti locali ed ai progetti di eccellenza formativa, ivi compresi gli interventi di rilevante interesse regionale e nazionale; • Creazione e sviluppo continuativo delle comunità di pratiche.

Sulla base di queste indicazioni, possiamo ora affrontare l’analisi di un gruppo significativo di esperienze regionali e provinciali tese alla costruzione di nuovi percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale.

4. ANALISI DELLE AZIONI FORMATIVE

Sono state scelte, per l’analisi e quindi per la verifica dell’approccio proposto, alcune esperienze emblematiche in riferimento ai diversi “modelli” agiti, in modo da poter ottenere una varietà di approcci su cui sviluppare riflessioni in ordine alla attuale fase di transizione. Tali esperienze riguardano:

- Emilia Romagna
- Friuli Venezia Giulia
- Lombardia
- Puglia.

Non si tratta dell’intero ventaglio – peraltro in forte trasformazione anche in questo avvio di attività 2004-2005 – ma delle realtà che vengono considerate tipiche poiché portatrici di un modello di riferimento che spesso coinvolge anche altre Istituzioni affini sul piano culturale, politico ed amministrativo.

4.1. Emilia Romagna

4.1.1. Riferimenti normativi

La Regione Emilia Romagna è stata la prima ad elaborare per tempo una legge di riordino del sistema. Tale scelta, che rivela l'intenzione di segnalare la propria presenza nel dibattito sulla riforma, risente da un lato della intenzione politica critica nei confronti del Governo nazionale¹ e, essendo stata approvata in anticipo rispetto ai decreti applicativi della legge 30/2003, risulta un testo provvisorio, che necessita di necessari adeguamenti in riferimento ai contenuti di questi.

L'idea portante è quella dell'integrazione delle azioni, ovvero dell'utilizzo della formazione professionale come strumento per il sostegno dei percorsi scolastici più problematici. Tale intenzione è stata peraltro mitigata rispetto alla versione originaria della legge, visto che il titolo della stessa reca in forma definitiva "Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro".

La legge mira a consentire l'effettivo esercizio dei diritti formativi e del lavoro, al sostegno ed alla valorizzazione dell'autonomia dei soggetti e la qualificazione ed il rafforzamento dell'offerta formativa, per renderla più rispondente alle differenze ed alle identità di ciascuno e più rispettosa dei ritmi di apprendimento, favorendone l'articolazione nell'intero territorio regionale, con attenzione alle aree deboli ed alla montagna. Ciò anche tramite la valorizzazione della cultura del lavoro e attraverso la promozione di percorsi caratterizzati dall'intreccio fra apprendimenti teorici ed applicazioni pratiche (art. 2, 3° comma).

Vengono riconosciute l'autonomia e la pari dignità dell'istruzione e della formazione professionale, quali componenti essenziali del sistema formativo. Esse mirano alla integrazione delle politiche ed all'interazione tra i soggetti operanti nel sistema.

4.1.2. Riferimenti metodologici

Colpisce l'assenza di riferimenti nell'intero testo di legge al "Profilo educativo, culturale e professionale" che, nell'ordinamento nazionale costituisce un punto di riferimento fondamentale dei vari percorsi formativi. Di contro, vi sono molti riferimenti agli "standard essenziali nazionali" da elaborare con il concorso della Regione, nelle sedi istituzionali di collaborazione tra Stato, Regioni ed enti locali; lo stesso dicasi per le misure atte al riconoscimento nazionale dei titoli, delle qualifiche professionali e delle certificazioni di competenze, attraverso l'individuazione di equivalenze tra i diversi percorsi formativi e la definizione di certificazioni valide sull'intero territorio nazionale.

Non vi è neppure il riferimento al diritto-dovere, ma si parla solo di ob-

¹ Così la legge 12/2003 è stata annunciata più volte alla stampa.

bligo formativo. Di contro, si parla ancora di “obbligo scolastico”, (art. 6), sebbene sia stato abrogato dalla legge 53/03.

Nelle linee guida per la progettazione esecutiva dei percorsi integrati si dichiara il riferimento agli standard minimi delle competenze di base di cui all'accordo Stato-Regioni nella seduta del 15 gennaio 2004.

La Regione, semplificando di molto le disposizioni precedenti, ha approntato un nuovo elenco delle qualifiche regionali riconosciute, in numero di 20.

4.1.3. Disegno dell'offerta formativa

L'offerta formativa prevede una forte enfasi per i “percorsi integrati” tra l'istruzione e la formazione professionale, giustificata a partire dalla necessità di definire una base di riferimento per il reciproco riconoscimento dei crediti e per reali possibilità di passaggio da un sistema all'altro al fine di favorire il completamento e l'arricchimento dei percorsi formativi per tutti.

L'integrazione si realizza sostanzialmente nel biennio integrato dell'obbligo formativo, ma anche nell'istruzione e formazione tecnica superiore, nei percorsi universitari, anche post laurea, nell'educazione degli adulti.

Gli interventi integrati nel primo biennio della scuola secondaria superiore hanno lo scopo di rafforzare la capacità di orientamento e di scelta degli studenti, di presentare loro le tematiche del lavoro e delle professioni, di arricchire le competenze di base dei diversi indirizzi e piani di studio; nel successivo triennio hanno lo scopo di arricchire e specializzare i piani di studio, di consentire percorsi differenziati e personalizzati e di realizzare il collegamento tra offerta formativa e caratteristiche produttive, professionali, occupazionali dei territori, ivi compreso il contesto europeo. Al termine del biennio gli studenti scelgono se proseguire l'obbligo formativo, anche attraverso percorsi integrati, nell'istruzione, nella formazione professionale o nell'esercizio dell'apprendistato.

L'offerta formativa prevede una varietà di percorsi e di metodologie, tra cui:

- percorsi a tempo pieno, con particolare riferimento ai diversamente abili ed ai soggetti extracomunitari;
- opportunità metodologica dell'alternanza formativa;
- percorsi di apprendistato;
- percorsi del tipo “destrutturato”.

Naturalmente, i percorsi a tempo pieno privilegiati sono quelli in integrazione.

4.1.4. Accredimento

La Regione è stata la prima a realizzare un sistema organico di accreditamento delle strutture erogative, attraverso un dispositivo complesso e parzialmente selettivo, specie se lo confrontiamo con quello della media delle altre Regioni.

4.1.5. Sistema di programmazione e di attribuzione

La programmazione regionale risponde alle esigenze dell'innovazione ed ai fabbisogni professionali del territorio, la cui ricognizione è svolta anche da enti bilaterali.

La funzione di programmazione spetta alla Regione e alle Province.

La Regione orienta la propria programmazione verso la promozione di figure professionali innovative a sostegno dei processi di sviluppo, nonché verso la qualificazione di figure professionali esistenti, in settori particolarmente interessati da processi di innovazione.

La Regione promuove il raccordo con i soggetti che gestiscono interventi di formazione continua, ed in particolare con i soggetti paritetici gestori dei fondi interprofessionali.

Si tratta pertanto di una programmazione interistituzionale, ma anche orientata al dialogo sociale con accenni di compartecipazione nei confronti di organismi bilaterali.

L'incontro tra domanda ed offerta viene delineato nell'ambito del processo di programmazione che spetta in buona sostanza alle province, con la definizione del conseguente piano dell'offerta formativa.

Il sistema di programmazione è fortemente strutturato, e prevede, in riferimento al biennio integrato nell'obbligo formativo, che la Regione e le Province, anche sulla base di intese con l'amministrazione scolastica, sostengano le istituzioni scolastiche autonome che partecipano ad accordi stipulati con gli organismi di formazione professionale accreditati per la definizione di curricula biennali integrati e articolati in struttura modulare fra l'istruzione e la formazione professionale, destinati agli alunni che frequentano il primo e il secondo anno dell'istruzione secondaria superiore.

L'accordo rappresenta la forma tramite cui si delinea l'intesa tra i due organismi e quindi costituisce lo snodo fondamentale per l'attribuzione.

La Regione e le Province provvedono alla scelta delle attività di formazione professionale e di integrazione fra l'istruzione e la formazione professionale da finanziare nel rispetto dei principi di parità di trattamento, di trasparenza, di proporzionalità, di mutuo riconoscimento. La Regione e le Province selezionano i soggetti destinatari dei finanziamenti tramite procedure ad evidenza pubblica. I requisiti dei soggetti destinatari di finanziamenti regionali sono stabiliti dalla Giunta regionale nel rispetto delle linee di programmazione approvate dal Consiglio regionale.

4.1.6. Modello di orientamento e di scelta

La finalità dell'orientamento è uno dei criteri su cui si regge la proposta del biennio integrato. Si prevede infatti che i curricula debbano in ogni caso essere coerenti con l'indirizzo proprio della istituzione scolastica di riferimento e debbono altresì contenere, con equivalente valenza formativa, discipline ed attività inerenti sia la formazione culturale generale, sia le aree professionali interessate.

Vi è una cura rilevante delle azioni di orientamento, anche se non appare con la dovuta chiarezza la distinzione tra le opportunità ed i vincoli of-

ferti dai percorsi integrati rispetto ai percorsi scolastici, ferma restando la libertà di scelta dei destinatari ed il pluralismo degli organismi formativi.

4.1.7. Modello gestionale

La gestione dei bienni integrati è prevalentemente scolastica: è qui che gli studenti sono iscritti, anche se la possibilità di ottenere la titolarità dei corsi relativi è sottomessa all'esistenza di un accordo con un organismo formativo accreditato e dall'approvazione del progetto formativo.

4.1.8 Metodologia formativa

La struttura del progetto formativo è aperta e flessibile, anche se la sua struttura per moduli – e non per unità di apprendimento – distinti secondo la classificazione per competenze di matrice ISFOL (di base, tecnico-professionali, trasversali) tende alla giustapposizione tra area culturale ed area professionale. Ciò è accentuato dalla normale attribuzione dei primi all'Istituto scolastico e dei secondi al Centro di formazione professionale.

I percorsi possono essere anche personalizzati: non è un'indicazione generale di ogni attività di apprendimento, anche se si sollecita l'apprendimento differenziato in relazione a personali livelli di impiego dei processi di apprendimento.

Si mira ad obiettivi formativi ed obiettivi specifici di apprendimento strutturati entro competenze da verificare e dichiarare al termine di ciascun modulo. Sono previste attività di verifica dei requisiti in ingresso, intermedie e finali. Sono possibili attività di recupero.

La didattica è concepita in funzione di una "nuova e più ricca iniziativa personale" al fine di sviluppare le capacità personali.

4.1.9 Aspetti formativi di sistema

Il progetto formativo previsto presenta carattere di flessibilità, anche di personalizzazione. Esso deve essere caratterizzato da modalità didattiche innovative, che comprendono l'accoglienza, l'orientamento, lo svolgimento di tirocini e *stages* anche all'estero, lo svolgimento di moduli formativi curriculari in contesti lavorativi, l'utilizzo di laboratori specializzati, il ricorso a tecnologie avanzate. Il progetto formativo del biennio prevede altresì iniziative di recupero e di reinserimento, per l'adempimento dell'obbligo formativo, dei giovani che, per qualunque motivo, non portano a termine il percorso frequentato. Vi è ampio spazio per la gestione dei titoli e delle certificazioni e per il riconoscimento dei crediti.

Esiste infine un sistema di supporto ai percorsi formativi tramite progettazione, monitoraggio, verifica e valutazione. Anche la formazione del personale è oggetto di un intervento di rilievo. È prevista la presenza di un piano di ricerca e di innovazione con il coinvolgimento delle Università.

4.2. Friuli Venezia Giulia

4.2.1. Riferimenti normativi

La Regione Friuli Venezia Giulia ha proceduto alla elaborazione di

“Linee guida per la sperimentazione dei nuovi percorsi integrati di Istruzione e Formazione professionale”. Si tratta di un documento impegnativo, frutto di un’intesa tra tutte le parti in gioco, elaborato al fine di fornire indicazioni omogenee agli operatori dei sistemi di istruzione scolastica e di formazione professionale impegnati nella sperimentazione dei nuovi percorsi integrati di istruzione e formazione professionale per il triennio 2004-2007.

Il modello adottato prevede due opzioni di fondo:

- a) percorsi *integrati*, ovvero un insieme di attività che si concretizzano nella gestione comune di parti didatticamente significative del percorso nell’ambito di un piano formativo unitario organico e coordinato. La possibilità di integrare le competenze dei due sistemi in un unico percorso potrà prevedere parimenti l’attivazione di una serie di attività quali l’analisi delle qualifiche e degli indirizzi scolastici per *matching*, lo sviluppo di moduli integrativi per i passaggi tramite LARSA, l’analisi dei processi di lavoro e delle figure professionali (per riprogettazione unità di apprendimento - UdA), l’attività di docenza e utilizzo delle risorse didattiche “incrociata”, sulla base delle competenze specifiche e delle attitudini dei partner, le codocenze su specifiche attività, la formazione congiunta di formatori/docenti finalizzata a sostenere l’introduzione delle UdA, ecc.
- b) percorsi *in interazione*: si tratta di un insieme di attività congiunte (progettazione didattica, valutazione, definizione dei crediti e delle modalità di passaggio, utilizzo congiunto e/o scambio di attrezzature, materiali didattici, laboratori, promozione di attività seminariali e/o di aggiornamento, ecc.) che non si concretizzano nella gestione comune di parti didatticamente significative (strutturate per UdA) del percorso formativo.

4.2.2. Riferimenti metodologici

Il PECUP viene citato unicamente a proposito dei percorsi in alternanza, per segnalare la necessità che questi vengano a comporre un percorso unico e continuo avente al centro la persona in formazione ed in stretta relazione con il contesto in cui opera la figura professionale di riferimento.

Il documento prevede il riferimento agli standard minimi delle competenze di base sanciti dalla Conferenza Stato Regioni nella seduta del 15/01/04, indicando che l’adozione di tali standard consente la spendibilità nazionale degli esiti formativi certificati.

Per le componenti professionali, si intende giungere alla elaborazione di un Repertorio regionale delle comunità/aree professionali che preveda un elenco contenuto di figure professionali polivalenti ed un numero anch’esso circoscritto di figure professionali di indirizzo, attribuendo ad ognuna delle stesse figure un elenco di compiti-problemi specifici e di requisiti chiave che l’allievo dovrà saper affrontare adeguatamente per dimostrare il possesso delle relative competenze. Tale repertorio, elaborato secondo un approccio olistico (non separazione ma integrazione tra area culturale ed area professionale), terrà conto dei principali riferimenti in materia.

4.2.3. Disegno dell'offerta formativa

La struttura e l'articolazione dei percorsi dipende in larga misura dal livello di integrazione o di interazione prescelto:

- Il livello minimo di interazione che si ritiene ammissibile affinché il percorso rientri nelle caratteristiche di cui al paragrafo precedente riguarda la coprogettazione di alcune UdA e la conseguente previsione della relativa certificazione dei crediti che saranno spendibili da parte dell'allievo al momento dell'eventuale passaggio da un sistema all'altro.
- Il livello minimo di integrazione che si ritiene ammissibile riguarda la garanzia del passaggio (automatico o con recuperi già definiti e noti al momento dell'avvio del percorso e ratificati all'interno della citata intesa) alla seconda annualità oltre che del percorso di provenienza, anche di quello appartenente all'altro sistema.

4.2.4. Accredimento

Esiste un sistema di accredimento parzialmente selettivo, che viene affiancato dalla selezione *ex ante* dei progetti presentati al fine di disegnare una platea più ristretta di organismi che presentano i migliori requisiti per la realizzazione dei percorsi sperimentali.

4.2.5. Sistema di programmazione e di attribuzione

La realizzazione dei percorsi sperimentali può essere attuata sia dalle istituzioni scolastiche autonome, sia dagli organismi di formazione professionale accreditati. In altri termini, gli allievi e le allieve in possesso dei requisiti previsti possono accedere a tali percorsi sia iscrivendosi presso un istituto scolastico superiore, sia presso un centro di formazione professionale accreditato.

4.2.6. Modello di orientamento e di scelta

Non vengono specificate le modalità di effettuazione dell'orientamento, anche se sono definite le procedure di accesso ai corsi e la spendibilità degli apprendimenti acquisiti.

4.2.7. Modello gestionale

La realizzazione dei percorsi sperimentali può essere attuata sia dalle istituzioni scolastiche autonome, sia dagli organismi di formazione professionale accreditati. In altri termini, gli allievi e le allieve in possesso dei requisiti previsti possono accedere a tali percorsi sia iscrivendosi presso un istituto scolastico superiore, sia presso un centro di formazione professionale accreditato.

4.2.8. Metodologia formativa

I percorsi sperimentali saranno inoltre caratterizzati da:

- durata triennale;
- forme di integrazione od interazione tra il sistema scolastico e quello formativo regionale definite nelle apposite intese, di cui all'articolo 4 dell'Accordo territoriale, stipulate fra i soggetti;

- conseguimento di una qualifica professionale riconosciuta a livello nazionale e corrispondente almeno al II livello europeo e/o accesso al IV anno del percorso scolastico di riferimento; riconoscimento di crediti spendibili all'interno dei due sistemi;
- modalità di passaggio da un sistema all'altro, attraverso il riconoscimento dei crediti, in momenti stabiliti ed attraverso procedure concordate ed omogenee;
- obiettivi didattici espressi in termini di competenze certificabili mediante un sistema condiviso, a partire dagli standard formativi minimi, sancito in sede di Conferenza unificata;
- strumenti di valutazione comune degli alunni.

4.2.9. Aspetti formativi di sistema

Il documento si sforza di definire con esattezza il valore dei percorsi e degli apprendimenti previsti, la loro spendibilità a seconda della collocazione dell'allievo nei due livelli dell'offerta formativa, come da schema di seguito riportato.

Anni Corso	Monte Ore Integrazione ²	Titoli e Crediti	Possibile spendibilità dei Crediti	
			Se iscritto alla scuola	Se iscritto alla FP
Primo Anno	180 / 600	Ammissione classe 2 ^a Istituti Scolastici Certificazione obiettivi formativi 1° ciclo FP	Frequenza classe 2 ^a Istituti Scolastici Frequenza 2° anno qualifica FP Alternanza scuola/lavoro Apprendistato	Frequenza 2° anno qualifica FP Frequenza classe 2 ^a Istituti Scolastici anche attraverso eventuali Larsa Alternanza scuola/lavoro Apprendistato
Secondo Anno	180 / 600	Ammissione classe 3 ^a Istituti Scolastici Certificazione obiettivi formativi 2° ciclo FP	Frequenza classe 3 ^a Istituti Scolastici, con prosecuzione percorso integrato Alternanza scuola/lavoro Apprendistato	Frequenza 3° anno qualifica FP Alternanza scuola/lavoro Apprendistato
Terzo Anno	180 / 600	Ammissione classe 4 ^a Istituti scolastici; Qualifica di Stato Istituti Scolastici; Qualifica di Stato Istituti Professionali o artistici; Qualifica FP	Frequenza classe 4 ^a Istituti scolastici nel corso ordinario Crediti per ottenimento qualifica regionale di FP. Lavoro	Frequenza o crediti (a seconda del livello integrazione attivata) classe 4 ^a Istituti scolastici nel corso ordinario, anche attraverso eventuali recuperi (Larsa)

È prevista una metodologia di passaggio da un sistema all'altro tramite riconoscimento dei crediti formativi.

La possibilità per l'allievo di usufruire di sistemi di passaggio fra un si-

² La previsione del monte ore di integrazione, puramente indicativa, tiene conto di quanto previsto dal DPR 275/99 e dal DM 234/00.

stema e l'altro, da realizzarsi sulla base di un'intesa tra i due organismi che preveda anche la realizzazione di appositi Larsa, tenuto conto di quanto specificato nel portfolio delle competenze personali opportunamente redatto dall'équipe dei docenti/dei formatori, è collocata prevalentemente in due precisi momenti temporali: al termine della prima e della terza annualità.

Al di fuori di questi due momenti il passaggio da un sistema all'altro risulta comunque possibile nel caso di abbandono del percorso frequentato; tali casi andranno gestiti attraverso una metodologia condivisa con altri strumenti (bilancio di capacità, conoscenze, abilità e competenze, percorsi personalizzati, alternanza scuola/lavoro, ecc.).

La sperimentazione appare disegnata in modo tale da consentire lo sviluppo di esperienze anche differenziate, pur se sottoposte ad un dispositivo di monitoraggio e di accompagnamento, i cui esiti sono chiaramente definiti, e precisamente:

- sviluppo di un repertorio delle comunità/aree professionali che consenta di sviluppare una chiara corrispondenza fra qualifiche professionali del sistema regionale e indirizzi di studio della secondaria superiore, che stabilisca quali siano i percorsi praticabili (si presuppone comunque che non tutti siano praticabili) e quali siano i moduli integrativi che è necessario prevedere per permettere allo studente un inserimento non traumatico;
- progettazione del repertorio di moduli integrativi (Larsa) attivabili a supporto del repertorio;
- trasformazione di tutti gli attuali percorsi biennali della formazione professionale regionale in percorsi triennali;
- definizione delle indicazioni circa i percorsi formativi del primo anno al fine di accogliere le indicazioni fornite dagli standard minimi di competenza definiti a livello nazionale ed indicazioni circa i percorsi formativi triennali;
- definizione di un accordo-base circa natura e struttura del portfolio delle competenze personali (perlomeno per la parte di esso che accompagna il soggetto lungo il suo percorso di formazione verso il lavoro) e la metodologia che faciliti il reciproco riconoscimento dei crediti.

Oltre alle attività di sostegno ai percorsi, si prevedono anche azioni da realizzare a livello di sistema. Si tratta della attività finalizzate a produrre i documenti di riferimento per il sistema a regime:

- Repertorio delle comunità/aree professionali;
- Indicazioni per il triennio (con specificazione del primo anno);
- Struttura del portfolio specie per la parte che accompagna il soggetto nel suo percorso di formazione e di lavoro;
- Metodologia per la gestione del bilancio e dei crediti formativi;
- Figura del tutor-coordinatore;
- Alternanza formativa.

4.3 Lombardia

4.3.1. Riferimenti normativi

La Regione Lombardia procede nella costruzione dei nuovi percorsi di Istruzione e Formazione professionale attraverso un impegno notevole che riguarda l'intero ventaglio delle risorse normative su cui può agire:

- a) protocolli di intesa e convenzioni
- b) linee di indirizzo e direttive.

Esiste anche una bozza di legge regionale del sistema complessivo, non ancora resa ufficialmente pubblica.

In particolare, le "Linee d'indirizzo e direttive per l'offerta di formazione professionale dell'anno formativo 2004/2005" attribuiscono una rilevante importanza alla normativa nuova ed *in itinere*, rispetto alla quale si intende proporre come laboratorio privilegiato e sistematico. In forza di una adeguata conoscenza della domanda di servizi presente, la Regione Lombardia, anche per le recenti disposizioni normative, intende procedere a strutturare la propria offerta in maniera stabile sul territorio, innanzitutto per quanto riguarda la formazione iniziale, valorizzando in questo il ruolo cardine nella programmazione territoriale svolto dalle Province.

Tale offerta, per quanto riguarda quel segmento riconducibile alla "formazione professionale", rappresenta nella Regione un elemento di eccellenza e qualificazione notevole. Se tale fenomeno si è di fatto consolidato in un contesto normativo più rigido, esso deve essere tenuto in particolare considerazione nel momento in cui la legge 53/03, abrogando la legge 9/99, elimina un argine al passaggio dal sistema scolastico a quello dell'Istruzione e Formazione professionale.

Si sono quindi ridefinite le modalità di generazione annuale dell'offerta identificando per l'anno formativo 2004/05 un percorso ancora sperimentale, ma comunque finalizzato alla promozione di un'offerta di percorsi formativi per l'assolvimento del diritto dovere di istruzione articolati nelle tipologie, nelle modulazioni didattiche e nei contenuti in maniera da rispondere alle diversificate caratteristiche dell'utenza.

4.3.2. Riferimenti metodologici

Nell'ambito dell'Area 2 "Diritto dovere di istruzione per 12 anni", fatto salvo l'obbligo di garantire all'utenza il completamento dei percorsi già avviati, si vincola l'offerta del sistema regionale per l'anno formativo 2004/05 che mira ad offrire all'utenza interessata (allieve/i e famiglie) la fruizione di percorsi di qualifica che garantiscano:

- un titolo riconoscibile e spendibile a livello nazionale ed europeo (quindi di durata triennale, rispondente al PECUP o a equivalenti indicazioni nazionali);
- l'assolvimento del diritto dovere di istruzione e formazione;
- la possibilità di proseguire il proprio percorso formativo nel sistema dell'Istruzione e Formazione professionale e nel sistema dell'Istruzione;
- la messa in atto di azioni di *prevenzione e/o recupero* dell'evasione o della

dispersione che siano finalizzati comunque all'assolvimento del diritto dovere di istruzione e formazione;

- la prosecuzione delle esperienze positive di *integrazione* in percorsi promossi da istituti scolastici e agenzie formative.

In sostanza, i riferimenti al Pecup ed all'Accordo Stato-Regioni del 15 gennaio 2004 sono previsti in forma esplicita e sostanziale.

Si prevede anche la realizzazione di un nuovo *Repertorio dei profili e delle figure professionali*, documento che sarà allegato alle "Indicazioni regionali per i Piani Personalizzati di Studio" al fine di permettere agli operatori, agli Istituti ed ai Centri di progettare i nuovi percorsi di Istruzione e Formazione professionale, e che di fatto verrà ad assumere un valore di cornice e di punto di riferimento per tutte le attività di carattere formativo a livello regionale.

Il repertorio – che ora esiste in una versione provvisoria, connessa ai percorsi sperimentali attivati – dovrà recepire le nuove istanze della riforma del sistema di Istruzione e Formazione professionale, inserendo i nuovi percorsi di qualifica in un contesto organico, entro prospettive di filiera, ripensando al contempo gli stessi profili professionali, alla luce sia delle istanze culturali ed educative che delle evoluzioni e specificità del sistema produttivo lombardo.

La mappa dei profili terrà conto dei principali repertori di riferimento sia nazionali, sia lombardi.

La metodologia adottata cercherà: da un lato, di ridefinire in conformità con la natura del nuovo sistema di IFP l'articolazione dei profili in modo da *configurare l'intera filiera formativa*, distinguendo, per ciascuna comunità professionale, *tre livelli di uscita*: la qualifica di istruzione e formazione professionale (3° anno), il diploma di istruzione e formazione professionale (4° anno), il diploma di istruzione e formazione professionale superiore (5°, 6°, 7° anno); dall'altro, di *razionalizzare i titoli* con l'intento di garantire una maggiore uniformità e trasparenza delle certificazioni finali, *superando la frammentazione* e la contingenza che spesso, anche nel passato più recente, hanno caratterizzato questa materia.

4.3.3. Disegno dell'offerta formativa

L'offerta formativa – nell'ambito del diritto-dovere di istruzione e formazione – presenta le seguenti caratteristiche:

- percorsi triennali e biennali (per quindicenni con crediti formativi) erogati dalle strutture formative accreditate;
- percorsi triennali erogati da Istituti Tecnici ed Istituti professionali;
- percorsi destrutturati per soggetti posti in condizioni di particolare difficoltà, denominati anche LARSA.

La novità lombarda sta nel coinvolgimento delle Istituzioni scolastiche nell'ambito del nuovo sistema di Istruzione e Formazione professionale, in una logica di offerta pluralistica e di pari dignità, sulla base di un'integrazione di sistema assicurata dalla Regione stessa tramite misure di sostegno ed accompagnamento.

4.3.4. *Accreditamento*

La gestione e lo sviluppo del modello in sperimentazione, la ridefinizione dei percorsi dell'istruzione e della formazione professionale per l'assolvimento del diritto-dovere nella fascia dell'obbligo hanno reso più pressante la necessità di una nuova impostazione della procedura di accreditamento, dando maggior peso alla prospettiva orientata alla "diagnosi" e alla "valutazione" piuttosto che al "controllo". La rete territoriale degli operatori chiamati a rispondere alla domanda "obbligatoria" per legge deve necessariamente essere costruita e stabilizzata su presupposti che superino la logica della sanzione automatica a favore di un approccio che vede l'ente regolatore impegnarsi in azioni di sostegno alla crescita dell'operatore soprattutto in ottica di tutela dell'utenza e di miglioramento complessivo della rete stessa.

L'obiettivo di favorire e sostenere la rete territoriale si realizza anche attraverso l'innescare di un processo che tenda prioritariamente ad irrobustire il versante dell'offerta formativa che, non più automaticamente sanzionato con riferimento alle sue *performance* di efficacia e di efficienza, trova i suoi punti di forza e i suoi requisiti di accesso e di permanenza nel sistema proprio nelle dotazioni di risorse umane e strumentali, che devono essere adeguate ai nuovi compiti.

Il lavoro, che dovrà essere svolto dalla Regione e dalle parti sociali ed istituzionali di riferimento, a partire da un monitoraggio dello stato dell'arte, finalizzato alla revisione dell'accREDITamento prevista per il periodo 2004-2005, riguarderà sia la ridefinizione degli indicatori di efficacia ed efficienza (da riorientare nella prospettiva di miglioramento continuo prima descritta), sia di quelli relativi alla disponibilità di risorse strutturali, strumentali ed umane (che costituiranno i requisiti da possedere necessariamente per accedere e permanere nel sistema).

In particolare, per quanto attiene a questi ultimi, le regole dell'accREDITamento richiederanno sia una dotazione di laboratori e di spazi didattici tecnologicamente e quantitativamente adeguati alle caratteristiche del servizio erogato all'interno di sedi stabili ed unitarie, sia una dotazione di risorse umane improntata alla competenza ed alla stabilità.

4.3.5. *Sistema di programmazione e di attribuzione*

La Regione Lombardia ha formalmente istituito la *Consulta Regionale Standard Formativi*, organismo tecnico permanente, composto da referenti della Regione Lombardia, degli Enti Locali, delle Parti Sociali, delle realtà formative e delle autonomie scolastiche. Tale organismo opererà in connessione con il *Tavolo Scuola*, con il *Comitato Paritetico di Coordinamento* della sperimentazione dei percorsi triennali ed in stretto raccordo con i diversi tavoli istituzionali e tecnici promossi a livello nazionale e regionale, avvalendosi delle strutture di ricerca ed elaborazione della Regione e della Direzione scolastica regionale (IReR, IRRE, ecc.).

La fisionomia ed il ruolo della *Consulta Standard Formativi* sono considerati alla luce dei due complementari processi avviati dalla Regione Lom-

bardia, concernenti da un lato la semplificazione dei diversi ambiti e segmenti della propria offerta formativa e la riforma della *governance* dall'altro.

Il processo di programmazione prevede il coinvolgimento delle Province, cui vengono via via demandati i percorsi formativi sperimentali.

L'attribuzione si basa sulla modalità del bando, anche se viene garantita la pluriennalità dei percorsi in una scansione almeno triennale e l'aggregazione dell'offerta entro ambiti professionali omogenei.

È assicurato un sistema di accompagnamento e di valutazione sia interno sia esterno.

4.3.6. Modello di orientamento e di scelta

Il modello orientativo si basa sul riallineamento dei tempi di scelta dei nuovi percorsi di Istruzione e Formazione professionale rispetto ai tempi di scelta ordinari dei ragazzi iscritti alla terza media, in modo da favorire le diverse opportunità e la loro sostanziale equivalenza.

Nella stessa logica, vengono gestite le certificazioni ed i passaggi sia *in itinere* ai percorsi tramite LARSA sia in esito agli stessi, con la possibilità di accesso di ciascuno ad ogni ulteriore opportunità variamente collocata nel sistema.

Evidentemente, viene attribuita forte rilevanza ai percorsi in diritto-dovere, ed alla loro struttura di filiera formativa ovvero di crescita progressiva in verticale, anche verso l'alta formazione.

4.3.7. Modello gestionale

La struttura gestionale delle attività formative prevede:

- la presenza di un coordinatore-tutor per ogni corso;
- una dotazione oraria che consenta la realizzazione di LARSA interni;
- la strutturazione dei percorsi sulla base di piani formativi personalizzati che prevedano attività continuativa di orientamento e di sostegno all'utenza;
- le aree formative sono quelle dell'accordo Stato-Regioni oltre all'area professionale;
- il coinvolgimento delle famiglie;
- la pluralità di aggregazioni per l'apprendimento a partire dal gruppo classe fino alla formazione individualizzata;
- la didattica nella forma del laboratorio anche per le cosiddette aree culturali di base.

4.3.8. Metodologia formativa

La metodologia formativa prevista è basata sulla *didattica attiva e sull'apprendimento dall'esperienza*, ovvero su compiti reali anche - a partire dai 15 anni di età - tramite tirocinio/*stage* formativo in stretta collaborazione con le imprese in cui opera la comunità professionale di riferimento. Risulta quindi prevalente la didattica di laboratorio rispetto a quella di aula. Il percorso ha una rilevanza orientativa, in modo da sviluppare nella persona la

consapevolezza circa le proprie prerogative, il progetto personale, il percorso intrapreso.

Ciò significa perseguire una visione unitaria della cultura a partire dall'esperienza, evitando la meccanica trascrizione degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendimento in chiave di didattica disciplinare. Al contrario, i formatori si impegnano a mirare l'azione educativa in riferimento ad *obiettivi formativi* significativi e motivanti per gli allievi, nella forma dei *Piani Personalizzati degli Studi* che ogni gruppo docente è chiamato a realizzare strutturandoli in *Unità di Apprendimento*. Ciò comprende pure l'adozione del *Portfolio delle competenze individuali*, in grado di documentare concretamente i progressi dell'allievo e la storia del suo impegno, evidenziandone le competenze acquisite ed inoltre il loro valore in termini di crediti formativi. In grado nel contempo di consentire una valutazione "autentica" di taglio fortemente formativo.

È richiesta l'adozione di una *valutazione "autentica"* che miri a verificare non solo ciò che un allievo sa, ma ciò che "sa fare con ciò che sa" fondato su una *prestazione reale e adeguata* dell'apprendimento che risulta così significativo, poiché riflette le esperienze reali ed è legato ad una motivazione personale. Lo scopo principale consiste nella promozione di tutti offrendo opportunità al fine di compiere prestazioni di qualità. Tale valutazione, coinvolgendo gli allievi, le famiglie ed i partner formativi, mira alla dimostrazione delle conoscenze tramite prestazioni concrete, stimolando l'allievo ad operare in contesti reali con prodotti capaci di soddisfare precisi obiettivi. Particolarmente rilevante è il "*capolavoro*" che l'allievo esegue al termine del percorso formativo e che documenta nelle forme e linguaggio proprio della comunità professionale la sua preparazione, giustificando il rilascio della relativa qualifica professionale.

4.3.9. Aspetti formativi di sistema

La *Consulta Regionale Standard Formativi* assicura il supporto tecnico finalizzato all'elaborazione ed alla declinazione culturale, metodologica e tecnica dei contenuti della riforma e degli elementi che identificano e qualificano l'intera offerta educativa e formativa del nuovo sistema di Istruzione e Formazione lombardo.

Contestualmente essa provvederà a definire ed implementare:

- il modello di *repertorio regionale delle competenze e delle qualifiche professionali* a partire dalla realizzazione di un *Repertorio delle figure professionali* organizzate per aggregazioni o "aree" e sviluppate anche in considerazione di quanto già presente nei vari repertori esistenti;
- il *sistema regionale di valutazione e certificazione delle competenze e dei titoli*.

4.4. Puglia

4.4.1. Riferimenti normativi

La Regione Puglia procede nella realizzazione del sistema di Istruzione

e Formazione professionale tramite la normale programmazione della misura 3.2 del Fondo sociale europeo e precisamente l'azione (a) dal titolo "Percorsi formativi integrati in obbligo formativo".

Si tratta di percorsi sperimentali di durata triennale, per un totale di 3.600 ore di formazione nel triennio, esami esclusi, rivolti agli allievi in possesso del titolo di studio di diploma di scuola media inferiore e con età inferiore ai 18 anni.

Tali percorsi sono finalizzati a:

- dare attuazione al diritto/dovere di istruzione e formazione;
- innalzare e consolidare il livello delle competenze di base;
- sostenere i processi di scelta degli allievi, sia al momento dell'ingresso nei percorsi formativi che *in itinere* ed all'uscita.

Tali percorsi, anche nell'ottica di un'efficace azione di prevenzione, contrasto e recupero degli insuccessi, della dispersione scolastica e formativa e degli abbandoni, sono caratterizzati da:

- a) coinvolgimento dei sistemi dell'Istruzione e della Formazione professionale, mediante opportune forme di integrazione, nel rispetto e nella valorizzazione dei rispettivi ruoli;
- b) equivalente valenza formativa fra discipline e attività attinenti la formazione generale e culturale e le discipline professionalizzanti;
- c) motivazione all'apprendimento degli allievi, attraverso il sapere e il saper fare.

4.4.2. Riferimenti metodologici

Non è previsto alcun riferimento al PECUP; si può rintracciare solo il richiamo ad "assicurare ai giovani una proposta formativa di carattere educativo, culturale e professionale, in modo tale che ogni allievo ottenga un risultato soddisfacente in termini di acquisizione di una qualifica professionale, come supporto per l'inserimento lavorativo, e possa, qualora lo ritenga, proseguire il proprio iter formativo nell'ambito dell'istruzione o della formazione professionale".

Non è citato l'Accordo Stato-Regioni circa gli standard minimi delle competenze di base.

Circa il repertorio regionale delle qualifiche, nell'Avviso pubblico si precisa che per tutti i corsi è previsto il rilascio di attestato di qualifica professionale; le qualifiche da indicare dai soggetti attuatori devono essere esattamente, pena l'esclusione, quelle riconosciute dal Ministero del Lavoro, da specifiche leggi nazionali e regionali, nonché qualifiche previste nei contratti nazionali di lavoro o contemplate nei repertori delle professioni dell'ISFOL o, infine, indicate nella "Classificazione delle professioni" dell'ISTAT - edizione 2001 (cfr. riquadro 2, "Scheda progetto" del formulario).

4.4.3. Disegno dell'offerta formativa

L'offerta formativa prevede percorsi triennali rigidamente in integrazione tra Centri di formazione professionale ed Istituti scolastici.

4.4.4. Accredитamento

Vengono approvate e finanziate, secondo l'ordine di graduatoria, soltanto le proposte di attività formative da realizzare presso le sedi operative che risulteranno accreditate, in esito alla procedura già applicata in precedenza.

Non è prevista una revisione della procedura stessa in presenza di azioni connesse al diritto-dovere di istruzione e formazione.

Da segnalare il fatto che l'Assessorato Regionale alla Formazione Professionale si riserva di sottoporre all'attenzione della Giunta Regionale la valutazione della ammissione delle istanze presentate da organismi che nel passato siano incorsi in gravi irregolarità nella gestione delle attività assegnate.

4.4.5. Sistema di programmazione e di attribuzione

La struttura di programmazione si basa essenzialmente sul bando che produrrà graduatorie per Province. Ciò significa che la Regione si riserva la valutazione di merito, effettuata da un nucleo di valutazione, istituito presso l'Assessorato alla Formazione Professionale, composta da esperti interni, individuati tra i funzionari del Settore Formazione Professionale con apposita determinazione dirigenziale, e da esperti esterni individuati dalla Giunta Regionale tra quelli già selezionati in base a procedura di evidenza pubblica.

Il nucleo di valutazione riceverà da ogni singola amministrazione provinciale una valutazione di coerenza del progetto con la programmazione territoriale trasmesso dai soggetti proponenti alle Province. Tale procedura consente di delineare la corrispondenza dei progetti ai fabbisogni del territorio secondo la prassi del punteggio (100 punti su 900).

4.4.6. Modello di orientamento e di scelta

Il modello di orientamento è implicito nella modalità del bando: gli organismi proponenti raccolgono gli iscritti tra i giovani che presentano i requisiti previsti, mentre la conferma circa l'avvio dei corsi avviene solo dopo la pubblicazione della graduatoria da parte della Regione.

4.4.7. Modello gestionale

Possono presentare proposte gli organismi di formazione che abbiano presentato domanda di accreditamento delle sedi operative, per la macrotipologia "obbligo formativo".

La modalità prevista per l'effettuazione dei corsi è quella integrata. Per comprendere il modello gestionale, è necessario rifarsi alla gestione oraria del ciclo triennale dei corsi, così specificata (vedi tab. a pag. seguente).

Gli interventi di base e quelli di contenuto tecnico-culturale, per un totale di 1.200 ore, dovranno essere svolti dall'Istituto scolastico partner con il quale l'Ente attuatore attiverà apposita convenzione; le restanti ore per interventi tecnico-culturali, per un totale di 600 ore, dovranno essere svolti dal Centro di formazione professionale.

Il percorso integrato così prefigurato dovrà essere oggetto di una specifica convenzione tra l'Ente di formazione professionale e l'Istituto scolastico partner.

ANNO	ARTICOLAZIONE			TOTALE
1° anno	700 ore (interventi di base e trasversali)	400 ore (interventi di natura professionale)	100 ore (<i>stage</i> e/o visite guidate)	1.200
2° anno	600 ore (di contenuto tecnico - culturale)	400 ore (di contenuto professionalizzante)	200 ore (<i>stage</i>)	1.200
3° anno	500 ore (di contenuto tecnico - culturale)	400 ore (di contenuto professionalizzante)	300 ore (<i>stage</i>)	1.200
Totali	1.800	1.200	600	3.600

4.4.8. Metodologia formativa

I progetti dovranno rispondere ai seguenti principi:

- essere finalizzati ad assicurare ai giovani una proposta formativa di carattere educativo, culturale e professionale, in modo tale che ogni allievo ottenga un risultato soddisfacente in termini di acquisizione di una qualifica professionale, come supporto per l'inserimento lavorativo, e possa, qualora lo ritenga, proseguire il proprio *iter* formativo nell'ambito dell'istruzione o della formazione professionale;
- prevedere la realizzazione dell'attività tramite una metodologia didattica espressa in termini di competenze culturali di base, trasversali e tecnico-professionali e tramite *stage* formativi, in stretta collaborazione con le imprese del settore di riferimento;
- prevedere una rilevanza orientativa per sviluppare nell'allievo la consapevolezza del proprio "progetto di vita" e del percorso intrapreso;
- adottare una metodologia per il riconoscimento reciproco dei crediti formativi e la certificazione delle competenze.

I progetti presentati dovranno garantire la coerenza della proposta con gli indirizzi di studio presenti presso l'istituzione scolastica partner.

Il rapporto con le realtà produttive sarà privilegiato tramite l'alternanza scuola-lavoro, con particolare riferimento ai tirocini.

Nel primo anno assumeranno particolare rilievo, ancorché non esclusivo, le azioni formative riguardanti le competenze di base, fermo restando che l'azione formativa è caratterizzata da equivalente valenza formativa tra discipline e attività inerenti la formazione generale e culturale e le discipline professionalizzanti. Nel secondo e terzo anno saranno progressivamente potenziati gli interventi di natura tecnico-professionale, per facilitare l'ingresso degli allievi nel mondo del lavoro.

L'azione formativa verterà anche sui possibili passaggi e rientri tra il sistema scolastico e quello della formazione professionale.

In attesa della determinazione di un sistema generale a livello nazionale, i progetti formativi integrati dovranno contenere i criteri per il riconoscimento dei crediti, indicando anche quali moduli formativi siano riconoscibili e per quali percorsi, ai fini dei passaggi tra i sistemi, fermo restando l'autonomia delle istituzioni scolastiche e formative.

Ogni progetto dovrà prevedere apposite misure di accompagnamento,

con particolare riferimento agli interventi di accoglienza, riallineamento, potenziamento, personalizzazione dei percorsi, orientamento.

Per particolari categorie di destinatari (disabili, extracomunitari, soggetti a rischio, ecc.) dovranno essere garantiti il sostegno o forme specifiche di tutoraggio, ed iniziative atte a favorire il diritto alla formazione.

L'insegnamento dovrà essere articolato in UFC (unità formative capitalizzabili), certificabili mediante un sistema condiviso.

4.4.9. Aspetti formativi di sistema

Molti degli aspetti di sistema (profili, crediti, passaggi) sono ricondotti alla strutturazione dei progetti da parte degli organismi proponenti.

Un comitato di pilotaggio, a composizione mista, composto da due funzionari dell'Assessorato Regionale alla Formazione Professionale e due funzionari della Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia monitorerà la sperimentazione.

5. RIFLESSIONI SUI MODELLI RILEVATI

L'analisi dei modelli di programmazione delle iniziative sperimentali definite come "nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale" ha mostrato una varietà di esperienze che riflettono punti di vista culturali, politici ed amministrativi molto diversi tra di loro.

Si tratta di un primo elemento che connota fortemente l'attuale stagione di costruzione del nuovo sistema di Istruzione e Formazione professionale, la cui criticità non può essere attenuata dalla considerazione della complessità dei fattori in gioco e dei cambiamenti necessari anche nel personale delle istituzioni locali direttamente coinvolte.

Non si tratta soltanto di un fenomeno di varietà di modelli proposti che tentano di garantire la coerenza con gli aspetti peculiari del territorio in cui si pongono; in taluni casi siamo di fronte ad una vera e propria mancanza di comprensione del dettato legislativo e della struttura affatto nuova dei percorsi che vengono avviati. Si ricorda ad esempio la mancata considerazione in due modelli su quattro dell'importanza del "Profilo educativo, culturale e professionale" (PECUP) e della stessa dizione di diritto-dovere, mentre in un caso si parla ancora di "obbligo scolastico" in riferimento ad una legge (9/99) che è stata abrogata con la legge 53/03.

L'esperienza di programmazione federalistica che si palesa non aiuta certo a sciogliere i dubbi che da diverse parti vengono sollevati sulla realizzazione di un sistema nazionale di Istruzione e Formazione professionale pur armonizzato e piegato alle specificità regionali. Tutto questo lascia anche dubbi sulla reale capacità del Governo centrale di indirizzare il processo di riforma, impedendo che questo assuma forme anche largamente parziali ovvero incompatibili con i principi di fondo della stessa.

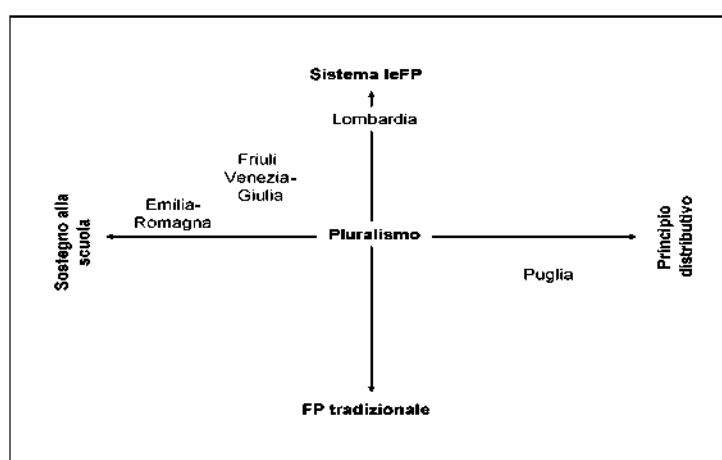
Tenuto conto di queste riflessioni, che trovano conferma anche dalla conoscenza di quanto si sta (o non si sta) realizzando in una certa parte delle

regioni italiane, è ora possibile procedere alla individuazione dei “modelli” che abbiamo in precedenza introdotto, e che si riferiscono all’insieme delle intenzioni culturali, politiche, metodologiche ed amministrative proprie di ogni Regione analizzata.

Abbiamo riportato sopra una tabella le esperienze rilevate, secondo un disegno che risulta da due assi incrociati:

- 1) da un lato (ascissa), l’asse delle finalità prevalenti che prevede ad un estremo l’intento di favorire soprattutto i percorsi scolastici e di utilizzare la formazione professionale come un sostegno a quegli studenti che in essi si trovano a maggiore disagio (modalità che abbiamo chiamato “Sostegno alla scuola”), all’altro estremo un intento di reciproco sostegno tra scuola e CFP (modello che abbiamo definito “Principio distributivo”), passando per una posizione intermedia che al contrario dei due estremi prevede l’attuazione di un modello pluralistico;
- 2) dall’altro lato (ordinata), l’asse dell’innovazione che procede da un minimo (denominato “FP tradizionale”) ad un massimo (che chiamiamo “Sistema IeFP”).

Vediamo ora la collocazione dei quattro casi analizzati nello schema indicato di seguito.



Il caso della Regione *Emilia Romagna* risulta collocato nella metà superiore del quadrante, ovvero quello che tende all’innovazione (anche se non chiaramente orientato a tutti gli elementi portanti del sistema di IeFP, ma ancora segnato da diversi aspetti della ultima stagione progettuale del sistema di Formazione professionale); nel contempo esso tende molto verso il modello di “sostegno alla scuola” poiché rileva non già l’intento di fornire ai giovani ed alle loro famiglie una varietà di soluzioni – tra di esse equivalenti - in rapporto alle loro esigenze, ma quello di disegnare un percorso integrato accanto a quello scolastico, evitando così di realizzare un percorso di

istruzione e formazione professionale organico gestito dagli organismi accreditati.

In tal modo la modalità della formazione integrata si pone non già come un tipo di percorso tra gli altri, ma come *il* percorso, l'unico attivabile almeno nel biennio.

In tal senso, l'accREDITAMENTO appare come una condizione non riferibile alle finalità del diritto-dovere, ma solo alla componente tecnico-pratica dei profili formativi. Si coglie sotto tale posizione la prospettiva scolasticistica, che vorrebbe obbligare i giovani a frequentare "bienni comuni" ancorché integrati, piuttosto che la prospettiva pluralistica, aperta al principio di sussidiarietà.

Nel fare questo, la Regione Emilia Romagna pone in atto uno sforzo progettuale notevole, con un rilevante impegno di soggetti, anche se ciò si sviluppa entro un campo delimitato di opzioni che si riferiscono non già al disegno dei percorsi più opportuni in rapporto alla domanda, ma alle variabili tecnico-didattiche interne all'unico percorso previsto.

Il caso della Regione *Lombardia* appare più coerente con il disegno di sistema di Istruzione e Formazione professionale delineato dalle nuove normative; esso affronta in modo deciso tutti gli aspetti innovativi del nuovo modello, ponendoli alla base di uno sforzo sperimentale che appare tanto rilevante quanto impegnativo, con il rischio di porre il sistema sotto un eccessivo *stress* da cambiamento.

Tale Regione prevede – in coerenza con il principio pluralistico – la valorizzazione di tutte le possibili esperienze formative, coinvolgendo in un primo tempo i Centri di formazione professionale accreditati (quelli su cui possiede una competenza preesistente), ma impegnando subito dopo anche gli Istituti tecnici e gli Istituti professionali.

Accanto a ciò si creano anche i Larga territoriali e le misure a sostegno dei soggetti sottoposti a particolari condizioni di svantaggio.

L'insieme di queste iniziative delinea un sistema di offerta che contempla una pluralità di opzioni di pari dignità, consentendo così una maggiore corrispondenza alle varie e mutevoli esigenze dei destinatari. Tale disegno appare quindi più ricco di opzioni, ed emerge la prospettiva dei percorsi personalizzati – più coerente con il principio del diritto formativo, piuttosto che dei luoghi fisici – che rivelano al contrario la persistenza della logica dell'obbligo scolastico.

Tale scelta porta con sé anche una più rilevante problematica di governo del sistema e di consonanza dei diversi attori in gioco.

Il caso della Regione *Friuli Venezia Giulia* si presenta come una sorta di via intermedia tra le due indicate, poiché – se pure esprime una (prudente) preferenza per l'integrazione scuola-FP, prevede nel contempo anche l'opzione per i percorsi in interazione, ovvero basati sulla piena titolarità del Centro di formazione professionale accreditato.

Per questo motivo abbiamo collocato tale modello più vicino al centro

del diagramma, con una accentuazione quindi verso il sistema di IeFP piuttosto che verso la creazione di un unico modello.

Ma il caso di questa Regione presenta pure una prospettiva più rispettosa del dettato normativo anche dal punto di vista metodologico, rivelando in tal modo l'intento di "mettere alla prova" il disegno riformatore per poterne poi trarre indicazioni circa la sua validità e di conseguenza porre in atto quelle modifiche che risultino necessarie.

È questo un approccio pragmatico alla prospettiva del nuovo sistema che consente di porsi entro un quadro nazionale e nel contempo di valorizzare la logica processuale del disegno riformatore che non procede per editti ultimativi, ma per sperimentazioni e miglioramenti progressivi.

Il caso infine della Regione *Puglia* rappresenta una sorta di modello minore, visto anche il livello di impegno normativo che si limita alla programmazione FSE. Tale modello pare caratterizzato da un giudizio di inadeguatezza del sistema formativo complessivo e delle sue parti prese singolarmente a fronte delle domande e delle necessità poste dalla società della conoscenza.

Di conseguenza, non si ritiene di dare corso ad una progettualità forte, ma ad una sorta di "sostegno reciproco" tra scuola e FP, quasi come se due debolezze, unite, portino ad un fattore di forza.

È in questo modo che ci pare di poter spiegare la scelta di questa Regione nel perseguire un modello debole di programmazione, che utilizza in buona parte il linguaggio della vecchia cultura di FP (si veda l'assenza di riferimenti alle strutture portanti la nuova progettazione: PECUP, standard minimi, piani formativi personalizzati, portfolio).

Probabilmente la Regione intende in questo modo garantirsi una base di progetti minimamente sostenibili, per poi procedere successivamente alla loro qualificazione. Ma un avvio così timido potrebbe non portare neppure a quei minimi guadagni in forza dei quali poter poi fissare ulteriori progressi.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- ALLULLI G., NICOLI D., MAGATTI M. (curr.), *L'opportunità della formazione. Nuovi modelli e pratiche della formazione iniziale in un quadro di sviluppo*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- BERTAGNA G., *Piani di studio personalizzati e valutazione. Prospettive della valutazione interna ed esterna nell'ambito della riforma*, paper, 2002.
- BOCCA G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia, 1998.
- BRINT S., *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- CEPOLLARO G. (cur.), *Competenze e formazione*, Guerini & Associati, Milano, 2001.
- CHIOSSO G., *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, «Nuova Secondaria», 7, 2002, 13-18.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Insegnare ed apprendere. Verso la società cognitiva. Libro bianco* (Rapporto Cresson), Luxembourg, 1995.

- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Relazione della commissione - gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi d'istruzione*, Bruxelles, 31.01.2001.
- COMOGLIO M., *La "valutazione autentica"*, «Orientamenti Pedagogici», 1, 2002, 93-112.
- COMOGLIO M., *Il portafoglio: strumento di valutazione autentica*, «Orientamenti Pedagogici», 2, 2002, 199-224.
- DE BENI R., MOÈ A., *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 2000.
- ISFOL, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation, 2000.
- MONTEODORO C. (cur.), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- MORIN E., *La testa ben fatta*, Cortina, Milano, 2000.
- NICOLI D. (cur.), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, CIOFS/FP - CNOS-FAP, Roma, 2004.
- NICOLI D., *Istruzione e formazione professionale. Nuovi modelli formativi per il bene della gioventù*, «Rassegna CNOS», 1, 2004, 28-40.
- PELLERAY M., *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, LAS, Roma, 1998.
- PELLERAY M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma, 1999.
- RAPPORTO del Gruppo Ristretto di lavoro costituito con D.m. n. 672 del 18 luglio 2001, «Annali dell'Istruzione», Numero speciale, Stati Generali, dicembre 2001.
- REIMER E., *La scuola è morta*, Armando, Roma, 1973.
- RIFKIN J., *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Mondadori, Milano, 2000.
- SEELE BROWN J., DUGUID P., "Apprendimento nelle organizzazioni e 'comunità di pratiche'. Verso una visione unificata di lavoro, apprendimento e innovazione", in: PONTECORVO C., AJELLO A.M., ZUCCHERMAGLIO C., *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano, 1995.
- STERNBERG R.J., *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, Erickson, Trento, 1998.

Progetto AVOT: una ricerca sulla formazione professionale superiore europea

LUCIO
REGHELLIN*

Con i percorsi IFTS previsti dalla legge 144/99 anche in Italia sono stati avviati percorsi di formazione superiore non universitaria. La sperimentazione ha dato i suoi frutti, ma anche segnalato limiti. La riforma del sistema educativo italiano delineata dalla legge 53/03 (Riforma Moratti) lascia intravedere il consolidarsi di percorsi di formazione superiore non universitaria come naturale prosecuzione dei percorsi quadriennali di istruzione e formazione professionale che si sviluppano nell'ambito dei dodici anni del "diritto dovere all'istruzione e formazione". Prima di studiare delle proposte concrete di percorsi di formazione superiore rispondenti ai criteri che si delineano nella legge 53/03, è parso utile comprendere quale sia la situazione attuale della formazione professionale superiore non accademica in Europa. Per questo motivo la sede nazionale della Federazione CNOS-FAP ha promosso il progetto qui descritto, che comporta la preparazione di suoi operatori a comprendere

Il progetto AVOT, realizzato nell'ambito del Programma comunitario Leonardo da Vinci, ha portato dieci formatori italiani a confrontarsi con le altre realtà formative d'Europa, con lo scopo di raccogliere idee e materiali utili per la stesura sperimentale di percorsi di formazione superiore.

* Direttore nazionale della Federazione CNOS-FAP

e valutare le possibilità e i rischi insiti in tali percorsi attraverso un valido confronto con realtà europee che hanno consolidato in questa materia esperienze pluriennali.

1. IL PROGETTO

Il progetto AVOT (*Advanced Vocational Training*), realizzato nell'ambito del Programma comunitario Leonardo da Vinci - mobilità 2003, si è inserito nell'impegno della Federazione nazionale CNOS-FAP di dare un contributo al dibattito in atto in Italia sulla riforma del sistema educativo nel suo complesso e offrire riflessioni e proposte operative a quanti hanno il compito istituzionale del rinnovamento della formazione professionale (FP). In Europa, la formazione professionale è riconosciuta come parte legittima e non sussidiaria dell'offerta educativa complessiva, come un canale di pari dignità a quello scolastico. Il canale di istruzione e formazione professionale che si sta configurando con la riforma introdotta dalla legge 53/2003, prevede, accanto ai percorsi di formazione professionale iniziale di durata triennale, un quarto anno per il conseguimento del Diploma professionale e un percorso di formazione superiore avente carattere di autonomia e distinzione rispetto al curriculum universitario. Questi percorsi sono già attivi in molti stati europei dove la formazione professionale superiore ha valore strategico per la formazione dei quadri intermedi, per le politiche attive del lavoro e per la riqualificazione professionale, nella prospettiva di una formazione lungo tutto l'arco della vita. Si è inteso quindi, attraverso questo progetto, confrontarsi con le altre realtà formative d'Europa, raccogliere idee e materiale, utili per la stesura sperimentale di percorsi di formazione superiore. I beneficiari hanno effettuato, a gruppi di due, delle visite della durata di una settimana a cinque realtà significative europee di formazione superiore con l'intento di capire la loro organizzazione, individuare le metodologie impiegate, analizzare i programmi e i sussidi di appoggio, verificare l'entità della formazione in presenza e quella a distanza e l'apporto degli *stage*-tirocini nella formazione globale degli studenti. Una particolare attenzione è stata anche data alla valutazione delle competenze in ingresso acquisite in modo formale, informale e non formale e alla certificazione delle competenze finali.

Le visite si sono svolte nel periodo compreso tra gennaio e aprile 2004.

Il materiale raccolto è servito da confronto per arrivare a definire profili di formazione professionale superiore, proporre metodologie, individuare sussidi il più possibili condivisi anche a livello europeo.

2. I PARTNERS

Hanno collaborato al progetto cinque *partners* europei che hanno già avviato nel passato la riforma istituzionale del sistema educativo e formativo e hanno una esperienza consolidata nella progettazione e realizzazione di percorsi di formazione superiore. Li descriviamo brevemente.

- **SNS-ETP** (Secretaria Nacional Salesiana De Educacion Tecnico-Profesional), ente spagnolo. Raggruppa 52 Centri di formazione professionale del grado medio e del grado superiore. Si interessa di formazione professionale iniziale e superiore, oltre a numerosi programmi di garanzia sociale per i giovani disagiati. Conduce anche un'intensa attività di formazione continua con più di 25.000 allievi e più di 100.000 ore di formazione all'anno per disoccupati e per gli operatori delle aziende. Tra le imprese con cui collabora citiamo Bosch, Siemens, Volkswagen, Opel.
- **Le Centre de Formation d'Apprentis**, ente francese. Fa parte della Camera del commercio e dell'industria di Perpignan e offre percorsi formativi a giovani attraverso un contratto d'apprendistato. Il percorso formativo è caratterizzato da una forte alternanza che prevede due giorni alla settimana al centro e tre in azienda. I giovani che frequentano il centro sono spesso caratterizzati da un passato scolastico fallimentare e dalla necessità di ricostruire la propria autostima e sviluppare un proprio metodo di studio. Il CFA di Perpignan è tra i fondatori di Europe Restaurant-Training in Network.
- **Vocational Training School of Hoboken** è situato nel Nord del Belgio ai confini con l'Olanda. È un Centro di formazione professionale con varie specializzazioni industriali, che propone corsi di qualifica diurni e corsi di aggiornamento in orario serale. Accanto al Centro opera una scuola superiore tecnica (politecnico) che prepara ingegneri tecnici-industriali.
- **Pirkanmaan Vocational Skills Centre** è un'istituzione *non-profit* legata alla municipalità di Tampere (Finlandia) e propone corsi di formazione in differenti settori con rilevanti risultati dal punto di vista dell'inserimento lavorativo. Il centro ha stretti collegamenti con l'istituto politecnico e con l'Università di Tampere.
- **Dublin Employment Pact** di Dublino (Irlanda) fu costituito nel 1998 per affrontare gli aspetti politici del lavoro e dello sviluppo nella regione di Dublino, e per sviluppare soluzioni innovative e sostenibili. I rappresentanti di più di 70 enti ed organizzazioni pubbliche e private danno il loro personale contributo ai lavori del Patto. Fra di esse le autorità regionali e locali di Dublino, organizzazioni del settore dello sviluppo locale e comunitario, partner sociali, importanti agenzie e dipartimenti governativi. Il patto opera attraverso sei gruppi di lavoro: Sviluppo e Politiche Sociali, Politiche del Mercato del Lavoro, Istruzione ed Impiego, Sviluppo Locale ed Economia Sociale, Nodi della Crescita ed Equal. Avvia ricerche, sviluppa e gestisce progetti pilota innovativi, sviluppa iniziative politiche e promuove le strategie necessarie alla loro attivazione.

3. I BENEFICIARI

Il progetto Leonardo-scambi è rivolto a responsabili delle risorse umane nelle imprese, responsabili della programmazione e gestione di programmi

di FP, formatori, specialisti dell'orientamento professionale. A questo progetto ha partecipato un gruppo di 10 formatori e coordinatori-*tutor* che operano nei Centri CNOS-FAP e CIOFS/FP che hanno avuto esperienza di docenza e di coordinamento in corsi di formazione post-diploma o IFTS.

Panero Pietro e Rossano Massimo dal Piemonte hanno visitato la realtà spagnola mentre Reghellin Lucio di Roma e Gonnellini Sara di Perugia sono stati in Francia. Alla visita in Belgio hanno partecipato Marchiaro Michele di Fossano e Zamboni Francesco di Verona, mentre due formatrici del CIOFS/FP, Meloni Patrizia e Scimone Grazia Rita sono state a Dublino. Infine Puglisi Massimo di Catania e Fiordelmondo Tommaso di Foligno hanno visitato la realtà finlandese.

4. I RISULTATI

A conclusione di tutte le visite, il 17 maggio 2004 si è organizzato a Roma un seminario di confronto per condividere l'esperienza vissuta e analizzare il materiale raccolto, utile per la costruzione di profili di formazione superiore il più possibile comparabili a livello europeo.

Tutti i partecipanti hanno evidenziato la positività delle esperienze vissute e hanno presentato, aiutandosi con schemi, *slides* o diapositive, il sistema educativo del paese europeo visitato, specie in riferimento ai percorsi dopo il primo ciclo (formazione professionale iniziale) e dopo il secondo ciclo (formazione superiore).

Quindi è seguita la presentazione di una scheda di percorso di formazione superiore attuato nei paesi visitati. In particolare i corsi di formazione professionale superiore evidenziati sono stati i seguenti:

- *settore meccanico*: tecnico superiore di produzione CAD-CAM; tecnico superiore di progettazione meccanica;
- *settore elettrico*: tecnico superiore dei sistemi automatici; tecnico dei sistemi informatici e di telecomunicazione; tecnico superiore di sistemi tecnologici finalizzati al risparmio energetico;
- *settore turistico alberghiero*: tecnico superiore delle attività alberghiere; tecnico superiore delle attività ristorative; tecnico superiore dei servizi turistici;
- *settore spettacolo*: tecnico superiore delle attività e della produzione cinematografica.

5. I PERCORSI FORMATIVI

A titolo di esempio riportiamo quanto presentato da due gruppi in riferimento ai percorsi formativi della Francia e della Spagna.

5.1. Il percorso formativo in Francia

Dopo una breve descrizione del sistema educativo, presentiamo un corso biennale di formazione professionale superiore nel settore meccanico (BTS).

5.1.1. I due percorsi

In Francia esiste un primo ciclo formativo che impegna i ragazzi dai 7 ai 16 anni. Consiste in una scuola primaria di 5 anni e in una scuola secondaria di primo grado (chiamata collegio unico) di 4 anni. Negli ultimi due anni, per i ragazzi svantaggiati, già si organizzano delle attività pre-professionali. Dopo i 16 anni un giovane può scegliere tra due percorsi: *la via generale e tecnologica* che, dopo tre anni, porta al conseguimento del diploma generale (BAC) e al diploma tecnologico (BT= brevetto di tecnico) e *la via professionale*.

5.1.2. La via professionale

Al termine del "Collegio Unico" (a circa 16 anni) si può intraprendere la via professionale che può essere frequentata a tempo pieno o in alternanza o in apprendistato (cfr. fig. 1).

Due sono i possibili percorsi: *uno breve* di due anni che porta al conseguimento del "Certificato di attitudine professionale" (CAP) con conseguente inserimento nel mondo del lavoro e *uno più lungo* che, dopo due anni, porta al conseguimento del "Brevetto di studi professionali" (BEP) e con ulteriori due anni permette di conseguire il *diploma professionale* (BAC professionel).

Dopo il CAP è possibile, con integrazioni, passare al percorso lungo.

Dopo il BAC technologique (più comune) e il BAC professionel (con integrazioni) è possibile frequentare il corso di formazione superiore per conseguire il *Brevetto di Tecnico superiore* (BTS).

5.1.3. I corsi BTS (Brevetto di Tecnico Superiore)

Si accede dopo il diploma o dopo il riconoscimento di studi e di esperienze professionali equivalenti. Può essere svolto:

- in formazione iniziale, a tempo pieno per una durata di due anni.
- in apprendistato
- in formazione continua

I centri accreditati per tale percorso sono: Licei, Centri di formazione per l'apprendistato, Centri di formazione professionale continui, Istituti di insegnamento a distanza.

Con il conseguimento del BTS si acquisisce una qualificazione professionale che permette di inserirsi come tecnico superiore nelle professioni industriali e commerciali, nelle attività di servizio e in quelle delle arti applicate. Si possono anche proseguire gli studi con delle attività integrative.

Le specializzazioni previste sono 90 di cui 56 nel settore della produzione e 34 nel settore dei servizi; è possibile trovare l'elenco dei Brevetti di Tecnico Superiore nel sito del Ministero dell'educazione francese: <http://www.education.gouv.fr/enspro/filiere.htm>

Riportiamo qui di seguito la descrizione del corso BTS “Meccanica e automatismi industriali”

1) *Profilo*

Chi consegue questo titolo si inserisce nella costruzione di automatismi industriali; partecipa alla fase di analisi e studio, ai processi di fabbricazione e di montaggio e alla loro manutenzione. È in grado di curare la realizzazione meccanica e l'installazione – cablaggio del sistema. È assistente dell'ingegnere e studia il problema dal punto di vista tecnico, economico e umano. Stende il progetto di costruzione della parte operativa (disegno degli elementi meccanici) e definisce la funzione delle parti di comando; mette a punto il dossier di fabbricazione. Conosce la meccanica applicata, la tecnologia elettronica, idraulica e pneumatica; conosce i vari elementi degli automatismi (motori, trasduttori, attuatori,...)

2) *Unità di certificazioni*

- a) Espressione francese
- b) Lingua straniera vivente
- c) Matematica
- d) Scienze fisiche e fisica applicata
- e) Dimensionamento e verifica della parte operativa
- f) Studio dettagliato della parte operativa
- g) Analisi e studio dettagliato delle funzioni dei cinematismi
- h) Scelta tecnologica e descrizione realizzativa della parte di comando
- i) Realizzazione, verifica e integrazione di un sistema automatico di produzione
- l) Specificazione e progettazione generale di un sistema automatico di produzione e della sua parte operativa
- m) Conduzione di un sistema automatico di produzione; conoscenza professionale dell'impresa.

3) *Stage*

Ha durata di almeno 6 settimane. È preferibile farlo il secondo anno o tra il primo e il secondo.

Un fase di almeno due settimane deve essere destinata alla conduzione di un sistema industriale di produzione. Altre potranno essere di affiancamento alla progettazione o altre attività sui sistemi automatici. Gli obiettivi dello stage sono:

- conoscere la realtà aziendale
- conduzione di un sistema automatizzato (occorre produrre della documentazione che descriva il sistema, lo schema di funzionamento, le principali disfunzioni e i vari interventi per eliminarne le cause, gli effetti sulla produzione e sulla sicurezza).

Al termine dello stage il responsabile aziendale emette un certificato di stage attestante la sua presenza in azienda. L'allievo, per la prova professionale di sintesi, deve produrre un rapporto di stage e l'insieme dei documenti di conduzione del sistema automatizzato.

Per chi ha già tre anni di pratica professionale, basta un certificato che attesti che ha lavorato come conduttore su sistemi automatici durante sei mesi nell'anno precedente l'esame.

Per chi è nell'apprendistato basta il contratto di apprendistato; deve produrre la stessa documentazione dello studente a tempo pieno.

Chi è in formazione a distanza deve avere una delle tre certificazioni precedenti.

4) Orari

Insegnamenti	1 anno (T + P)	2 anno (T + P)
Espressione Francese	(2+1)	(2+1)
Lingua vivente straniera	(1+1)	(1+1)
Matematica	(2+1)	(3)
Scienze fisiche	(2+2)	(2+2)
Progettazione di parti operative	(3+6)	(3+6)
Progettazione di parti di comando	(3+5)	(3+4)
Realizzazione, verifica e integrazione nell'impresa di un sistema	(4)	(6)
Conoscenza professionale dell'impresa	(1)	
Totale	34 = (13+21)	34 = (14+20)

5) Esame finale

Prova	denominazione	Forma
1 - Espressione francese	Espressione francese	Scritta
2 - Lingua straniera vivente	Lingua straniera vivente	Scritta e orale
3 - Matematica e scienze	Matematica	Scritta
	Scienze fisiche	Scritta
4 - Progettazione delle parti operative	Dimensione e validazione delle parti operative	Scritta
	Studio dettagliato delle P.O.	Scritta
5 - Progettazione della parte di comando	Analisi e studio dettagliato delle parti di comando	Scritta
	Scelta tecnologica e descrizione della realizzazione della parte di comando	Scritta
6 - Prova professionale di sintesi	Realizzazione, verifica e integrazione di un sistema automatico di produzione	Discussione orale
	Specificazione e concezione generale di un sistema automatico di produzione e della sua parte operativa++	Discussione orale
	Conoscenza professionale dell'impresa, conduzione di un sistema automatico di produzione	Discussione orale

6) Progetto con l'impresa

Nel secondo anno, l'istituto concorda con l'impresa un progetto da sviluppare; gli allievi a gruppi devono sviluppare la progettazione e realizzazione meccanica del sistema completo delle parti di comando. Il funziona-

mento del prodotto viene verificato all'interno dell'impresa. L'esame finale prevede la discussione sul lavoro fatto.

5.2 Il percorso formativo in Spagna

Dopo una breve descrizione del sistema educativo, presentiamo un corso biennale di formazione professionale superiore nel settore elettrico.

5.2.1 Il sistema educativo

In Spagna il sistema educativo è composto da due cicli obbligatori:

- un primo ciclo educativo da 6 a 12 anni (educazione primaria obbligatoria);
- un secondo ciclo educativo da 12 a 16 anni (educazione secondaria obbligatoria); negli ultimi due anni si cerca di far conoscere quelli che sono i principali mestieri e i percorsi possibili per arrivare ad essi (fase orientativa).

Terminati i cicli obbligatori le possibili strade formative sono tre:

- percorso formativo per il "Bachillerato" (da 16 a 18 anni) con conseguente inserimento in università o in un percorso di formazione superiore; il percorso ha quattro indirizzi standard: artistico; umanistico; tecnologico; scientifico/naturalistico;
- ciclo formativo di grado medio (da 16 a 18 anni): formazione professionale di base a vari indirizzi, con conseguente inserimento lavorativo o prosecuzione in un percorso di formazione superiore previo "corso di materie comuni (area linguistica e scientifica)";
- ciclo formativo di grado superiore (da 18 a 20 anni): formazione professionale superiore a vari indirizzi di almeno 2000 ore. Al termine inserimento lavorativo o inserimento in percorsi universitari con riconoscimento di crediti in ingresso.

A fianco di questi cicli formativi, per coloro che dopo i 16 anni o i 18 anni si sono inseriti al lavoro, si sviluppano percorsi di formazione aziendali e di formazione continua.

5.2.2. I corsi di formazione superiore

Si tratta di corsi della durata di uno o due anni a cui si accede dopo il conseguimento del titolo di "Bachillerato". Riportiamo qui di seguito la descrizione di un corso del settore elettrico: "tecnico dei sistemi di regolazione dei controlli automatici", appartenente alla famiglia professionale "Automazione elettrica".

- 1) *Descrizione della figura professionale.* Al termine del processo formativo il corsista saprà:
 - realizzare installazioni di elementi per la misurazione dei processi eseguiti attraverso automatizzazione.
 - realizzare installazioni e controlli della regolazione dei processi eseguiti attraverso automatizzazione.

- pianificare l'utilizzo della documentazione tecnica e elaborare un *dosier* tecnico di un prodotto di automazione industriale.
 - analizzare i fattori che intervengono per la determinazione dei costi del prodotto.
 - inserirsi nel contesto produttivo per dirigere un gruppo di lavoro in maniera efficace ed efficiente analizzando e valutando i requisiti richiesti dal lavoro
- 2) *Condizioni di accesso:* possesso del diploma di scuola media superiore riferiti a specifiche figure del settore Elettrico.
- 3) *Durata:* 1200 ore
- 4) *Durata delle unità formative capitalizzabili:*

N° UFC	Denominazione	UF ore
1	Sistemi di controllo sequenziale	120
2	Sistemi di regolazione e misura	100
3	Informatica industriale	100
4	Comunicazioni industriali	80
5	Sistemi elettrotecnici di potenza	100
6	Gestione e mantenimento di un sistema di produzione automatica	150
7	Gestione e mantenimento di una isola robotica	50
8	Gestione della Qualità	40
9	Relazioni in ambito del lavoro	60
10	Formazione e orientamento al lavoro	40
11	Stage	360
	Totale	1200

- 5) *Descrizione contenuti UFC*
- a) *Sistemi di controllo sequenziale:*
- Passaggio da sistemi cablati a sistemi programmati
 - Tecniche di descrizione di funzioni dei sistemi automatici.
 - Logica sequenziale
 - Sistemi automatici di controllo pneumatici, idraulici e elettropneumatici
 - Manipolatori elettropneumatici e processi automatici
 - Tecniche di mantenimento e prevenzione dei sistemi automatici
 - Documentazione del mantenimento dei sistemi automatici
 - Diagnosi e riparazione delle avarie dei sistemi automatici
 - Strumenti utili per la riparazione ed il controllo.
- b) *Sistemi di regolazione e misura:*
- Regolazione automatica. Struttura di un sistema di misura. Sensori analogici.
 - Elettronica di potenza applicata al sistema di regolazione.
 - Unità di controllo. Sistemi multifunzioni di controllo: tipologia, caratteristiche
 - Pneumatica proporzionale. Controlli distribuiti.
 - Regolazione dei controlli di velocità delle macchine elettriche

- Applicazione degli automatismi programmabili alla regolazione dei processori
 - Tecniche di prevenzione e mantenimento
 - Diagnosi e riparazione delle avarie dei sistemi automatici
 - Strumenti utili per la riparazione ed il controllo.
- c) *Informatica industriale:*
- Sale informatiche e macchinari
 - Sistemi operativi e *utility* informatiche
 - Caratteristiche di istruzione dei programmi in uso
 - Metodologia della programmazione strutturata
 - Base dati
 - Trasmissione dei dati
 - Comunicazione in serie e parallelo
 - Tecniche di prevenzione e mantenimento
 - Diagnosi e riparazione delle avarie dei sistemi automatici
 - Strumenti utili per la riparazione ed il controllo.
- d) *Comunicazioni industriali*
- Controllo e distribuzioni delle reti di collegamento tra sistemi automatizzati
 - Reti locali
 - Normativa sulle reti locali
 - Protocolli di collegamento delle reti
- e) *Server e client*
- Sistema *bus*
 - Tecniche di prevenzione e mantenimento
 - Diagnosi e riparazione delle avarie dei sistemi automatici
 - Strumenti utili per la riparazione ed il controllo.
- f) *Gestione e mantenimento di un sistema di produzione automatica:*
- Documentazione dei processi dei sistemi automatici
 - Organizzazione delle risorse umane
 - Metodi e tempi
 - Pianificazione dell'esecuzione dei processi di montaggio e mantenimento di un sistema automatico
 - Piano di qualità e di sicurezza relativo all'impianto automatico
 - Tecniche di prevenzione e mantenimento
- g) *Gestione e mantenimento di una isola robotica:*
- Definizione del sistema
 - La configurazione del sistema e la selezione dei componenti
 - La descrizione del programma
 - La costruzione dei punti di lavoro
 - Documentazione tecnica di supporto
- h) *Gestione della Qualità*
- Fondamenti della qualità. Funzioni e obiettivi. Sistema per assicurare la qualità. Manuale di qualità. Sistemi di controllo.
 - Tecniche specifiche per il controllo della qualità del disegno.
 - Tecniche statistiche per il controllo della qualità

- Documentazione per il controllo dei disegni. Informazioni sul controllo. Organizzazione gestione e aggiornamento della documentazione.
- i) *Relazioni in ambito del lavoro*
 - Comunicazione
 - Conflitti e negoziazione
 - Presa delle decisioni e deliberazioni
 - Politiche dell'impresa
 - Direzione dei gruppi e delle riunioni
 - Motivazione. Formazione
- l) *Formazione e orientamento al lavoro*
 - Salute e sicurezza sul lavoro
 - Legislazione che regola il lavoro
 - Orientamento e inserimento socio lavorativo
 - Principi di economia
 - Economia e organizzazione dell'impresa
- m) *Formazione e orientamento al lavoro*
 - Salute e sicurezza sul lavoro
 - Legislazione che regola il lavoro
 - Orientamento e inserimento socio lavorativo
 - Principi di economia
 - Economia e organizzazione dell'impresa
- 6) *Stage. Il periodo di stage, rappresenta un punto essenziale e fondamentale per la formazione perché consente al corsista di raggiungere i seguenti obiettivi:*
 - acquisizione di una buona conoscenza dei processi produttivi coerenti con la figura professionale di riferimento ed all'iter formativo previsto
 - realizzazione di una esperienza professionale attuata direttamente nel contesto produttivo
 - conoscenza di modelli di organizzazione aziendale e di produzione
 - capacità d'inserimento nell'ambito produttivo.
- 7) *Riconoscimento dei crediti in ingresso in itinere e finali.* Le UFC già svolte e certificate per percorsi similari possono essere riconosciute come crediti in ingresso. Precedenti esperienze lavorative o di stage possono contribuire a diminuire o sostituire il periodo di formazione in azienda (stage).

La valutazione delle singole UFC viene attraverso le seguenti valutazioni:

<i>Elementi di valutazione</i>	<i>Peso %</i>
Valutazione attività di partecipazione individuale degli utenti (esercitazioni e tesi svolte fuori dall'attività corsuale)	10
Risultati delle esercitazioni svolte durante l'attività corsale in itinere	40
Verifica finale con questionario e eventuale esercitazione pratica	50

Il possesso del titolo avviene al raggiungimento del superamento delle singole UFC per un minimo del 60% sul totale delle valutazioni e dell'effettivo svolgimento positivo del periodo di stage certificato dal *tutor* aziendale e dal *tutor* formativo.

6. LA PROPOSTA CNOS-FAP E CIOFS/FP PER I PERCORSI DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE SUPERIORE (IFS)

Dal volume *"Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale"* recentemente pubblicato a cura di Dario Nicoli possiamo ricavare la proposta delle due Federazioni per la realizzazione in Italia di percorsi di formazione superiore che portino all'acquisizione di un Diploma di formazione superiore. Riportiamo di seguito questa proposta.

6.1. Finalità

Il Diploma di istruzione e formazione professionale rappresenta lo sbocco finale del cammino previsto nella filiera formativa iniziata con la qualifica e proseguita con il diploma di formazione, rispondente alle necessità del sistema economico e del mondo sociale e caratterizzato per un forte livello di competenze. A tale livello la persona, dotata di una cultura superiore, è in grado di svolgere un'attività professionale con rilevanti competenze tecnico/scientifiche e/o livelli significativi di responsabilità e autonomia nelle attività di programmazione, amministrazione e gestione.

Sono previste figure professionali riferite a profili misti di quadri ed esperti in cui si ritrovano competenze di processo, di coordinamento e di gestione assieme a competenze specifiche, riferite ad ambiti definiti di intervento professionale (es.: esperto in programmazione di sistemi automatizzati). Tali figure si riferiscono anche a comunità professionali che prevedono albi ed associazioni per la cui adesione è necessaria un'attività di tirocinio.

6.2. Destinatari

Giovani (ed in prospettiva anche adulti) in possesso di diploma di formazione corrispondente per comunità professionale.

6.3. Durata

Si prevedono da uno a tre anni formativi a seconda del settore / comunità professionale, in intesa con i soggetti della comunità professionale di riferimento. Tale intesa prevede anche la definizione delle attività di tirocinio e relativi standard di riferimento omogenei sul territorio nazionale al fine dell'abilitazione e dell'accesso nelle associazioni professionali, nel rispetto della normativa in atto.

6.4. Metodologia

È necessario qualificare ulteriormente la formazione della competenza intesa come presidio di un compito lavorativo-professionale complesso con livelli significativi di responsabilità riferiti sia alla gestione delle risorse umane sia al *budget*. Nel contempo si intende approfondire e qualificare la

cultura professionale dei destinatari anche sotto il profilo dell'etica e della deontologia professionale, vista la rilevanza delle funzioni di responsabilità circa le risorse umane ed il *budget*.

La formazione alle competenze si realizza tramite *laboratori* da svolgere in stretta cooperazione con le imprese e le associazioni professionali. Tali laboratori consentono all'allievo di confrontarsi con le buone prassi adottate dagli attori dell'attività professionale di riferimento. In modo più approfondito rispetto al diploma di formazione, è prevista per la formazione superiore un'area formativa denominata *Project work*. Si tratta quindi di un'offerta formativa sistematica, disposta in un disegno istituzionale e continuativo rispetto ai percorsi di istruzione e formazione. Tale proposta riflette il necessario dialogo sociale che deve svilupparsi tra le forze culturali, professionali ed economiche, da un lato, e gli organismi formativi dall'altro, al fine di delineare una strategia di offerta formativa e di orientamento all'utenza che sia specifica per ogni "comunità professionale" corrispondente ad un settore omogeneo.

Va quindi delineata entro una *mappa dell'offerta di formazione superiore* nel territorio, valorizzando i seguenti aspetti: vocazione socio-economica del territorio, fabbisogni formativi, bacini di utenza potenziale, istituti di istruzione e di FP dello stesso ambito.

La formazione superiore deve essere necessariamente una formazione di eccellenza: vanno pertanto assicurate le migliori risorse in termini culturali, professionali e tecnologici, oltre che di "rete formativa" che consentano ad essa di realizzare esiti di qualità effettiva.

Si propone una distribuzione di orario *indicativa*.

	AREE FORMATIVE	DISTRIBUZIONE ORARIA MEDIA
1	<i>Laboratorio scienze umane</i>	15%
2	<i>Laboratorio tecnico-scientifico</i>	15%
3	<i>Laboratorio di progettazione professionale</i>	30%
4	<i>Project work</i>	30%
5	<i>Etica e deontologia professionale</i>	10%
	TOTALE	100 %

6.5. Modello gestionale

Si prevedono modelli gestionali univoci, riferiti a Centri ed Istituti che per vocazione esclusiva si dedicano all'istruzione ed alla formazione professionale superiore, dotati di requisiti accertabili ed in grado di svolgere il ruolo di catalizzatore dei vari soggetti presenti nel settore.

6.6. Valutazione finale

La valutazione finale si basa precipuamente sulla prova professionale (capolavoro), su uno scritto e su un colloquio.

6.7. Valore del titolo

- Il titolo di Diploma di istruzione e formazione professionale consente:
- l'ingresso nel mondo del lavoro anche nella forma di accesso ad albi ed associazioni professionali;
 - il passaggio - tramite riconoscimento di crediti formativi - al percorso universitario.

7. BIBLIOGRAFIA

NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Tipografia Pio XI, Roma, 2004.

MINISTERO DELL'EDUCAZIONE FRANCESE, *La voi professionnelle*, in <http://www.education.gouv.fr/ensprofiliere.htm>

MINISTERO DELL'EDUCAZIONE SPAGNOLO <http://wwwn.mec.es/educa/index.html>

FEDERAZIONE NAZIONALE CNOS-FAP, *Programma d'azione comunitario in materia di formazione professionale - Formulario di candidatura mobilità - Advanced Vocational Training (AVOT)*, Manoscritto, Roma, 2003.

Modelli regionali dei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale

GIACOMO
ZAGARDO

La sperimentazione dei percorsi di istruzione e formazione professionale, avviati ai sensi dell'Accordo quadro del 19.06.03 nell'a.s.f. 2003/04, è stata recentemente oggetto di un monitoraggio da parte dell'ISFOL¹.

A partire da esso è stato possibile ottenere alcuni elementi di conoscenza sullo stato dell'arte delle sperimentazioni, sia dal punto di vista qualitativo che quantitativo.

Sappiamo, ad esempio, che complessivamente i percorsi formativi avviati sono stati 1.329, per un totale di 23.562 allievi e che hanno siglato i protocolli d'intesa 19 Regioni e una Provincia autonoma², mentre soltanto 12 sono quelle che hanno sottoscritto accordi territoriali/istituzionali sulla base dei relativi protocolli³:

¹ Area Sistemi Formativi.

² Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Emilia-Romagna, Friuli Venezia-Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Marche, Molise, Piemonte, Puglia, Sardegna, Sicilia, Toscana, Trento, Umbria, Valle d'Aosta e Veneto.

³ Mancano all'elenco le due Province Autonome che in base alla particolarità dei loro statuti hanno già avviato isti-

L'anno 2003/04 ha visto l'inizio della sperimentazione dei percorsi triennali avviati a seguito dell'Accordo del giugno 2003. Il quadro complessivo che emerge dal confronto tra le varie impostazioni regionali è composito, con modelli tra loro diversi, definiti talvolta da intrecci, nello stesso territorio regionale, di molteplici tipologie di percorso

Abruzzo, Basilicata, Emilia-Romagna, Friuli Venezia-Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Piemonte, Puglia, Sicilia, Umbria e Veneto.

Nel triennio previsto dai protocolli per la sperimentazione, i corsi assumono le caratteristiche di percorsi o interamente di formazione professionale (FP) (3 anni), o interamente di istruzione integrata (3 anni), oppure di istruzione integrata e successivamente di formazione professionale (1-2 anni + 1-2 anni), come appare dalle successive tavole di sintesi dei modelli regionali.

I percorsi di FP hanno una durata che può variare dai 2 ai 3 anni a seconda dell'asse prioritario scelto dalla Regione (integrazione o formazione professionale) e da 1 a 3 anni in relazione alla tipologia dei destinatari a cui essi sono indirizzati (allievi regolari o *drop out*): spesso espressione di una natura dei percorsi "vocazionale" (percorsi regolari) o di "recupero" (percorsi abbreviati).

I percorsi di istruzione e formazione integrati prevedono, generalmente, uno o due anni di istruzione prima di consentire l'accesso a percorsi a titolarità della formazione professionale (come in *Emilia-Romagna*) o a titolarità mista, vale a dire stabilita dai bandi (percorsi PF in *Toscana*). In ogni caso, nelle Regioni che adottano l'integrazione, tali percorsi di FP o misti sono sempre paralleli ad altri interamente a titolarità della scuola.

Le prime voci sui modelli delle sperimentazioni avevano fatto pensare all'esistenza di una forte attrazione politica esercitata sulla scelta del sistema regionale: quasi si trattasse di un ritorno al principio del "*cuius regio eius religio*"⁴ ci si apprestava ad indovinare il modello educativo della regione in base al suo colore politico.

Da una lettura critica del monitoraggio emerge, invece, il confronto di più modelli di sistema di istruzione e formazione professionale, le cui regole sono in fondo dettate dalle risorse o difficoltà del territorio e dalle prassi preesistenti nelle diverse situazioni locali, più ancora che dall'impronta politica, peraltro sempre presente.

Un primo esempio può essere quello del cosiddetto "insegnamento delle competenze di base e trasversali". Queste ultime, secondo un'interpretazione "politica", dovrebbero essere maggiormente attribuibili ai docenti di scuola nei modelli "*di integrazione*", prevalenti nelle amministrazioni di centro-sinistra, e teoricamente assegnabili ai formatori di Centri di Formazione Professionale (CFP) in quelle di segno politico opposto.

In effetti, in Regioni con amministrazioni di centro-destra con una lunga esperienza di inserimento delle competenze di base nei curricula della

tuzionalmente in passato percorsi triennali; la *Val D'Aosta*, che non aveva, di fatto, giovani al di fuori dei percorsi scolastici; la Regione *Marche*, che ha voluto ribadire anche per l'a.f. 2003/4 le scelte di sistema preesistenti al protocollo; la *Calabria*, che ha istituito autonomamente percorsi triennali, ancora al di fuori delle intese previste nel protocollo. Le altre Regioni mancanti hanno accordi in via di sottoscrizione.

⁴ Formula compresa fra le clausole della pace di Augusta (1555), il cui significato letterale è "la religione sia di colui del quale è la regione", cioè la religione è imposta da chi governa.

formazione, si è potuto optare per l'affidamento della docenza delle competenze di base ai CFP; questo anche perché, in presenza di *software* formativo, strutture e personale adeguato, fosse garantita l'unitarietà ottimale, da un lato, dell'intenzionalità del modello pedagogico-educativo e, dall'altro, della metodologia di trasmissione delle competenze (la stessa per le competenze di base come per quelle tecnico-professionali). Tuttavia, l'analisi delle soluzioni locali in merito all'attribuzione delle competenze di base ci rivela situazioni non sempre riconducibili ad una coloritura politica e che, anzi, sottolineano la diversificazione nel territorio nazionale per altre ragioni, come il livello raggiunto dalle pratiche di formazione e le prassi consolidate di gestione dei rapporti tra scuola e formazione. In base a questi elementi e/o vincoli le Regioni hanno operato per l'affidamento della docenza al personale dei CFP o a quello delle scuole.

Un secondo esempio è quello del "canale scolastico di formazione professionale", una tipologia che prevede la presenza della scuola in un terreno storicamente attribuito ai CFP. Come vedremo più avanti, questo modello è presente tra le Regioni con amministrazioni del centro-sinistra, come tra quelle del centro-destra, con la differenza che, in queste ultime c'è un regime, per così dire, di concorrenza tra scuola e CFP (doppi percorsi). Una situazione analoga si può rilevare nella tipologia dei percorsi "integrati" che vede oltre ad amministrazioni di centro-sinistra, anche la presenza di una Regione il cui governo fa parte dell'opposto schieramento politico.

Veniamo ora alla descrizione delle singole tipologie di percorso, non direttamente evidenziata nel rapporto di monitoraggio ma desumibile da esso e da altre indicazioni provenienti dalle Regioni e dagli Uffici scolastici regionali.

Potremmo definire la prima delle tipologie di percorso quella della "formazione professionale *pura*" (caratterizzata da: 1) titolarità dei CFP; 2) attestato regionale; 3) competenze di base in prevalenza ai formatori dei CFP), comprendente Regioni come Lombardia, Liguria, Veneto, Lazio, Abruzzo e Sicilia, nelle quali l'integrazione con la scuola diventa un elemento "di sistema" (gestione dei passaggi, riconoscimento delle acquisizioni, orientamento, ecc.) più che un presupposto per azioni riferite al percorso triennale in sé⁵. In questa tipologia non troviamo, in genere⁶, indicazioni specifiche relative alla coprogettazione nei percorsi e alla codocenza /compresenza di docenti e operatori della formazione. Tali percorsi ricadono interamente nell'ambito della FP regionale, essendo destinati al conseguimento degli obiettivi (standard) individuati dalla Regione. La presenza della scuola nei

⁵ A queste Regioni andrebbero aggiunte, per certi aspetti, anche Emilia e Umbria: per quei percorsi, "adiacenti" ma non estranei alla sperimentazione e di durata inferiore ai tre anni. Infatti, anche le Regioni che attuano, nei primi anni, percorsi di istruzione integrata contemplano la possibilità di far accedere i giovani alla FP, prevedendo un numero di ore di formazione nei CFP che può anche arrivare anche a sole 600 ore per anno.

⁶ Unica eccezione è quella relativa alle limitate azioni di sostegno agli allievi disabili, presenti in Lombardia e Veneto.

percorsi gestiti dai CFP è in alcune Regioni possibile, ma si riferisce a limitate azioni funzionali⁷ alla FP. I percorsi di FP sono finalizzati al conseguimento di un attestato di qualifica professionale e all'eventuale acquisizione dei crediti per il rientro nel sistema di istruzione. La stima del numero di ore complessivo di formazione, seguite dagli allievi durante il primo anno di sperimentazione e realizzate nei CFP nelle Regioni appartenenti a questa tipologia è di 8.156.750 ore⁸.

La seconda tipologia è quella dell'*integrazione* (caratterizzata da: 1) titolarità della scuola; 2) diploma di Stato⁹; 3) competenze di base in prevalenza ai docenti della scuola), attuata, anche attraverso la stipula di un'apposita convenzione, mediante il coinvolgimento delle istituzioni scolastiche e dei CFP nella progettazione e realizzazione dei percorsi sperimentali (*Friuli Venezia-Giulia, Emilia-Romagna, Toscana*¹⁰ *Umbria* e *Sicilia* - a regime anche *Campania*). In essa la formazione professionale è presente, ma con compiti sussidiari e di "arricchimento" rispetto a percorsi che rimangono essenzialmente scolastici. Qui, il numero delle ore di formazione professionale è dato dalla cosiddetta "flessibilità scolastica" e rimane compreso generalmente tra le 160 e le 310 ore¹¹, con punte fino alle 600 ore all'anno¹² nella Regione *Friuli VG*. I percorsi di istruzione integrati da moduli di formazione professionale sono, in primo luogo, finalizzati alla progressione ed ai titoli di studio previsti dagli ordinamenti scolastici, pur lasciando la possibilità di acquisire crediti utili al passaggio nel sistema della formazione professionale. La stima del numero di ore complessivo di formazione professionale, seguite dagli studenti durante il primo anno di sperimentazione e realizzate mediante i CFP delle Regioni appartenenti a questa tipologia è di 1.615.568 ore¹³.

Una terza tipologia che si potrebbe ricavare è quella "*mista*" (caratterizzata da: 1) titolarità del CFP; 2) attestato regionale; 3) competenze di base in prevalenza ai docenti della scuola) che prevede, di fatto, la presenza strutturata, non sussidiaria o, comunque, preponderante, di docenti di scuola per

⁷ Per "funzionale" o "sussidiaria" si intende la partecipazione delle istituzioni scolastiche in interazione con i CFP, per garantire la formazione culturale di base, ma solo ove fosse richiesto da questi ultimi.

⁸ Il dato si riferisce al numero complessivo di ore previste o indicative dei percorsi del primo anno per ciascuna Regione, moltiplicato il numero degli allievi di primo anno indicati dalle Regioni come partecipanti alla sperimentazione secondo la tipologia in questione.

⁹ Al termine del 3° anno, conseguimento di diploma di qualifica, per gli iscritti ad un istituto di istruzione professionale; possibilità di continuazione nella scuola, per gli iscritti ad altro corso di istruzione secondaria superiore.

¹⁰ "Istruzione/formazione" (IF) e "Integrazione professionalizzante" (IP).

¹¹ Per gli Istituti professionali, ai quali è consentito attingere alle ore di approfondimento.

¹² Per i licei, che utilizzano parzialmente tempi extracurricolari.

¹³ Il dato si riferisce, al netto delle ore attribuibili all'istruzione, al numero complessivo di ore insegnabili nell'ambito della formazione professionale (flessibilità scolastica), previste nei percorsi del primo anno per ciascuna Regione secondo la tipologia in questione, moltiplicato il numero degli allievi di primo anno indicati dalle Regioni come partecipanti alla sperimentazione.

l'insegnamento delle competenze di base. È il caso, ad esempio, del *Piemonte*, dove i percorsi si svolgono prevalentemente presso le sedi delle agenzie formative, sebbene ai docenti delle istituzioni scolastiche sia attribuito un preciso ruolo dall'accordo territoriale¹⁴ per l'insegnamento delle competenze di base e trasversali. La progettazione del percorso è, generalmente, congiunta. Fanno parte di questa tipologia, oltre al *Piemonte*, anche *Friuli*¹⁵, *Toscana*¹⁶, *Puglia*, *Basilicata* e *Sardegna*. La stima del numero di ore complessivo di formazione professionale, seguite dagli allievi durante il primo anno di sperimentazione e realizzate mediante i CFP nelle Regioni appartenenti a questa tipologia è di 2.845.160 ore¹⁷.

La quarta tipologia si potrebbe definire del "canale scolastico di formazione professionale" (caratterizzata da: 1) titolarità della scuola; 2) attestato regionale; 3) competenze di base ai docenti della scuola). La Regione *Campania*, ad esempio, ha istituito transitoriamente percorsi triennali di FP, a titolarità delle scuole, con rientro non automatico nei percorsi dell'istruzione¹⁸, che prevedono in ciascuno dei tre anni una limitata integrazione funzionale¹⁹ con i CFP accreditati. La stessa tipologia, nelle sue linee essenziali, è realizzata da Regioni politicamente di segno opposto come *Lombardia*, *Molise*²⁰ e *Puglia*. La Regione *Lombardia*, pur in presenza di un modello centrato sulla FP, ha previsto l'istituzione di percorsi triennali in istituti tecnici e professionali individuati in base all'intesa tra Regione e Ufficio scolastico regionale. Tali percorsi hanno caratteristiche di FP, essendo finanziati con fondi regionali e destinati al conseguimento degli obiettivi

¹⁴ "Le attività comprese nelle competenze di base e nelle competenze trasversali, saranno di norma svolte dai docenti dell'istituzione scolastica, mentre quelle comprese nelle competenze professionali e di personalizzazione saranno svolte dai docenti del CFP" (Accordo territoriale del 22.10.03).

¹⁵ Nei percorsi a titolarità CFP.

¹⁶ Nei "Percorsi formativi" l'iscrizione è stabilita dal bando (a scuola o presso le agenzie) mentre i docenti appartengono generalmente alle agenzie formative.

¹⁷ Il dato si riferisce al numero complessivo di ore insegnabili nell'ambito della formazione professionale (competenze tecnico-professionali, personalizzazione, *stage*), previste nei percorsi del primo anno per ciascuna Regione secondo la tipologia in questione, moltiplicato il numero degli allievi di primo anno indicati dalle Regioni come partecipanti alla sperimentazione. Nel computo non è stata considerata la Basilicata in mancanza del dato sull'articolazione oraria dei percorsi sperimentali per i 192 allievi previsti.

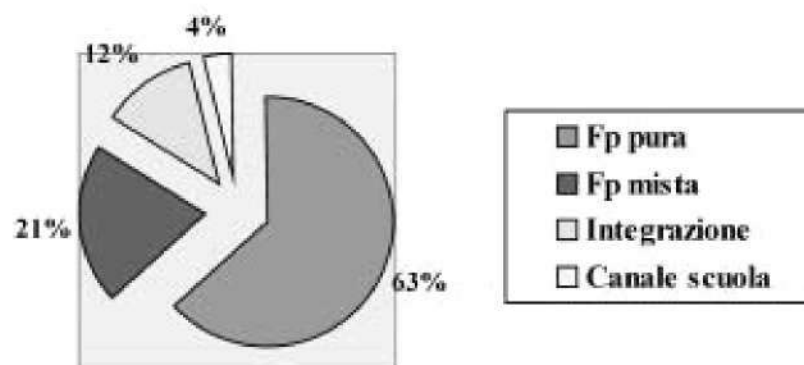
¹⁸ Al termine del primo anno appena trascorso, è garantito il rientro nei percorsi tradizionali di istruzione soltanto con azioni di integrazione e di recupero volte a colmare i debiti formativi nel corso del secondo anno, sempre che i percorsi seguiti siano coerenti con quelli di destinazione. In caso di percorsi non coerenti sono previsti esami integrativi.

¹⁹ In questo caso i progetti devono essere presentati e realizzati da un istituto di istruzione professionale o tecnica in accordo con un CFP accreditato. La quota delle attività di FP deve essere pari al 15% del monte orario complessivo, a cui può essere aggiunta un'ulteriore quota del 15% in codocenza. La gestione del progetto fa capo all'istituto di istruzione. I percorsi sono realizzati, di norma, negli istituti professionali e tecnici disponibili, i quali ricevono l'iscrizione dei giovani.

²⁰ Si tratta dei percorsi triennali di formazione professionale previsti dalla precedente sperimentazione (Intesa interistituzionale per l'OF del 15.10.02), a titolarità della scuola e finalizzati al conseguimento di un attestato di qualifica professionale.

(standard) individuati dalla Regione. Non si tratta, dunque, in questo caso, di percorsi di istruzione tradizionali né integrati, ma di una nuova realtà che opera e rimane nella sfera della FP. La Regione *Puglia*, assieme a 34 percorsi a tipologia mista (con finanziamento MLPS e a gestione didattica e amministrativa dei CFP) ha realizzato 6 percorsi del canale scolastico di FP. Per questi ultimi è stato sottoscritto un accordo con affidamento diretto dei progetti (a finanziamento MIUR) ad alcune scuole secondarie di 2° grado. L'accordo prevedeva la gestione didattica e amministrativa delle scuole, la compartecipazione dei CFP ai progetti e la medesima articolazione oraria ed esiti²¹ dei paralleli percorsi di FP esistenti nella Regione. Anche la Regione *Sardegna* contempla la possibilità per l'anno formativo 2004/5 di accreditare scuole per la realizzazione dei percorsi di FP. La stima del numero di ore di formazione professionale, seguite dagli studenti durante il primo anno di sperimentazione e realizzate mediante CFP nelle Regioni appartenenti a questa tipologia è di 397.750 ore²².

TAV. 1 - Ore di FP seguite dagli allievi e realizzate dal CFP durante il primo anno dei percorsi sperimentali post obbligo scolastico: percentuale secondo le diverse tipologie (stima per l' a.s.f. 2003/4)

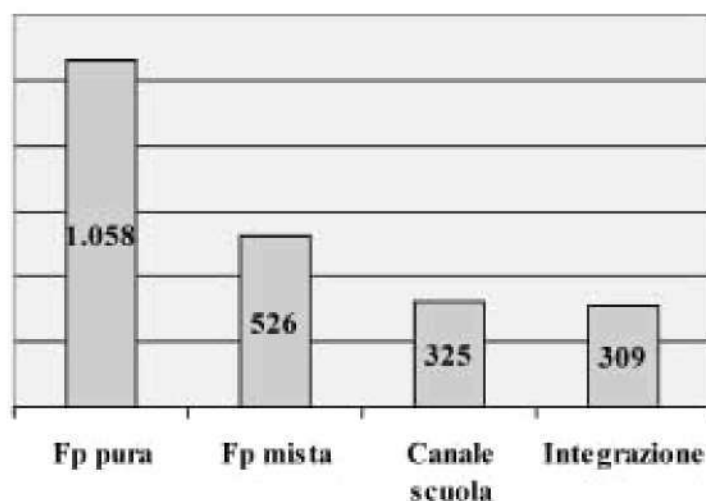


Fonte: elaborazione dell'autore su dati ISFOL e Amministrazioni regionali.

²¹ "Il percorso formativo è strutturato in tre anni, al termine dei quali gli allievi, mediante apposito esame, conseguono la qualifica professionale prevista dalla normativa vigente in materia di formazione professionale, valida per l'iscrizione ai centri per l'impiego, nonché per l'acquisizione di crediti per l'eventuale rientro nel sistema di istruzione" (Accordo territoriale del 30.7. 2003).

²² Il dato si riferisce al numero complessivo di ore insegnabili nell'ambito della formazione professionale (per competenze tecnico-professionali, personalizzazione, *stage*), previste nei percorsi del primo anno per ciascuna Regione secondo la tipologia in questione, moltiplicato il numero degli allievi di primo anno indicati dalle Regioni come partecipanti alla sperimentazione.

TAV. 2 - Numero medio di ore di FP svolte dal CFP durante il primo anno dei percorsi sperimentali post obbligo scolastico, secondo le diverse tipologie (stima per l' a.s.f. 2003/4).



Fonte: elaborazione dell'autore su dati ISFOL e Amministrazioni regionali.

Il quadro complessivo che emerge è composito, con modelli tra loro diversi in molte Regioni, definiti talvolta da intrecci, nello stesso territorio regionale, di molteplici tipologie di percorso: è il caso, ad esempio, nella Regione *Sardegna* che prevede la possibilità²³, accanto a percorsi di formazione professionale a tipologia mista, di un canale scolastico di formazione professionale; la medesima Regione istituisce, al contempo, percorsi integrati triennali per il recupero dell'abbandono scolastico, finalizzati ad ottenere licenza media e attestato di qualifica.

Le considerazioni fatte fin qui, trovano una esemplificazione nelle tavole che seguono. In esse è riportata la descrizione delle sperimentazioni 2003/04 di ciascuna Regione in base ai seguenti indicatori: modello, sede di svolgimento, docenti, articolazione oraria, governo del sistema, standard formativi, destinatari, elementi, esiti e certificazioni, crediti, struttura.

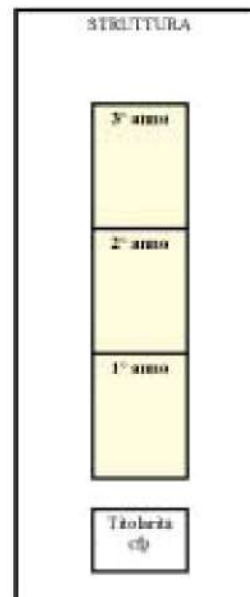
²³ Attuabile nell'a.f. 2004/05.

Regione ABRUZZO

MODELLO	SEDE DI SVOLGIMENTO	DOCENTI	ARTICOLAZIONE ORARIA
<p>PERCORSI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE <i>(formazione professionale pura)</i></p> <p>I percorsi sono stati centrati sulla formazione professionale, con forme di interazione con la scuola.</p> <p>Bando regionale</p> <p>L'ambito dell'interazione tra scuola e cfp è dato da:</p> <ul style="list-style-type: none"> - progettazione dei percorsi - utilizzo di personale docente - utilizzo di strutture 	<p>L'iscrizione avviene presso i Centri di formazione professionale</p> <p>I percorsi formativi sono svolti dagli organismi formativi accreditati, anche in collaborazione con le istituzioni scolastiche di II grado. Le collaborazioni sono stabilite mediante la stipula di singole intese per la definizione del percorso formativo.</p>	<p>I docenti delle competenze tecnico-professionali e, salvo casi stabiliti dalle intese, quelli delle competenze di base provengono dai cfp.</p>	<p>Il percorso sperimentale è strutturato in tre anni e prevede un totale di 3000 ore suddiviso in 1000 ore per ciascun anno formativo, di cui 850 con il gruppo classe e 150 di interventi personalizzati. Il monte ore complessivo prevede una ripartizione in quattro aree:</p> <ul style="list-style-type: none"> - area culturale (32%); - area professionale (37%); - personalizzazione (15%); - stage (16%).

GOVERNO DEL SISTEMA	STANDARD FORMATIVI	DESTINATARI
<p>E' prevista la costituzione di un Gruppo di lavoro misto per il monitoraggio del progetto, composto da rappresentanti della Regione Abruzzo, dagli Enti formativi titolari delle proposte formative triennali e dalla Direzione scolastica, finalizzato a supportare l'attività del Comitato paritetico di coordinamento e garantendo il collegamento ed il monitoraggio delle attività sperimentali.</p>	<p>E' previsto un progressivo adeguamento dei percorsi agli standard formativi minimi, a partire da quelli relativi alle competenze di base, definiti ai sensi dell'art. 4 dell'Accordo quadro del 19.06.03.</p>	<p>Giovani, in possesso del diploma di licenza media, che abbiano manifestato un orientamento verso percorsi professionalizzanti</p>

ELEMENTI	ESITI E CERTIFICAZIONI	CREDITI
Il curriculum dovrà prevedere: <ul style="list-style-type: none"> - orientamento - personalizzazione - accompagnamento al percorso. 	Al termine del III anno è rilasciato un attestato di qualifica professionale regionale. È prevista l'adozione del "libretto dello studente"	La valutazione dei crediti ed il relativo riconoscimento da far valere nelle istituzioni scolastiche avverranno secondo le modalità previste dall'art. 4, comma 6, del DPR 275/99. L'Ente di formazione e le istituzioni scolastiche determinano, in accordo, i criteri e le modalità per la valutazione dei crediti formativi ed il loro riconoscimento ai fini del passaggio dall'uno all'altro sistema formativo.



Protocollo 30 luglio 2003
 Accordo territoriale 19.01.2004
 POR 2003 – Bando A/2/2- Percorsi triennali sperimentali per l'esercizio del diritto dovere d'istruzione e formazione
 D.G.R. n. 644 del 9/8/03

avvio corsi:
 ottobre 2003

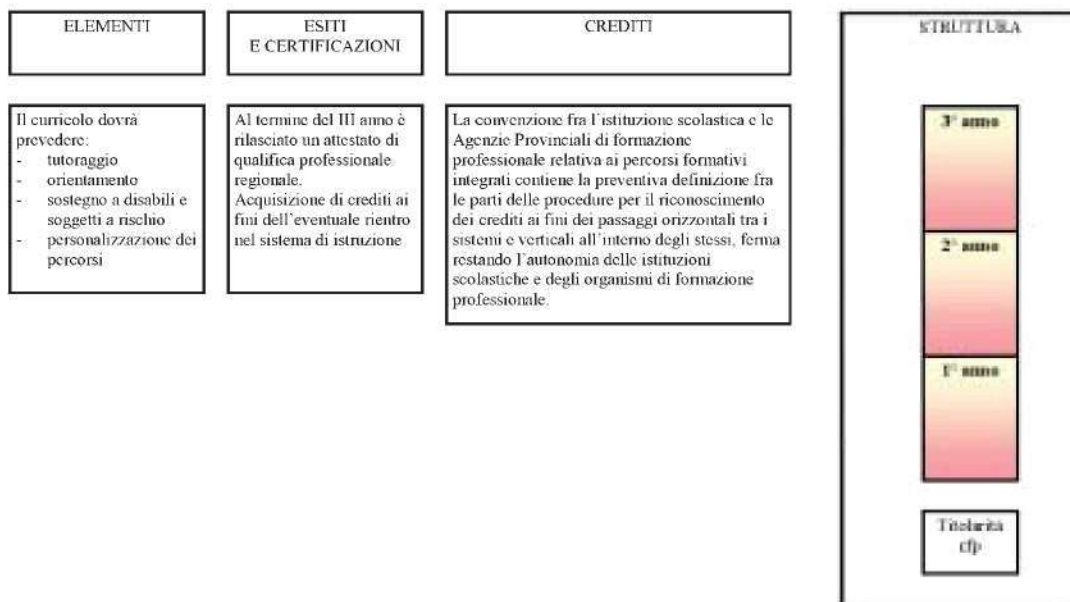
Formazione professionale
 n° corsi 11
 n° alunni 177
 n° 14enni 39

Integrazione
 n° corsi 0
 n° alunni 0
 n° 14enni 0

Regione BASILICATA

MODELLO	SEDE DI SVOLGIMENTO	DOCENTI	ARTICOLAZIONE ORARIA
<p>PERCORSI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE <i>(percorsi misti)</i></p> <p>Percorsi triennali di formazione per coloro i quali abbiano manifestato la volontà di interrompere la prosecuzione del proprio itinerario formativo nel percorso scolastico o intendano proseguirlo nella formazione professionale.</p> <p>Affidamento diretto della Provincia di Potenza e della Provincia di Matera alle Agenzie provinciali per la formazione, istituite ai sensi della Legge Regionale n°12/1998 ed accreditate dalla Regione.</p>	<p>L'iscrizione avviene presso le due Agenzie provinciali.</p> <p>I percorsi sono svolti dalle Agenzie provinciali, sulla base di specifiche intese concluse con le istituzioni scolastiche di II grado.</p>	<p>I docenti delle competenze tecnico-professionali provengono dalle agenzie; quelli delle competenze di base provengono dalla scuola.</p>	<p>La durata complessiva è di 2.900 ore, di cui 700 al primo anno, 1200 al secondo e 1000 al terzo.</p>

GOVERNO DEL SISTEMA	STANDARD FORMATIVI
<p>La Regione Basilicata, le Province di Potenza e Matera e l'Ufficio scolastico regionale per la Basilicata promuoveranno momenti di confronto attraverso la costituzione di un Comitato tecnico di monitoraggio nominato dal Comitato di Coordinamento Regionale per l'attuazione delle deleghe di cui agli art. 138 e 139 del D.lgs 112/98 istituito con DGR n.908 del 26/52003.</p>	<p>E' previsto un progressivo adeguamento dei percorsi agli standard minimi nazionali, a partire da quelli relativi alle competenze di base, definiti ai sensi dell'art. 4 dell' Accordo quadro del 19.06.03.</p>



DESTINATARI

Ragazzi che abbiano concluso il primo ciclo di studi (licenza di scuola media inferiore)

Protocollo 24 luglio 2003
Accordo territoriale 12/12/03

avvio corsi:
febbraio 2004

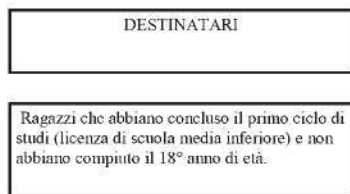
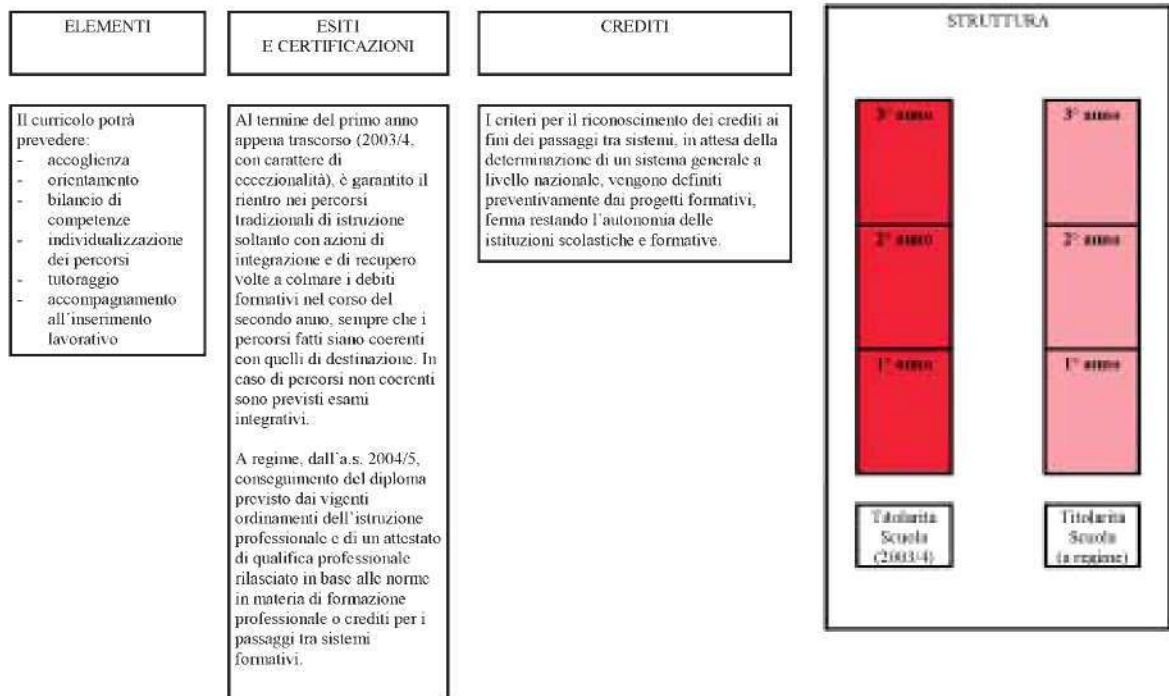
Formazione professionale:
n° corsi 18
n° alunni 192
n° 14enni 43

Integrazione:
n° corsi 0
n° alunni 0
n° 14enni 0

Regione CAMPANIA

MODELLO	SEDE DI SVOLGIMENTO	DOCENTI	ARTICOLAZIONE ORARIA
<p>PERCORSI INTEGRATI DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE <i>(canale scolastico di formazione professionale e, a regime, percorsi integrati)</i></p> <p>Percorsi integrati sperimentali di istruzione e formazione professionale di durata triennale, con proseguimento nel triennio sperimentale o passaggio al termine del primo anno, con esito positivo, al normale ciclo di istruzione professionale e tecnica o, in alternativa, accesso al secondo anno dei percorsi di formazione professionale.</p> <p>Bando regionale con gestione delegata alle Province (intese, ecc.).</p>	<p>I progetti devono essere presentati e realizzati da un istituto di istruzione professionale o tecnica in accordo con un centro di formazione professionale, pubblico o privato. La gestione del progetto fa capo all'istituto di istruzione.</p> <p>I percorsi sono realizzati, di norma, negli istituti professionali e tecnici disponibili, che ricevono l'iscrizione dei giovani. Possono essere coinvolti nell'accordo gli organismi di formazione professionale in possesso dei requisiti previsti per l'accreditamento delle strutture formative di cui alla DGR 3927 del 27 agosto 2002.</p>	<p>I docenti delle competenze di base e, salvo casi particolari, quelli delle competenze tecnico-professionali provengono dalla scuola.</p>	<p>I percorsi di fp sono di 1000 ore/anno (1100 a regime) e 3000 ore nel triennio.</p> <p>I corsi sono a titolarità delle scuole accreditate, con la presenza nel triennio di un'integrazione con i centri di formazione professionale.</p> <p>Le istituzioni scolastiche, d'intesa con gli organismi di formazione professionale, programmano i percorsi integrati, avvalendosi della flessibilità didattica ed organizzativa.</p> <p>La quota delle attività di formazione professionale deve essere pari al 15% del monte orario complessivo, a cui può essere aggiunta un'ulteriore quota del 15% in co-docenza.</p>

GOVERNO DEL SISTEMA	STANDARD FORMATIVI
<p>L'Assessorato regionale dell'Istruzione e formazione Professionale elabora le linee guida sulle quali gli istituti professionali e tecnici predisporranno i progetti formativi.</p>	<p>E' previsto un progressivo adeguamento dei percorsi agli standard minimi nazionali, a partire da quelli relativi alle competenze di base, definiti ai sensi dell'art. 4 dell'Accordo quadro del 19.06.03.</p>



Protocollo del 24 luglio 2003
DD 111 del 31.05.04 (Avviso regionale per la presentazione di progetti).

avvio corsi:
maggio 2004*

Formazione professionale
n° corsi 0
n° alunni 0

Integrazione
n° corsi 156**
n° alunni 2585**

Note:

* Da concludere entro settembre 2004

** Stima.

Regione EMILIA ROMAGNA

MODELLO	SEDE DI SVOLGIMENTO	DOCENTI	ARTICOLAZIONE ORARIA
<p>PERCORSI DI ISTRUZIONE INTEGRATI (integrazione con presenza di formazione professionale pura)</p> <p>Oltre al percorso tradizionale:</p> <ul style="list-style-type: none"> - biennio di istruzione integrato con riciclo in istruzione nel percorso tradizionale - anno di istruzione integrato con successivo biennio di fp - biennio di istruzione integrato con un successivo anno di fp - triennio di istruzione integrato <p>Bandi provinciali</p> <p>L'ambito dell'interazione tra istruzione e fp è dato da:</p> <ul style="list-style-type: none"> - docenza - progettazione - valutazione - riconoscimento dei crediti anagrafici - formazione formatori. 	<p>Iscrizione a 14 anni a scuola. Successivamente, se ci si indirizza ai percorsi tradizionali di fp, l'iscrizione è presso il cfp.</p> <p>Nei percorsi di istruzione integrati, la sede di svolgimento è in primo luogo la scuola. Le attività di fp possono essere svolte nei cfp in tempi di flessibilità e in ore di approfondimento.</p> <p>Di norma per i percorsi di fp la sede di svolgimento è il cfp anche per le competenze di base.</p> <p>Soggetti attuatori sono le istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado, statali e paritarie, congiuntamente agli organismi di formazione professionale, accreditati ed in possesso dei requisiti stabiliti.</p>	<p>I docenti delle competenze di base dei percorsi di fp provengono dalla fp. Caratteristiche dei docenti di fp (vedi DGR 177 del 10 febbraio 2003: accreditamento).</p>	<p>Percorsi integrati</p> <ul style="list-style-type: none"> - All'interno dell'orario normale di istituto le attività formative sono svolte con la flessibilità scolastica (15% monte ore - Dpr 275/99 e Dm 234/00) ed eventuali ore di approfondimento per gli Istituti professionali, per un totale non eccedente le 300 ore annue - Prendendo, ad esempio, l'orario di 36 ore settimanali degli istituti professionali (1188 ore annue), la struttura del curricolo deve riguardare l'85% (1009 ore annue) del monte ore, mentre il 15% (178 ore annue) del carico orario annuale, cui si sommano le 4 ore settimanali dell'area di approfondimento (132 ore annue) riguarda le azioni integrate. <p>Percorsi di fp (percorso intensivo o biennale)</p> <ul style="list-style-type: none"> - il monte ore è a seconda della qualifica prevista (e dei crediti dei soggetti). Si tratta, per il percorso intensivo di un anno, indicativamente di 900/1200 ore di fp. - Le qualifiche di fp sono accessibili anche a drop out dell'istruzione dopo il primo anno di frequenza (percorsi biennali - max 600/900 ore all'anno).
GOVERNO DEL SISTEMA	STANDARD FORMATIVI		
<p>A livello regionale, la sede della concertazione interistituzionale è rappresentata dalla Conferenza regionale per il sistema formativo, di cui all'art. 49 della L.R. 12/2003, mentre, per seguire gli aspetti operativi e il complessivo andamento della nuova offerta formativa rivolta ai ragazzi dai 14 ai 18 anni, è stato costituito il Comitato scientifico regionale composto da esperti con competenze nell'ambito della formazione professionale, dell'istruzione e di tematiche di tipo pedagogico-didattico, integrato con esperti designati dall'Ufficio scolastico regionale ed incaricato di seguire lo svolgimento dell'impianto metodologico e contenutistico dei progetti, con particolare riferimento alle fasi di monitoraggio e valutazione.</p> <p>A livello provinciale, agisce il Team provinciale di supporto, composto da un referente per l'istruzione, uno per la formazione professionale ed uno per la Provincia competente (che ne indica anche il Coordinatore), con funzioni di sostegno per tutti i soggetti, istituzioni scolastiche e organismi di formazione professionale coinvolti nei percorsi integrati. Il Team provinciale svolge altresì funzioni di raccordo con il Comitato scientifico regionale, con particolare riferimento alle azioni di monitoraggio.</p> <p>A livello di singolo percorso integrato, si prevede la costituzione di un Gruppo di pilotaggio, composto dai rappresentanti dei due soggetti formativi in convezione, con la responsabilità di seguire tutti gli aspetti (amministrativi, finanziari, organizzativi, gestionali, ecc.) connessi alla realizzazione del percorso integrato.</p> <p>Particolare importanza riveste inoltre il Gruppo di progetto, composto dai docenti dei due sistemi interessati alla progettazione esecutiva ed allo svolgimento delle attività didattiche.</p> <p>Per la creazione della citata "comunità" territoriale, si ritiene modalità ottimale di lavoro l'agire in rete da parte dei Gruppi di pilotaggio.</p> <p>A livello regionale, attraverso il contributo e le indicazioni del Comitato scientifico regionale, è stato effettuato un monitoraggio quantitativo e qualitativo (redatto a fine giugno) dei percorsi realizzati nell'anno 2003/04 comprensivi di audit per i docenti e i formatori. I risultati di tale azione rientrano nei dispositivi di monitoraggio e verifica della Regione e sono oggetto di confronto per le valutazioni sull'andamento e sulla prosecuzione della sperimentazione, all'interno della Conferenza regionale per il sistema formativo.</p>	<p>La Giunta regionale definisce profili formativi, qualifiche professionali e rispettivi standard formativi e concorre all'elaborazione di standard essenziali nazionali per la formazione professionale.</p> <p>Il Sistema regionale delle qualifiche (SRQ), fondato sulla LR. 12/2003, descrive gli standard di competenze professionali, che possono essere raggiunti anche, ma non solo, attraverso percorsi formativi che, a seconda della filiera, assumono a riferimento standard formativi con regole, obiettivi formativi, strategie didattiche e organizzative non perfettamente sovrapponibili agli standard di competenze professionali.</p> <p>Nel 2002 è iniziata la seconda revisione del sistema regionale delle qualifiche e la loro declinazione in standard di competenza.</p> <p>Il SRQ comprende un repertorio delle qualifiche costituito da un insieme di figure professionali espresse da percorsi di istruzione-formazione-lavoro. Le qualifiche/figure presentano ed esplicitano le competenze identificate (descritte in modo da essere riconoscibili nei contesti lavorativi) e certificate (sulle qualifiche/figure vengono definiti "standard professionali minimi" omogenei in tutto il territorio regionale). La qualifica corrisponde ad una "figura professionale", cioè a un insieme di ruoli lavorativi, operanti su "processi lavorativi" simili e connotati da "competenze professionali omogenee". Si tratta di figure a banda larga che identificano capacità di intervento su uno o più processi di lavoro.</p> <p>Gli standard professionali minimi costituiscono un vincolo progettuale per i soggetti che realizzano percorsi formativi finalizzati al conseguimento della qualifica, ma non esauriscono gli obiettivi di un percorso formale che risponde anche ad altri sistemi di regole e si propone finalità e obiettivi di apprendimento non limitati allo specifico professionale.</p> <p>Le qualifiche/figure si articolano in unità di competenza (UC), intese come aggregati di "capacità e conoscenze", da assumere a riferimento per la successiva progettazione formativa per UF da parte dei progettisti. Ciascuna UC è definita da: una denominazione specifica (titolo); le competenze obiettivo (il soggetto è in grado di...); i contenuti (il soggetto ha bisogno di sapere come...); le modalità formative; le modalità di valutazione (il soggetto deve dimostrare di... secondo un livello di difficoltà definito).</p> <p>Le unità formative (UF) possono fare riferimento ad una o più UC, esaurendole in tutto o in parte e costituiscono il modo nel quale si acquisiscono le competenze, variamente intrecciato con le altre UC professionalizzanti, sia minime (nazionali), che specifiche (declinate regionalmente, ma grazie ad una standardizzazione delle modalità descrittive, possono essere capitalizzate in altri territori, qualora corrispondano a competenze richieste).</p>		

ELEMENTI	ESITI E CERTIFICAZIONI	CREDITI
----------	------------------------	---------

Il progetto esecutivo del percorso integrato deve prevedere: accoglienza, riallineamento, potenziamento, personalizzazione dei percorsi (di cui non esiste una durata predeterminata), orientamento e monitoraggio, sostegno (disabili, extracomunitari, soggetti a rischio, ecc.), tutoraggio, accompagnamento: visite guidate, simulimpresa, stage e moduli di alternanza.

Al termine dei primi due anni di istruzione, gli studenti scelgono se continuare il proprio percorso formativo nell'istruzione (con crediti spendibili nella formazione professionale) o entrare nella formazione professionale, in percorsi intensivi, per conseguire una qualifica regionale al termine del terzo anno (oltre a crediti spendibili per l'eventuale rientro nel sistema di istruzione).
Le qualifiche di fp sono accessibili anche a drop out dell'istruzione dopo il primo anno di frequenza (percorsi biennali).
E' possibile, inoltre, un biennio integrato seguito da un terzo anno integrato (con conseguimento di qualifica professionale o di crediti formativi mediante dichiarazione delle competenze).
Non sono previsti interventi per i "prosciolti" per il conseguimento della licenza media.

Le istituzioni scolastiche e gli organismi di formazione professionale accreditati che realizzano i percorsi integrati si impegnano a garantire, dopo il primo anno, il passaggio dall'uno all'altro sistema attraverso il riconoscimento dei crediti acquisiti. La convenzione, fra l'istituzione scolastica e l'organismo di formazione professionale accreditato, relativa ai percorsi formativi integrati stabilisce la preventiva definizione dei criteri per il riconoscimento dei crediti ai fini dei passaggi tra i sistemi.
Tali criteri saranno oggetto di confronto con i Team provinciali di supporto per individuare caratteristiche comuni a livello provinciale. La sperimentazione mira non solo ad attestare mediante dichiarazione di competenze i crediti maturati ma anche ad indicarne il valore.

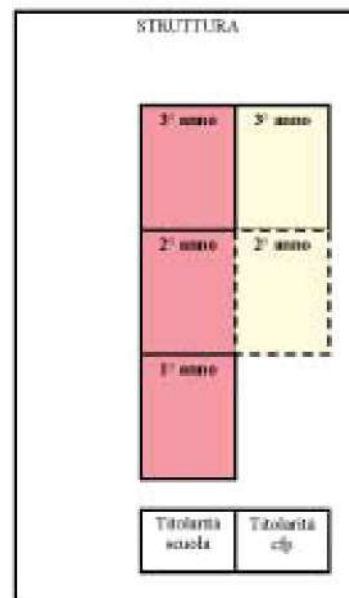
La Regione promuove accordi con le componenti del sistema formativo e le parti sociali, per la definizione di procedure comuni per il riconoscimento, la certificazione e l'individuazione degli ambiti e del valore d'uso delle competenze acquisite.

DESTINATARI

Giovani (14-17enni) che hanno adempiuto all'obbligo scolastico.
In fase di prima applicazione, i percorsi integrati possono essere attivati a favore degli alunni iscritti agli istituti tecnici, d'arte e professionali, fatta eccezione per le sperimentazioni già in atto nei licei nell'a.s. 2003/2004; successivamente, l'offerta sperimentale di percorsi integrati si potrà attivare anche nei licei.
L'accesso ai corsi biennali strutturati è riservato ai ragazzi di almeno 15 anni. I percorsi intensivi di un anno sono rivolti a ragazzi di età superiore ai sedici anni per i quali sia possibile un riconoscimento dei crediti.

Non sono previsti corsi per gli alunni non possessori di licenza media.

Il numero di allievi minimo per a ciascun corso, del 1° anno e della fp è 15.



Protocollo 8.10.03
Accordo territoriale 19.2.04
DGR 1052 del 9.6.2003
di approvazione linee guida
Linee guida 2003/4
DGR 1049 del 2003
LR 12 del 30.6.03
Determina Direttore Generale n. 14272/2003 adozione 20 schede descrittive delle qualifiche conseguibili in obbligo formativo
Bandi provinciali

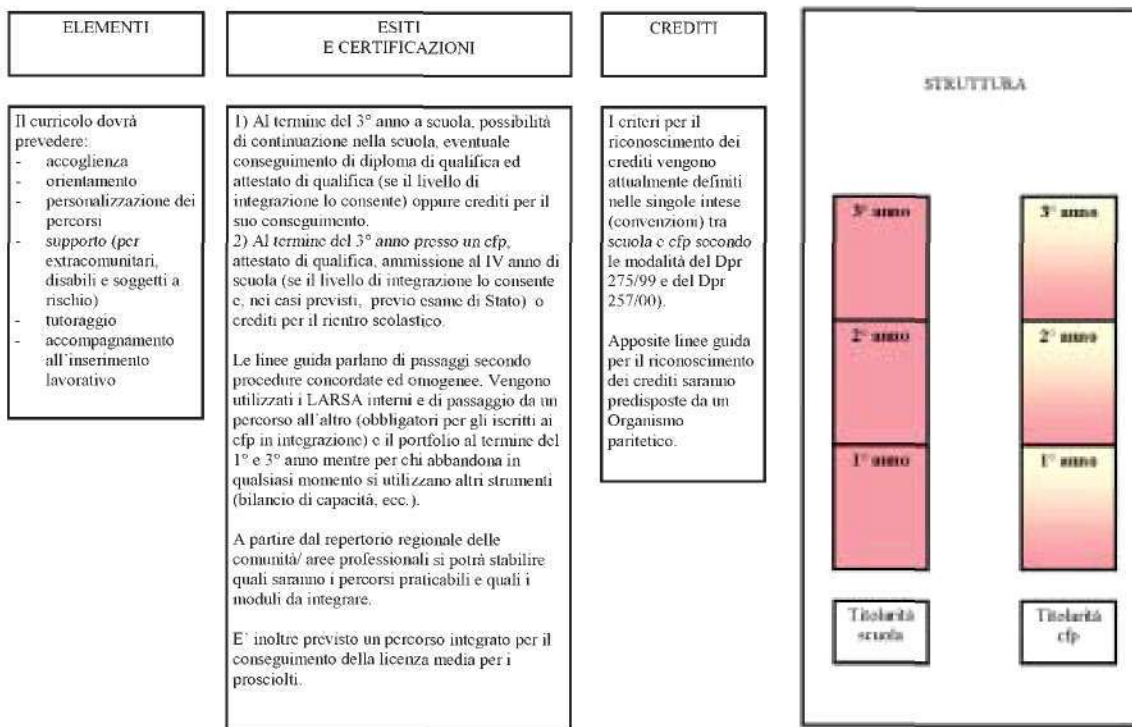
avvio corsi:
ottobre 2003

Formazione professionale
n° corsi 0
n° alunni 0
n° 14enni 0

Integrazione
n° corsi 72
n° alunni 1.941

Regione FRIULI VENEZIA GIULIA

MODELLO	SEDE DI SVOLGIMENTO	DOCENTI	ARTICOLAZIONE ORARIA
<p>PERCORSI DI INTEGRAZIONE/INTERAZIONE <i>(integrazione e percorsi misti)</i></p> <p>A regime (a.s. 2004/5), doppio percorso definito nelle singole intese, per gli iscritti a scuola e per gli iscritti ai cfp, dai differenti gradi di integrazione/interazione ed esiti.</p> <p><i>Integrazione</i> è l'insieme di attività congiunte, in primo luogo, per la gestione comune di parti didatticamente significative del percorso, strutturato in unità di apprendimento (UdA); è previsto il passaggio automatico o con recuperi già definiti nell'intesa.</p> <p><i>Interazione</i> è l'insieme di attività congiunte per: valutazione, definizione dei crediti, uso di attrezzature, materiali didattici, formazione formatori; progettazione didattica di almeno alcune UdA.</p> <p>La sinergia con la scuola si realizza anche per formazione dei formatori, anagrafe, modalità di richiesta e di ammissione ai finanziamenti, sistema regionale di valutazione, indicazioni e strumenti per la progettazione dei percorsi, elaborazione delle linee guida, passaggio fra i sistemi, riconoscimento crediti.</p> <p>Bando congiunto Regione-Ufficio Scolastico Regionale.</p>	<p>Iscrizione a 14 anni:</p> <p>1) a scuola 2) al cfp</p> <p>Realizzazione degli interventi presso gli istituti scolastici superiori e i cfp come da intese (le quali possono prevedere come sede scuola e cfp, scuola oppure cfp).</p> <p>Soggetti attuatori sono: istituzioni scolastiche secondarie superiori statali e paritarie ed enti di fp regionali accreditati.</p>	<p>Nel 2003/4 i docenti delle competenze di base fanno parte della scuola e insegnano nelle sue strutture.</p> <p>A regime il "chi fa cosa" sarà stabilito dalle intese a seconda delle vocazioni specifiche.</p>	<p>1.200 ore in ognuno dei tre anni. Attualmente, al 1° anno le ore sono svolte al 50% dal cfp e al 50% dalla scuola.</p> <p>Dal prossimo anno la percentuale del monte ore svolta in fp sarà stabilita dalle singole intese e potrà riguardare, per gli allievi che si iscrivono a scuola, un monte ore fino a 180/600 ore all'anno, dato dalla flessibilità (15% per gli ITI ed ulteriori ore di approfondimento per gli IPS) e dal numero di ore extracurricolari necessario per raggiungere le 1200 ore annue nel caso dei licei. Le ore di integrazione possono essere svolte nei cfp e/o a scuola. Per gli allievi che si iscrivono ai cfp il numero di ore di integrazione destinate alla fp è stabilito dalle intese (teoricamente potrà riguardare tutte le 3600 ore previste nel triennio ma di fatto si presume che in media interessi due terzi del monte ore).</p> <p>Schema indicativo: 1° anno - 300-500 ore c. base - 300-500 ore alternanza - 200-400 ore c. tec.-professionali.</p> <p>2° anno - 300-500 ore c. base - 300-500 ore alternanza - 300-500 ore c. tec.-professionali.</p> <p>3° anno - 200-400 ore c. base - 300-500 ore alternanza - 400-600 ore c. tec.-professionali.</p> <p>Sia nell'interazione che nell'integrazione si dovranno raggiungere le 1.200 ore annue. La personalizzazione è prevista per 150 ore all'anno.</p>
GOVERNO DEL SISTEMA	STANDARD FORMATIVI		
<p><i>Organismo Regionale di indirizzo, monitoraggio e valutazione</i> composto da: Regione (1), Enti Fp (2); Scuola (2) con compiti di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Designazione di gruppi tecnici per definire le modalità del sistema - Designazione di esperti per il raccordo tra scuola e Cfp - Designazione di esperti per il raccordo con i Comitati tecnici scientifici di progetto - Raccordo con la Commissione regionale per la Fp (ex L.R. 76/82 per confronto con OOSS e Autonomie locali) - Elaborazione delle linee guida (formalizzate da Regione-Ufficio Scolastico Regionale). <p><i>Gruppi tecnici</i> (designati dall'Organismo regionale) con compiti di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - organizzazione curricolare flessibile, passaggio fra i sistemi, riconoscimento crediti, formazione congiunta, aggiornamento anagrafi, integrazione risorse, utilizzo congiunto delle attrezzature, materiali didattici centrati sulla persona - rilevazione delle criticità - monitoraggio e valutazione. <p><i>Comitati tecnico scientifici di progetto</i> Composti da: Direttore ente di Fp (1), Dirigente scolastico (1), Ente Fp (2), Scuola (2), per indicare obiettivi formativi intermedi e finali del singolo progetto; modalità di svolgimento delle e valutazione attività; articolazione oraria; modalità di certificazione crediti.</p> <p><i>Tavolo tecnico</i> Per l'implementazione dell'anagrafe dei giovani.</p>	<p>Per le componenti professionali è previsto un Repertorio regionale delle comunità/aree professionali che preveda un elenco contenuto delle figure professionali polyvalenti ed un numero, anch'esso circoscritto di figure professionali di indirizzo, attribuendo ad ognuna un elenco di compiti/problemi specifici e di requisiti chiave che l'allievo dovrà saper affrontare. Tale repertorio, elaborato secondo un approccio olistico (integrazione tra area culturale e professionale) terrà conto dei repertori delle qualifiche regionali, Istat, Excelsior, Obaf, ecc.</p> <p>Il <i>Piano formativo</i>, elaborato dal team dei formatori, definisce attività/prodotti, con relative competenze. Non è preconstituito ma si sviluppa lungo il percorso tramite le unità di apprendimento realizzate, tanto da risultare completo solo alla fine del cammino.</p> <p>L'UdA prevede la definizione di: obiettivi formativi, compito/prodotto, competenze mirate, obiettivi specifici di apprendimento correlati, utenti e loro caratteristiche, aspetti metodologici ed organizzativi.</p>		



DESTINATARI
<ul style="list-style-type: none"> - Allievi che nel 2003 abbiano conseguito la licenza media.

Protocollo 18.9.2003
 Accordo territoriale 10.12.2003
 Linee guida Ufficio Scolastico Regionale
 Regione dei percorsi integrati,
 Aprile 2004
 Avviso pubblico per l'a.f. 2004/5

avvio corsi:
 settembre 2003

Formazione professionale
 n° corsi 0
 n° alunni 0
 n° 14enni 0

Integrazione
 n° corsi 9
 n° alunni 179
 n° 14enni 176

Regione LAZIO

MODELLO	SEDE DI SVOLGIMENTO	DOCENTI	ARTICOLAZIONE ORARIA
<p>PERCORSI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE <i>(formazione professionale pura)</i></p> <p>I percorsi si svolgono prevalentemente presso le sedi delle agenzie formative. E' possibile un coinvolgimento delle istituzioni scolastiche, ove richiesto, in interazione tra scuola e formazione professionale per garantire la formazione culturale di base.</p> <p>Oltre alla docenza e alla coprogettazione dei percorsi, ulteriori ambiti di interazione tra scuola e cfp sono dati da:</p> <ul style="list-style-type: none"> - orientamento - riconoscimento dei crediti - tutoraggio - monitoraggio <p>Bandi provinciali.</p>	<p>La sede di svolgimento delle attività è il cfp, anche per le competenze di base. L'iscrizione avviene presso il cfp.</p> <ul style="list-style-type: none"> - istituzioni formative titolari di sedi operative accreditate per la macrotipologia "Obbligo formativo", che assicurino, direttamente o in convenzione, attività inerenti la macrotipologia "Orientamento"; - istituti secondari statali di II grado individuati dalla Direzione scolastica regionale del Lazio sulla base del criterio della territorialità e della coerenza con i settori professionali in cui si attua la sperimentazione. 	<p>I docenti delle competenze tecnico-professionali provengono dai cfp. Presso il cfp possono prestare la loro opera, ove richiesto dalle singole convenzioni, i docenti dell'istituzione scolastica partner.</p>	<p>Percorso triennale della durata complessiva di 3.600 ore (1.200 ore all'anno), così distinte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - competenze di base e/o comuni: 860; - competenze tecnico-professionali: 1.420; - personalizzazione: 540; - stage: 600; - valutazione e validazione: 180.

GOVERNO DEL SISTEMA	STANDARD FORMATIVI
<p>Gli organismi di governo della sperimentazione sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a livello regionale, il presistente Comitato Paritetico di Coordinamento, di cui al Protocollo di Intesa del 24.07.03, integrato da due rappresentanti delle Province; - a livello provinciale, un Comitato, presieduto dalla Provincia composto da: 2 rappresentanti della Direzione scolastica regionale, 2 rappresentanti delle istituzioni formative, 1 rappresentante i CPI, 1 rappresentante i COL facenti capo ai Comuni. <p>Responsabile del monitoraggio e della valutazione delle sperimentazioni, a livello regionale, è l'<i>Organismo Regionale di Indirizzo, Monitoraggio e Valutazione</i>, composto da rappresentanti della Regione Lazio, dell'Ufficio scolastico regionale, degli EE.LL. e da eventuali altri soggetti.</p> <p>Responsabile del monitoraggio e della valutazione dei singoli progetti, sulla base di indicatori di performance individuati dall'<i>Organismo Regionale di Indirizzo, Monitoraggio e Valutazione</i>, è il <i>Comitato Tecnico Paritetico</i>, istituito con apposita convenzione sottoscritta tra l'istituzione scolastica e l'istituzione formativa, presieduto congiuntamente dal Dirigente scolastico e dal Dirigente dell'istituzione formativa e costituito da docenti della scuola e da docenti formatori, in misura del 50% delle due componenti e rappresentativi di tutte le aree formative.</p> <p>Al <i>Comitato Tecnico Paritetico</i> sono inoltre affidate la progettazione, l'organizzazione didattica e la cura dei rapporti con il mondo del lavoro, comprese le relazioni con le attività formative in favore dell'apprendistato. Il <i>partenariato istituzionale</i>, previsto dall'Accordo quadro del 19.06.03, è stato formalizzato con l'attivazione, a livello regionale e provinciale, di specifici <i> tavoli di concertazione</i> e confronto con le OO.SS., le Amministrazioni provinciali e la Direzione scolastica regionale.</p>	<p>La definizione dei livelli di apprendimento connessi alle competenze finali di base, comuni e professionali è affidata al Comitato Tecnico Paritetico.</p> <p>E' previsto un progressivo adeguamento dei percorsi agli standard minimi nazionali, a partire da quelli relativi alle competenze di base, definiti ai sensi dell'art. 4 dell'Accordo quadro del 19.06.03.</p>

ELEMENTI	ESITI E CERTIFICAZIONI	CREDITI	STRUTTURA
<p>Il curriculum dovrà prevedere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - progettazione del percorso - organizzazione didattica delle UFC - definizione dei livelli di apprendimento. - modalità di verifica degli apprendimenti - tirocini - personalizzazione degli interventi - docenza - tutoraggio - raccordo con il territorio - monitoraggio e valutazione del singolo percorso - formazione formatori. 	<p>Al termine del III anno è rilasciato un attestato di qualifica professionale regionale.</p> <p>Acquisizione di crediti ai fini dell'eventuale rientro nel sistema di istruzione.</p> <p>I crediti riconosciuti in ingresso e le competenze acquisite nel corso del percorso vengono registrate sul libretto formativo personale dell'allievo.</p>	<p>I criteri per il riconoscimento dei crediti ai fini dei passaggi tra sistemi vengono definiti preventivamente dai progetti formativi. Relativamente alle attività avviate sulla base di metodologie congiuntamente definite, gli allievi con competenze /crediti certificati, reciprocamente riconosciuti, sono ammessi a frequentare anni di corso scolastico/ formativo successivi al primo.</p>	<p style="text-align: center;">STRUTTURA</p> <div style="text-align: center;"> <p>3° anno</p> <p>2° anno</p> <p>1° anno</p> <p>Titolarità cfp</p> </div>

DESTINATARI

- Allievi che nel giugno 2003 abbiano conseguito la licenza media.

Nella gran parte dei corsi, una volta formato il gruppo/classe con il numero minimo di allievi (12) previsto dai bandi provinciali, in una logica di contrasto della dispersione formativa, sono stati iscritti ed ammessi a frequentare anche allievi che avevano conseguito la licenza media prima del giugno 2003. Tali allievi erano legittimati ad iscriversi ai corsi in quanto *"avevano titolo ad iscriversi al primo anno di scuola secondaria superiore"*, così come previsto dall'accordo Ufficio Scolastico Regionale-Regione Lazio.

Protocollo 24 7.03
Intesa interistituzionale 21.10.03
Deliberazione n.736 dell'1.08.03 (atto di indirizzo).
Determinazione n. D2922 del 17.10.03
Allegato D) schema di convenzione tipo
Allegato H) modello progettuale

avvio corsi:
ottobre 2003

Formazione professionale
n° corsi 91
n° alunni 1697
n° 14enni 455 (stimato)

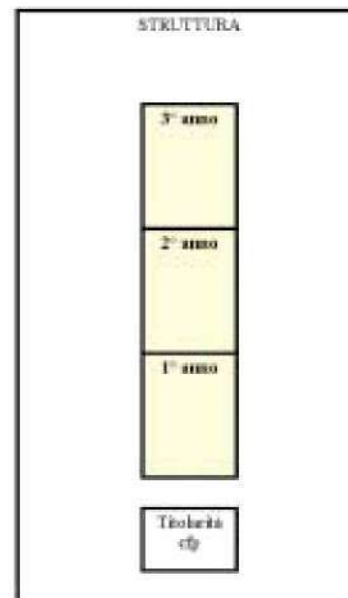
Integrazione
n° corsi 0
n° alunni 0
n° 14enni 0

Regione LIGURIA

MODELLO	SEDE DI SVOLGIMENTO	DOCENTI	ARTICOLAZIONE ORARIA
<p>PERCORSI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE <i>(formazione professionale pura)</i></p> <p>I percorsi sono centrati sulla formazione professionale. Non sono previsti percorsi a titolarità delle scuole secondarie.</p> <p>E' possibile un coinvolgimento delle istituzioni scolastiche, ove richiesto, in interazione tra scuola e formazione professionale per garantire la formazione culturale di base.</p> <p>L'interazione con la scuola si realizza anche per anagrafe, repertorio regionale delle competenze e qualifiche, sistema regionale di valutazione e certificazione, indicazioni e strumenti per la progettazione dei percorsi.</p> <p>Bando regionale</p>	<p>L'iscrizione avviene presso i Centri Provinciali di Fp o gli Enti di Fp, in accreditamento per la macrotipologia "attività riferita all'obbligo formativo".</p> <p>E' data possibilità, ove richiesto, di un'integrazione funzionale (non strutturale) con scuole e/o singoli docenti di scuola.</p> <p>I soggetti attuatori (cfp provinciali o enti di fp accreditati) sono tenuti ad indicare nella convenzione con la Regione (cfr. DGR 746/03) la sede operativa presso cui verrà attuato ciascun corso.</p>	<p>Il personale direttivo e docente /formatore dovrà possedere:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. titolo di laurea; 2. titolo di abilitazione all'insegnamento; 3. eventuali specializzazioni o corsi svolti anche all'Estero (in tale caso deve sussistere il requisito dell'equipollenza); 4. esperienze educative qualificate (maturate dentro e fuori il sistema scolastico) quali: dirigenze e/o docenze, corsi di aggiornamento documentati, ricerche, sperimentazioni, consulenze professionali. <p>Inoltre, si potrà ricorrere ad esperti del settore lavorativo con almeno 5 anni di esperienza professionale documentata nello specifico settore.</p>	<p>Percorso triennale della durata complessiva di 3.150 ore (1.050 ore all'anno), così distinte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - percorso comune al gruppo-classe nella misura indicativa di 900 ore annue; - interventi personalizzati nell'ambito dei Laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti (LARSA), con frequenza obbligatoria, nella misura indicativa di 150 ore annue. <p>Ripartizione percentuale della struttura didattica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - area delle competenze di base (scienze umane (14%) e area scientifica (13%); - capacità personali (9%); - area professionale (33%); - stage (17%); - LARSA (14%) <p>I formatori si impegnano a mirare l'azione educativa in riferimento ad obiettivi formativi significativi e motivanti per gli allievi, nella forma dei Piani Personalizzati degli Studi che ogni gruppo docente è chiamato a realizzare in Unità di Apprendimento.</p> <p>Le attività dovranno essere coerenti (nel senso del risultato) con gli obiettivi formativi relativi alle competenze di base, mentre il percorso sarà definito autonomamente dagli organismi formativi.</p>

GOVERNO DEL SISTEMA	STANDARD FORMATIVI	DESTINATARI
<p>Si prevede un organismo regionale di monitoraggio e valutazione (<i>Tavolo permanente</i>), composto da rappresentanti di Regione, Province, Comuni, Enti di fp, Ufficio scolastico regionale, Università, Ooss, e da eventuali altri soggetti. La Regione attiva lungo il percorso formativo un'azione di monitoraggio ed accompagnamento tramite un Gruppo di lavoro, composto da esperti del settore, che ha concluso il suo lavoro nel giugno 2004. Finalità di tale Gruppo sono:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) sviluppare una supervisione scientifica dell'intero percorso; b) monitorare le attività formative per facilitare: <ul style="list-style-type: none"> - la revisione del Repertorio delle comunità/figure professionali previste per i diversi livelli del sistema di istruzione e formazione professionale, con relative guide per la gestione formativa - l'adozione di un modello di portfolio delle competenze individuali - l'adozione di una metodologia per la gestione dei crediti, dei passaggi e dei LARSA; c) accompagnare lo svolgimento delle attività formative con azioni di sensibilizzazione, formazione, elaborazione di rapporti e strumenti e loro pubblicizzazione. 	<p>Regione e Direzione scolastica regionale, in relazione agli standard minimi nazionali si impegnano a definire un modello di Repertorio delle comunità/figure professionali (comprensivo degli obiettivi formativi riferiti alle competenze) previste per i diversi livelli del sistema di istruzione e formazione professionale.</p> <p>Per quanto concerne gli obiettivi formativi riferiti alle competenze professionali, i cfp sono tenuti a garantire la coerenza (nel senso del risultato) con il Repertorio di classificazione delle aree e delle figure professionali, da cui debbono trarre la denominazione iniziale dei percorsi, che potranno successivamente differenziarsi per figure professionali.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - giovani che, nel corso degli anni scolastici 2001/2002 e 2002/2003, hanno conseguito il diploma di scuola media inferiore - sono possibili ingressi lungo il percorso di nuovi candidati, inserendo il soggetto in questione nel punto opportuno del percorso formativo. <p>Il numero di allievi per ciascun corso non dovrà essere inferiore a 10 e superiore a 18.</p>

ELEMENTI	ESITI E CERTIFICAZIONI	CREDITI
<p>Il curricolo dovrà prevedere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - accoglienza - orientamento - accompagnamento nei passaggi - personalizzazione dei percorsi (LARSA e laboratori di sviluppo delle capacità personali) - stage di supporto all'apprendimento - stage di validazione coinvolgendo le imprese - tutoraggio - supporto per l'inserimento lavorativo 	<p>Al termine del III anno è rilasciato un attestato di qualifica professionale regionale.</p> <p>Acquisizione di crediti ai fini dell'eventuale rientro nel sistema di istruzione.</p> <p>Possibilità di prosecuzione in percorsi di diploma di istruzione e formazione professionale e diploma di istruzione e formazione professionale superiore.</p> <p>Nell'ambito dei percorsi dovrà essere obbligatoriamente adottato un modello di portfolio/libretto formativo tramite il quale documentare la progressione dell'allievo in ogni fase.</p> <p>E' previsto un profilo formativo iniziale "di area professionale" entro cui delineare percorsi e certificazioni di indirizzo. Ciò avviene nel corso dell'attività formativa (con la possibilità di mirare anche a più figure relative alla stessa comunità professionale per lo stesso gruppo classe) e comunque prima della prova di accertamento finale.</p>	<p>In ingresso ed in itinere sono poste in essere azioni di riconoscimento dei crediti formativi comunque acquisiti, in via formale, informale e non formale.</p> <p>In attesa della determinazione di un sistema generale a livello nazionale, i progetti formativi definiscono preventivamente i criteri per il riconoscimento dei crediti ai fini dei passaggi tra i sistemi, ferma restando l'autonomia delle istituzioni scolastiche e formative.</p> <p>Sono previsti LARSA atti a consentire i passaggi verticali ed orizzontali attraverso i percorsi attivati. I LARSA sono interni al percorso e hanno frequenza obbligatoria nella misura indicativa di 150 ore annue.</p> <p>Un Gruppo di lavoro composto da esperti del settore sta elaborando metodologie per la gestione dei crediti, dei passaggi e dei LARSA.</p> <p>Sono possibili ingressi lungo il percorso di nuovi candidati, dopo una opportuna azione di bilancio delle capacità, conoscenze, abilità e competenze, a seguito della quale il direttore dell'organismo formativo potrà riconoscere i crediti formativi inserendo il soggetto in questione nel punto opportuno del percorso formativo.</p>



Protocollo 29.7.2003
 Accordo territoriale 1.8.2003
 DGR 906 del 31.7.03 (nuova sperimentazione e nuove scadenze).
 Avviso di procedura di selezione 2 bis del 24.1.03.
 Avviso di procedura di selezione 5/2003 del 27.6.03 (ampliamento progetti ammessi per l'a.f. 2003/4).
 Avviso 8/2003 del 16.12.03 per l'a.f. 2004/2007.

avvio corsi:
 ottobre 2003

Formazione professionale
 n° corsi 27
 n° alunni 453
 n° 14enni 130

Integrazione
 n° corsi 0
 n° alunni 0
 n° 14enni 0

Nota:

Per l'a.f. 2004/5 sono previsti 30 corsi per 540 allievi.

Regione LOMBARDIA

MODELLO	SEDE DI SVOLGIMENTO	DOCENTI	ARTICOLAZIONE ORARIA
<p>PERCORSI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE</p> <p>1. <i>formazione professionale pura</i> 2. <i>canale scolastico di formazione professionale</i></p> <p>Percorsi triennali realizzati nei cfp oppure negli istituti tecnici e professionali, centrati sulla formazione per il conseguimento di un attestato di qualifica regionale.</p> <p>1. Bando provinciale dal 2004/5 I corsi sono programmati dalle singole province secondo quanto previsto nella Delibera 16005 (Indicazioni regionali) 2. Bando congiunto Regione-USR</p> <p>L'ambito dell'interazione tra istruzione e fp è dato da:</p> <ul style="list-style-type: none"> - anagrafe - azioni per consentire i passaggi - orientamento - percorsi per disabili - monitoraggio e valutazione standard - formazione formatori. 	<p>a) Centri di formazione professionale: è data possibilità, ove richiesto, di un'integrazione funzionale (non strutturale) con scuole c/o singoli docenti di scuola, i quali, salvo casi particolari, prestano la loro opera presso i cfp.</p> <p>b) Istituti tecnici e professionali (finanziati con fondi regionali e impegnati nel conseguimento degli obiettivi (standard) individuati dalla Regione).</p>	<p>Centri ed istituti dovranno assicurare per ogni classe/corso attivato almeno un docente-formatore abilitato per l'area "linguistico-espressiva e delle scienze umane", un docente-formatore abilitato per l'area "matematico-scientifica" e un docente-formatore professionista c/o maestro dello specifico settore professionale.</p> <p>Permanenza dei docenti nella sede di titolarità per almeno il corrispondente periodo didattico triennale.</p>	<p>Percorso triennale della durata complessiva di 3.150 ore (1.050 ore all'anno). Per gli istituti tale monte ore è comprensivo della quota riservata alla Regione, all'autonomia didattica e all'insegnamento della religione.</p> <p>Ripartizione monte ore:</p> <ul style="list-style-type: none"> - competenze di base (1084-1400 ore: 34%-44%); - competenze tecnico-professionali e stage (1273-1589 ore: 40%-50%) anche in alternanza (in particolare le ore di stage sono 210 il 2° anno e 250 il 3°); - personalizzazione (477 ore: 15%). <p>Per i percorsi triennali di fp da realizzarsi in istituti tecnici e professionali possono essere utilizzati anche i margini di flessibilità del DPR. 275/99.</p>

Protocollo 25/9/2003
Accordo territoriale 10.12.2003
DGR 16005 del 16.1.04
Definizione direttive Area 2 (diritto-dovere) del piano triennale della formazione professionale.
Linee guida di area professionale (Formalavoro - Quaderni 3)

avvio corsi:
ottobre 2003

Formazione professionale
n° corsi 94
n° alunni 1794
n° 14enni 1380

Integrazione
n° corsi 0
n° alunni 0
n° 14enni 0

Note:

La sperimentazione per l'a.f. 2003/4 è stata anticipata dal Protocollo d'intesa del 3 giugno 2002 che ha promosso l'istituzione, nell'a.f. 2002/03, di 35 corsi per 624 allievi (al secondo anno 34 corsi per 599 allievi). Sulla stessa linea si è operato nell'a.f. 2003/04, iniziando il primo anno della nuova sperimentazione con 94 corsi finanziati mediante un bando per il Diritto dovere di istruzione e formazione. Tuttavia, il modello del Protocollo del 29 luglio 2003 sarà applicato pienamente solo nell'a.f. 2004/05. Saranno, infatti, autorizzati oltre a 156 corsi finalizzati a qualifiche da parte di strutture formative anche 80 corsi finalizzati a qualifiche da parte di istituti tecnici e professionali.

GOVERNO DEL SISTEMA

Il Comitato paritetico di coordinamento previsto per il monitoraggio e la valutazione è composto da:

- 2 rappresentanti della Regione Lombardia;
- 2 rappresentanti del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca;
- 2 rappresentanti del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali;
- 4 rappresentanti delle organizzazioni sindacali confederali;
- 4 rappresentanti delle organizzazioni dei datori di lavoro;
- 2 rappresentanti delle province lombarde.

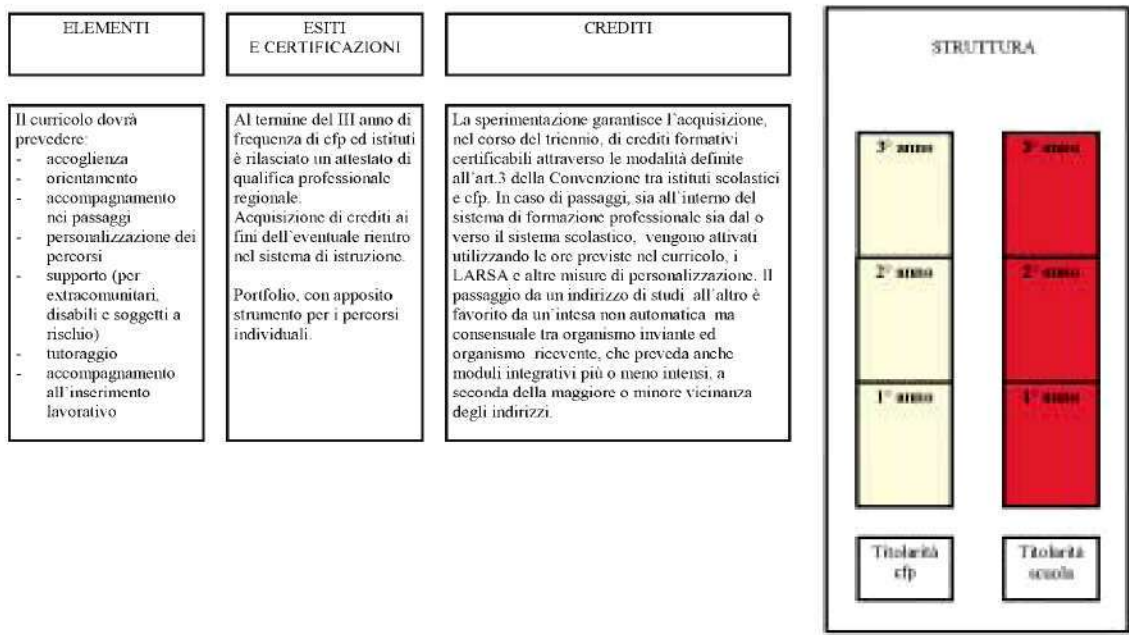
Si avvale delle strutture di ricerca ed elaborazione messe a disposizione dalla Regione, dall'Ufficio Scolastico Regionale e dagli operatori coinvolti ed opera in raccordo con gli organismi istituzionali e tecnici regionali e nazionali. Il comitato è stato istituito e si è già riunito in alcune occasioni.

Una Consulta regionale standard composta da... (non ancora operativa) ha compiti di:

- elaborazione delle "Indicazioni regionali per i piani di studio personalizzati" e degli "Obiettivi specifici di apprendimento";
- definizione ed implementazione del sistema regionale di valutazione e certificazione delle competenze e dei titoli;
- consolidamento della dotazione di raccomandazioni e strumenti metodologici, didattici ed organizzativi a sostegno delle attività di progettazione e la realizzazione di percorsi formativi (anche in riferimento all'alternanza e all'apprendistato) congruenti con il sistema regionale di certificazione e riconoscimento di crediti formativi;
- elaborazione di modalità e strumenti per la gestione del portfolio, della valutazione-validazione dei crediti e dei LARSA.

Tavoli tecnici di supporto alla Consulta regionale sono articolati per famiglie professionali/filiere (meccanico, elettrico-elettronico, ecc.) e per tematiche specifiche (alternanza, portfolio, LARSA, ecc.) e sono composti anche da esperti individuati dall'Ufficio Scolastico Regionale tra gli Istituti che ne faranno richiesta.

Nelle more della costituzione della Consulta regionale, le funzioni sopra richiamate sono svolte in connessione con il Comitato paritetico di coordinamento.



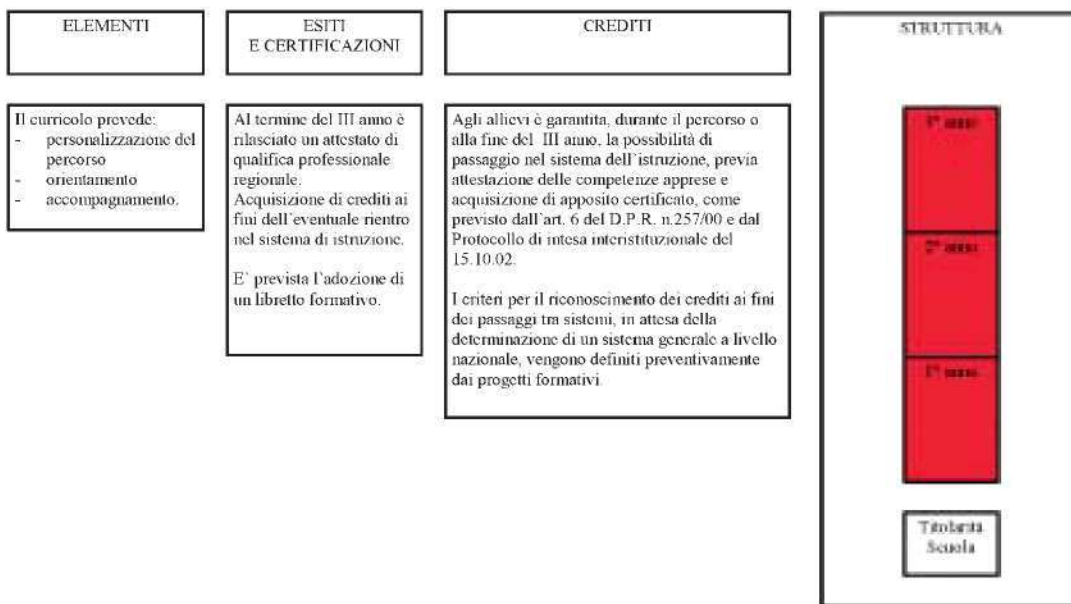
STANDARD FORMATIVI	DESTINATARI
<p>La Regione si occuperà, attraverso la <i>Consulta regionale standard</i> di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - declinazione della natura dell'intervento formativo nel sistema di IFP - repertorio delle comunità e dei profili professionali vincolante circa le denominazioni, la continuità, l'elenco dei compiti, i vincoli - obiettivi generali del processo formativo - opzioni metodologiche - condizioni per il riconoscimento nazionale dei titoli - gestione del portfolio, della valutazione-validazione, dei crediti e dei LARSA <p>Le <i>Linee guida di area</i> (documento non normativo, di riferimento per i cfp nella elaborazione dei piani formativi di corso e individuali), redatte dalla Regione, descrivono:</p> <ul style="list-style-type: none"> - obiettivi generali - area professionale e figure professionali - obiettivi specifici di apprendimento - risultati di apprendimento - sequenza logica delle attività - esempi di unità di apprendimento <p>Le diverse linee guida di area, attualmente elaborate dalla Regione in collaborazione con le Ats settoriali, sono connesse con le indicazioni del <i>coordinamento inter-Ats</i> che definisce l'impostazione metodologico-progettuale della sperimentazione.</p> <p>Il sistema prevede che le progettazioni formative (con congrua articolazione delle unità di apprendimento) non siano ex ante, di dettaglio, ma siano elaborate dagli stessi cfp nei <i>Piani formativi di corso</i> sulla base delle caratteristiche degli allievi ed in riferimento agli obiettivi specifici di apprendimento disciplinari specificati nelle linee guida di area. Il Piano formativo di corso tiene conto delle variabili locali e soggettive e si sviluppa anche in itinere modificando una prima ipotesi progettuale. I <i>Piani formativi individuali</i> si differenziano in risposta alle esigenze di sviluppo individuale e portano a percorsi differenziati, documentati su un apposito strumento contenuto nel portfolio individuale. I Piani formativi sono articolati in <i>Unità di apprendimento</i> (UA) comprensive di: denominazione, compito-risultato, aree formative coinvolte e processi correlati, obiettivi formativi (adattamento alle UA degli obiettivi specifici di apprendimento), metodologia e modalità attuative, strumenti, verifica e valutazione.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Allievi quattordicenni che nel 2003 abbiano conseguito la licenza media. - E' prevista la possibilità di accedere ai percorsi di qualifica in due anni per gli allievi che compiano il quindicesimo anno di età e provengano da esperienze di frequenza di istituti scolastici superiori. - Per gli allievi 16 e 17enni sono previsti percorsi destrutturati che danno crediti per il riconoscimento della qualifica. <p>Non sono previsti percorsi con doppio titolo per i <i>drop out</i> delle medie.</p>

Fonte: Isfol, Regioni e Uffici scolastici regionali

Regione MOLISE

MODELLO	SEDE DI SVOLGIMENTO	DOCENTI	ARTICOLAZIONE ORARIA
<p>PERCORSI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE (canale scolastico di formazione professionale)</p> <p>Percorsi triennali di formazione professionale, a titolarità scuola, finalizzati al conseguimento di un attestato di qualifica professionale</p> <p>Bando regionale</p> <p>L'intesa interistituzionale tra Regione e Ufficio Scolastico Regionale (in fase di definizione) prevede:</p> <ul style="list-style-type: none"> - partenariato istituzionale con le autonomie locali. - confronto con le parti sociali. - anagrafi dei giovani; - governo del sistema; - misure di accompagnamento e di sistema. 	<p>L'iscrizione avviene a scuola.</p> <p>Sede di svolgimento è la scuola.</p> <p>Sono soggetti attuatori un istituto professionale di stato individuato dall'Ufficio Scolastico Regionale e un cfp accreditato per la tipologia "Obbligo formativo", selezionato con apposito bando.</p>	<p>I docenti delle competenze di base provengono dalla scuola (con finanziamento ad hoc del Ministero) e quelli delle competenze tecnico-professionali provengono dai cfp (con finanziamento della Regione).</p>	<p>Il percorso triennale è di 3.400 (1000: 1200: 1200) così suddivise:</p> <ul style="list-style-type: none"> - competenze di base e trasversali: 900 ore; - competenze professionali: 1.420 ore; - stage: 1.080 ore così suddivise, nel triennio: I anno: 160 ore; II anno: 360 ore; III anno: 560 ore.

GOVERNO DEL SISTEMA	STANDARD FORMATIVI	DESTINATARI
<p>Responsabile del monitoraggio e della valutazione delle sperimentazioni, a livello regionale, è l'<i>Organismo Regionale di Indirizza, Monitoraggio e Valutazione</i>, composto da rappresentanti della Regione Molise, dell'Ufficio Scolastico Regionale, degli EE.LL. o da eventuali altri soggetti.</p>	<p>E' previsto un progressivo adeguamento dei percorsi agli standard minimi nazionali, a partire da quelli relativi alle competenze di base, definiti ai sensi dell'art. 4 dell'Accordo quadro del 19.06.03.</p>	<p>Giovani dai 14 anni in su non iscritti a scuola.</p>



Note:

La Regione Molise era tra quelle Regioni che avevano aderito alla prima sperimentazione ma i cui corsi non erano partiti nell'a.f. 2002/3.
 La direttiva 132 del 10.02.03 sintetizza e formalizza un'intesa tra USR e Regione.
 Per l'immediato futuro si sta lavorando ad un accordo che faccia riferimento alla legge 53/03 e a quanto stabilito nella Conferenza Stato-Regioni del 15.01.04.

Intesa interistituzionale per l'OF del 15.10.02

D.G.R. n. 132 del 10.02.03
 (atto di indirizzo)

Protocollo di intesa del 29.07.03

Bando per la sperimentazione di nuovi modelli nel sistema dell'istruzione e formazione professionale del 31.01.04

Progettazione didattica a cura dell'istituzione scolastica coinvolta.

avvio corsi:
 novembre 2003

Formazione professionale

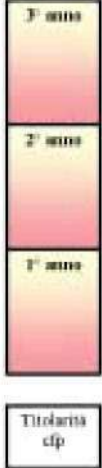
n° corsi 1
 n° alunni 20
 n° 14enni 4

Integrazione
 n° corsi 0
 n° alunni 0
 n° 14enni 0

Regione PIEMONTE

MODELLO	SEDE DI SVOLGIMENTO	DOCENTI	ARTICOLAZIONE ORARIA
<p>PERCORSI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE <i>(percorsi misti)</i></p> <p>I percorsi sono centrati sulla interazione formazione professionale-scuola. Si svolgono prevalentemente presso le sedi delle Agenzie formative, ma ai docenti delle Istituzioni scolastiche è attribuito un preciso ruolo dall'accordo territoriale.</p> <p>Oltre alla docenza e alla progettazione dei percorsi, ulteriori ambiti di interazione tra scuola e agenzia sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> - orientamento - riconoscimento dei crediti - sostegno agli allievi disabili - personalizzazione dei percorsi - monitoraggio <p>Bando regionale: anche per l'a. f/s. 2003/04 la titolarità, in quanto azione sperimentale, resta alla Regione, non precludendo comunque il coinvolgimento delle Province nelle fasi di progettazione e coordinamento. Dall'a. f/s. 2004/05 l'atto di indirizzo è rivolto alle Province con bandi provinciali.</p>	<p>Iscrizione a 14 anni presso le agenzie formative e comunicate alle istituzioni scolastiche per gli adempimenti della circolare del Miur n. 58 del 9/07/2003.</p> <p>La sede di svolgimento è stabilita in convenzione. Di norma è il cfp.</p> <p>Soggetti attuatori sono le agenzie formative accreditate e le Ats di agenzie.</p> <p>Dal 2004/5 Ats di agenzie e scuole.</p>	<p>Le attività comprese nelle competenze di base e nelle competenze trasversali sono, di norma, svolte dai docenti dell'istituzione scolastica, mentre quelle comprese nelle competenze professionali e di personalizzazione sono svolte dai docenti dell'agenzia in base a convenzioni stipulate prima dell'inizio delle attività tra i cfp e le istituzioni scolastiche interessate.</p> <p>Per le competenze di base, ai sensi dell'art 10 dell'accordo quadro del 19/06/03 e dell'art. 7 dell'accordo territoriale del 22/10/03, l'eventuale utilizzo di docenti della scuola deve avvenire senza oneri per Regione e Province. I docenti, individuati dal Dirigente scolastico, sono retribuiti per le attività di insegnamento e progettazione dall'agenzia formativa. Essi prestano la loro opera al di fuori dell'orario del servizio scolastico.</p>	<p>Il percorso triennale, a carattere modulare, prevede 3.600 ore (1.200 ore all'anno)</p> <p>Sono previste 1.135 ore per la formazione di base; 1.435 ore sono dedicate ad attività di formazione tecnico-professionale; 400 ore di stage; 135 ore di competenze trasversali; 460 ore di misure di personalizzazione e 35 ore di esame finale.</p> <p>Nel corso del 1 anno è maggiore il valore ponderale delle ore dedicate alle competenze di base, negli anni successivi aumenta progressivamente l'incidenza degli stage e delle ore dedicate alle competenze professionali.</p>

GOVERNO DEL SISTEMA	STANDARD FORMATIVI
<p>Parallelamente alla concertazione/formulazione della Direttiva sulla sperimentazione è stato costituito un <i>Tavolo regionale tecnico di progettazione</i> per:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ridefinire una progettazione congiunta dei progetti tra agenzie e scuole - riarticolare i profili standard di primo livello in riferimento alla sperimentazione triennale - ridefinire gli standard minimi delle competenze di base in riferimento a quelli nazionali - coprogettare prove standard di verifica finali per le competenze di base e per quelle tecnico professionali - elaborare una guida di riferimento per i passaggi tra e dentro i sistemi di istruzione e formazione professionale <p>Tale <i>Tavolo</i> è coordinato dalla Regione ed è composto da rappresentanti di Regione (Settore Standard Formativi e Settore Attività Formativa), Province, progettisti delle agenzie formative, progettisti nominati dall'Ufficio Scolastico Regionale, Parti sociali. Oltre a fornire un apporto tecnico/metodologico alla stesura della Direttiva ha elaborato i primi tre punti elencati e sta procedendo in appositi sottogruppi alla progettazione delle prove standard. Sta, inoltre, preparando una guida di strumenti per la gestione dei passaggi tra e dentro i sistemi dell'istruzione e della formazione professionale, attraverso la certificazione e il riconoscimento delle competenze acquisite.</p> <p>Nell'ambito della sperimentazione dei percorsi triennali sarà costituito entro il 2004 un <i>Organismo regionale di indirizzo, monitoraggio e valutazione</i> composto da rappresentanti di Regione, Ufficio Scolastico Regionale, Uppi e Anci. E' prevista la partecipazione, per le riunioni di carattere tecnico, di rappresentanti delle Agenzie formative e dei dirigenti delle istituzioni scolastiche, coinvolte nella sperimentazione.</p> <p>Come per l'a.s.f. 2002/3, per la gestione di ogni singolo progetto, viene riconfermata l'istituzione della <i>Commissione tecnico-scientifica interistituzionale</i>, complessivamente composta da non più di cinque membri: il Direttore dell'Ente di formazione, il Dirigente Scolastico dell'Istituzione scolastica, due docenti designati dall'Ente di formazione e dall'Istituzione scolastica e un funzionario della Direzione Formazione Professionale - Lavoro della Regione in qualità di presidente.</p>	<p>I progetti devono far riferimento a precisi standard professionali costituiti da denominazioni di qualifica e relative competenze coerenti con gli standard formativi regionali, con riferimenti precisi alle competenze di base e trasversali e alle attività.</p> <p>Gli standard delle figure professionali i cui profili professionali (sono 31 tra "profili standard" e "in osservazione") sono descritti per competenze e attività e sono disponibili nell'applicativo regionale "Collegamenti".</p>

ELEMENTI	ESITI E CERTIFICAZIONI	CREDITI	STRUTTURA
<p>Il curricolo prevede:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accoglienza - orientamento - accompagnamento nei passaggi - personalizzazione dei percorsi - tutoraggio - stage - Accompagnamento all'inserimento lavorativo 	<p>Al termine del III anno è rilasciato un attestato di qualifica professionale regionale. Certificazione delle competenze acquisite durante i percorsi e al termine degli stessi ai fini dell'eventuale rientro nel sistema di istruzione.</p> <p>Dall'a.f. 2004/5 verrà adottato il portfolio delle competenze individuali dello studente, standardizzato a livello regionale.</p> <p>Dall'a.f. 2004/5 saranno attuati percorsi biennali per giovani che abbiano frequentato almeno un anno di secondaria superiore o giovani in possesso di crediti formativi acquisiti in esperienze diverse (lavoro, percorso destrutturato, ecc.) o maturati attraverso un LARSA</p> <p>Dall'a.f. 2004/5 saranno attuati percorsi con doppio titolo per <i>prosciolti</i> (senza licenza media).</p>	<p>Al termine dell'attività formativa, la valutazione e il riconoscimento dei crediti formativi da far valere nella formazione professionale avverrà secondo i criteri che l'Ente di formazione avrà stabilito.</p> <p>La valutazione dei crediti ed il relativo riconoscimento da far valere nelle Istituzioni scolastiche avverrà, secondo le modalità previste dall'art.4, comma 6, del D.P.R.275/99, ad opera della <i>Commissione tecnico-scientifica interistituzionale</i> eventualmente integrata da esperti del mondo del lavoro e a richiesta dell'interessato.</p> <p>L'Ente di formazione e le Istituzioni scolastiche determinano, di comune accordo, i criteri e le modalità per la valutazione dei crediti formativi e il loro riconoscimento ai fini del passaggio dall'uno all'altro sistema formativo, ai sensi dell'art. 6, comma 4, del D.P.R. 257/00.</p> <p>La progettazione deve consentire, durante il percorso o alla fine del terzo anno, agli allievi interessati, il passaggio nel sistema scolastico, previa attestazione delle competenze acquisite e acquisizione di apposito certificato, come previsto dall'art.6 del D.P.R. n. 257/00.</p> <p>Si prevede il riconoscimento (solo a partire dall'a.f. 2004/5???) di crediti formativi in entrata, secondo parametri definiti e standardizzati a livello regionale, per chi abbia frequentato almeno un anno di scuola secondaria superiore (percorsi biennali di qualifica). A questo proposito il Tavolo regionale tecnico di progettazione sta procedendo alla definizione di una guida che preveda gli strumenti per la gestione dei passaggi tra e dentro i sistemi dell'istruzione e della formazione professionale attraverso la certificazione e il riconoscimento delle competenze acquisite.</p> <p>Finanziamento dei LARSA, realizzati essenzialmente in integrazione con le secondarie superiori, a partire dal 2004/5. I LARSA possono essere interni al percorso formativo (personalizzazione) per consentire ai soggetti in difficoltà di mantenere i livelli di apprendimento della classe, oppure esterni al percorso (transizione) per i passaggi tra sistemi, sia in entrata (ma con riconoscimento dei crediti acquisiti per la prosecuzione dei percorsi), che in uscita.</p>	<p style="text-align: center;">STRUTTURA</p> <div style="text-align: center;">  </div>
DESTINATARI			
<p>Adolescenti (14/15enni) che hanno adempiuto all'obbligo scolastico. Portatori di handicap intellettuale (14/15enni).</p> <p>Nell'a.f. 2004/5 si potranno iscrivere ai corsi sperimentali di fp giovani al di sotto dei 18 anni con licenza media e giovani di 15-18 anni senza licenza media, a condizione che il progetto formativo preveda il recupero del titolo tramite attività integrate con un Ctp. In ogni caso non potranno essere rilasciate qualifiche e crediti se non in presenza del requisito minimo della licenza media</p> <p>Il numero di allievi iscritti a ciascun corso non deve essere inferiore a 18.</p>			

Protocollo 1.9.03
 Accordo territoriale 22.10.03
 DGR 85-8991 del 7.4.03
 (atto di indirizzo)
 DD 278 del 9.4.03 (bando 2003/4)
 DGR 70-9846 del 30.6.03 e DD 491 del
 10.7.03 (riapertura termini scadenza
 bando 2003/4)

avvio corsi:
 settembre 2003

Formazione professionale
 n° corsi 23
 n° alunni 445
 n° 14enni 82

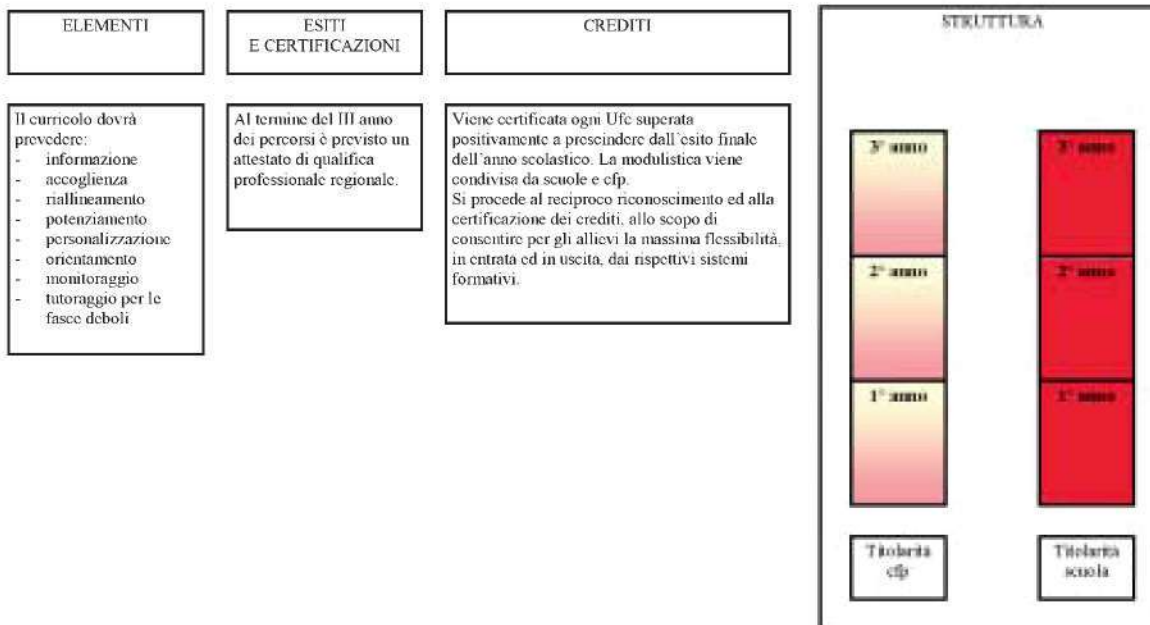
Integrazione
 n° corsi 0
 n° alunni 0
 n° 14enni 0

Regione PUGLIA

MODELLO	SEDE DI SVOLGIMENTO	DOCENTI	ARTICOLAZIONE ORARIA
<p>PERCORSI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE (percorsi misti e canale scolastico di formazione professionale)</p> <p>Percorsi triennali di formazione professionale (a titolarità fp oppure scuola) finalizzati al conseguimento di un attestato di qualifica professionale. I percorsi a titolarità fp sono comunque in integrazione con la scuola per le competenze di base e trasversali.</p> <p>Bando regionale per i corsi e designazione</p> <p>L'ambito dell'interazione tra istruzione e fp è dato da:</p> <ul style="list-style-type: none"> - progettazione dei percorsi integrati - raccordo con le realtà produttive del territorio - formazione congiunta dei formatori. 	<p>Iscrizione presso i cfp o presso le scuole.</p> <p>La gestione didattica e amministrativa è dei cfp per i percorsi a finanziamento MIps e della scuola per i percorsi a finanziamento Miur.</p> <p>La sede dei percorsi è di volta in volta stabilita in convenzione (prevalentemente a scuola).</p> <p>I soggetti attuatori della sperimentazione sono gli organismi di formazione indicati dall'art. 23 della L.R. 7/8/2002 n. 15 ed aventi le caratteristiche di cui all'art. 5, punto b) della L. 845/75 e le istituzioni scolastiche indicate all'art. 3 del protocollo d'intesa sottoscritto dalla Regione e dal Direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale.</p>	<p>Per gli interventi relativi alle competenze di base e trasversali sono previsti, di norma, i docenti della scuola. Il docente di sociologia/psicologia è utilizzato per attivare le misure di accompagnamento.</p> <p>Per gli interventi relativi alle competenze tecnico-professionali è previsto l'intervento dei formatori di fp (o la possibilità di una docenza nei corsi a titolarità della scuola). L'organizzazione dello stage è demandata alla formazione professionale.</p>	<p>Il percorso triennale, prevede un monte ore di 3.600 ore:</p> <p>I anno di 1.200 ore suddivise in: 700 ore di interventi di base e trasversali, 400 ore di interventi di natura professionale, 100 ore di stage e/o visite guidate.</p> <p>Il anno di 1.200 ore suddivise in: 600 ore di contenuto tecnico-culturale, 400 ore di contenuto professionalizzante, 200 ore di stage.</p> <p>III anno di 1.200 ore suddivise in: 500 ore di contenuto tecnico-culturale, 400 ore di contenuto professionalizzante, 300 ore di stage.</p>

GOVERNO DEL SISTEMA	STANDARD FORMATIVI	DESTINATARI
<p>Costituzione di un Organismo Regionale di indirizzo, monitoraggio e valutazione composto dai rappresentanti della Regione Puglia, dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia e dalla Direzione regionale del lavoro.</p>	<p>Le competenze in esito al percorso formativo sono previste nel formulario allegato all'avviso pubblico.</p> <p>E' previsto un progressivo adeguamento dei percorsi agli standard minimi nazionali, a partire da quelli relativi alle competenze di base, definiti ai sensi dell'art. 4 dell'Accordo quadro del 19.06.03.</p>	<p>Allievi che nell'anno scolastico 2002/2003 hanno concluso il primo ciclo di studi.</p>

Fonte: Isfol, Regioni e Uffici scolastici regionali



Note:

Le date di sottoscrizione degli accordi tra Usr e Regione sono due: la prima, relativa ad un accordo al fine di dare inizio almeno a una prima parte di percorsi sperimentali nel primo scorcio dell'anno formativo, prevede il finanziamento Mips (22.944.087 di euro) di percorsi a gestione didattica e amministrativa dei cfp (34 percorsi per 620 allievi, di cui 63 sono quattordicenni); la seconda data fa riferimento ad un accordo per l'affidamento diretto ad alcune scuole secondarie di 2° grado del compito di attivare i progetti sperimentali mediante una convenzione tra scuola e cfp, utilizzando il finanziamento Miur (991.223 euro) per percorsi a gestione didattica e amministrativa delle scuole.

I percorsi finanziati dai due ministeri prevedono sempre la compartecipazione di cfp e scuola, con la stessa articolazione oraria.

Protocollo 24. 7. 2003
 Accordi territoriali 30.7. 2003 e 22.10.03
 Avviso Pubblico n. 8/2003
 Regione Puglia: ipotesi progettuale di sperimentazione dei nuovi percorsi formativi.

avvio corsi:
 maggio 2004

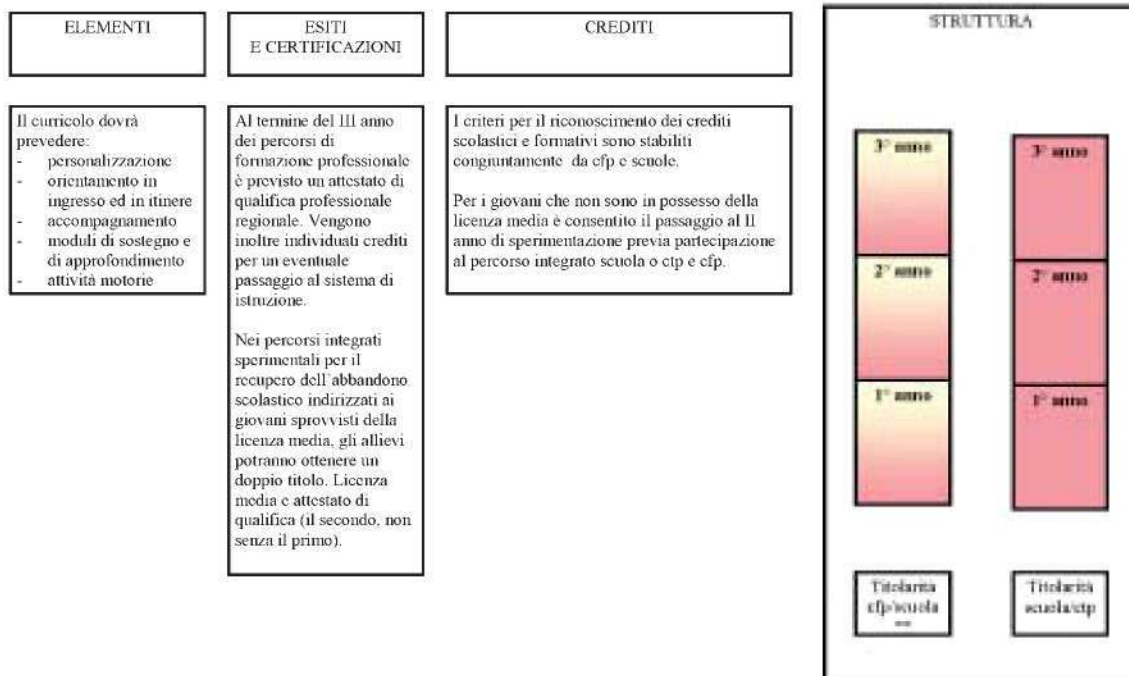
Formazione professionale in integrazione
 n° corsi 40
 n° alunni 752
 n° 14enni n.d.

Regione SARDEGNA

MODELLO	SEDE DI SVOLGIMENTO	DOCENTI	ARTICOLAZIONE ORARIA
<p>PERCORSI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE E PERCORSI INTEGRATI (percorsi misti e integrazione)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percorsi di istruzione e formazione professionale triennali per il conseguimento di un attestato di qualifica professionale nonché per l'acquisizione di crediti utili per il reinserimento nel sistema dell'istruzione. - Percorsi integrati per il recupero dell'abbandono scolastico. <p>La Regione, con Deliberazione n. 24/20 del 29 luglio 2003, ha definito le modalità per l'attivazione dei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale. Gli organismi di formazione professionale hanno ottenuto l'affidamento dei corsi da parte dell'Assessorato del Lavoro e della Formazione Professionale, in base alle iscrizioni degli allievi.</p> <p>L'ambito dell'interazione tra istruzione e fp è dato da:</p> <ul style="list-style-type: none"> - passaggio tra i sistemi - percorsi di sostegno per disabili - raccordo con le realtà produttive 	<p>Nell'a.f. 2003/4 iscrizione e sede dei percorsi di formazione professionale presso i cfp.</p> <p>Soggetti attuatori sono organismi di formazione e gli istituti professionali di Stato accreditati (DGR n. 6/26, del 25/02/2003). Tuttavia, le prime scuole accreditate potrebbero essere operative solo a partire dall'a.f. 2004/5.</p>	<p>Nei percorsi di formazione professionale i docenti delle competenze tecnico-professionali provengono dalle sedi accreditate. Quelli delle competenze di base sono reclutati dalle sedi accreditate, generalmente tra il personale della scuola.</p>	<p>Percorso triennale della durata complessiva di 3.150 ore (1.050 ore all'anno), così distinte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - competenze di base e trasversali (1080 ore) - competenze tecnico-professionali (1360 ore) - personalizzazione (300 ore) - stage (260 ore) - altro: accoglienza (10 ore), orientamento (20 ore), accompagnamento (10 ore), attività motorie (100 ore) <p>Nei percorsi integrati per il recupero dell'abbandono scolastico indirizzati ai giovani sprovvisti della licenza media, gli allievi potranno frequentare presso le scuole ed i cfp, convenzionati con gli organismi di fp, 540 ore di competenze di base e le altre 510 ore presso il cfp.</p>

GOVERNO DEL SISTEMA	STANDARD FORMATIVI
<p>Costituzione di un <i>Organismo regionale di indirizzo, monitoraggio e valutazione</i> composto dai rappresentanti della Regione Autonoma della Sardegna, dall'Ufficio scolastico regionale e dagli EE.LL e altri soggetti.</p>	<p>L'offerta formativa è articolata in un sistema di aree professionali e figure professionali tipo. Le figure professionali previste nell'ambito della stessa famiglia professionale sono inquadrare su una formazione professionalizzante finalizzata a competenze ed obiettivi che caratterizzano l'attività e l'organizzazione lavorativa interessata. E' previsto un progressivo adeguamento dei percorsi agli standard minimi nazionali, a partire da quelli relativi alle competenze di base, definiti ai sensi dell'art. 4 dell'Accordo quadro del 19.06.03.</p>

Fonte: Isfol, Regioni e Uffici scolastici regionali



DESTINATARI
<p>Ragazzi che abbiano concluso il primo ciclo di studi (licenza di scuola media inferiore) o ragazzi che non abbiano ottenuto la licenza media.</p>
<p>Gli allievi sono di norma 15 a corso.</p>

Protocollo 1.8.03
DGR. 24/20 del 29/7/2003
(Atto di indirizzo)
D.G.R. n. 6/26, del 25/02/2003
(Accreditamento)

avvio corsi:
settembre 2003

Formazione professionale*
n° corsi 324
n° alunni 5.396
n° 14enni 497

Integrazione**
n° corsi 0
n° alunni 0
n° 14enni 0

Note:

* Compresi i dati dei percorsi in integrazione per ragazzi privi di licenza media (stimabili a circa 1400).

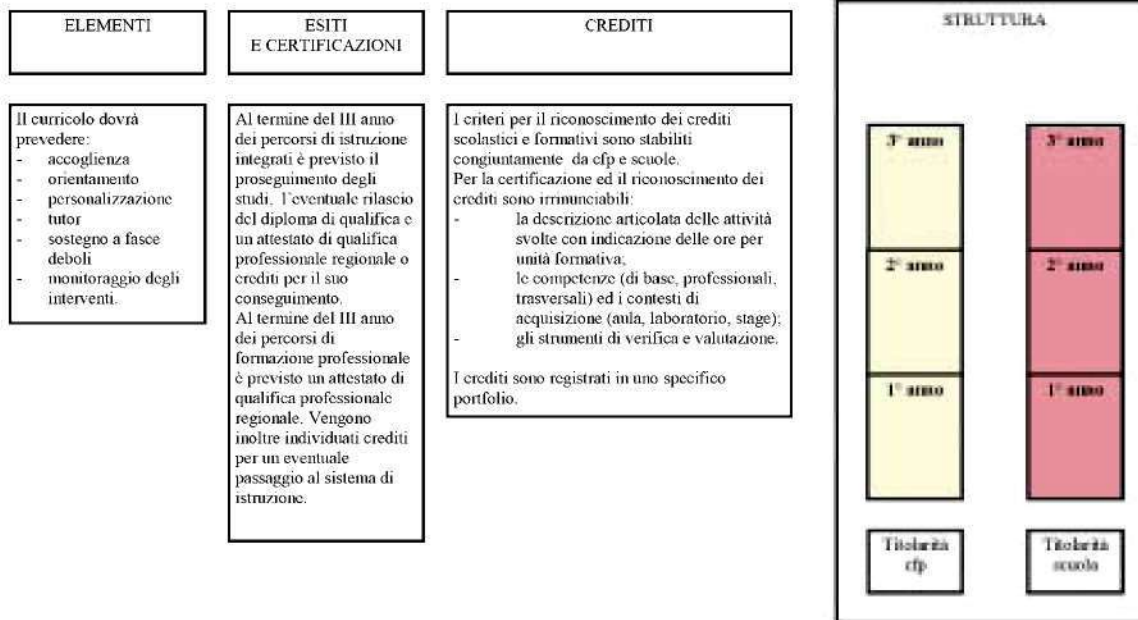
** Le prime scuole accreditate potrebbero essere operative per l'a.f. 2004/5.

Regione SICILIA

MODELLO	SEDE DI SVOLGIMENTO	DOCENTI	ARTICOLAZIONE ORARIA
<p>PERCORSI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE E DI INTEGRAZIONE <i>(formazione professionale pura e integrazione)</i></p> <p>L'interazione con la scuola si realizza anche per formazione dei formatori anagrafe, coprogettazione degli interventi.</p> <p>Bando regionale.</p>	<p>Sono sedi: istituti di istruzione secondaria di secondo grado (percorsi integrati) o strutture formative accreditate (percorsi di fp).</p>	<p>Nei percorsi di formazione professionale i docenti delle competenze di base provengono dai cfp.</p>	<p>I percorsi di istruzione integrati con moduli di formazione sono disegnati all'interno dell'orario normale di istituto con attività formative svolte all'interno della flessibilità scolastica (15% monte ore - 160 ore annue per tre anni). Tali ore sono gestite dal sistema della fp in unità formative (UF). I percorsi di formazione professionale durano complessivamente 3.150 ore (1.050 all'anno).</p>

GOVERNO DEL SISTEMA	STANDARD FORMATIVI	DESTINATARI
<p>E' costituito un Organismo regionale di indirizzo, monitoraggio e valutazione composto dai rappresentanti dell'Assessorato regionale istruzione, Assessorato regionale al lavoro, Ufficio Scolastico Regionale, Unione province regionali, Anci Sicilia, Parti sociali. L'organismo è coordinato dal Direttore Generale del Dipartimento pubblica Istruzione.</p>	<p>E' previsto un progressivo adeguamento dei percorsi agli standard minimi nazionali, a partire da quelli relativi alle competenze di base, definiti ai sensi dell'art. 4 dell'Accordo quadro del 19.06.03.</p>	<p>Giovani che, negli anni scolastici 2001/02 e 2002/03, hanno conseguito la licenza media o risultino iscritti al 1° anno di attività formativa e vogliono partecipare alla sperimentazione.</p>

Fonte: Isfol, Regioni e Uffici scolastici regionali



Protocollo del 19.9.03
 Accordo territoriale del 22.10.03

avvio corsi:
 febbraio 2004

Formazione professionale
 n° corsi 1
 n° alunni 20
 n° 14enni n.d.

Integrazione
 n° corsi 16
 n° alunni 320
 n° 14enni n.d.

Regione TOSCANA

MODELLO	SEDE DI SVOLGIMENTO	DOCENTI	ARTICOLAZIONE ORARIA
<p>PERCORSI DI ISTRUZIONE INTEGRATI <i>(integrazione e percorsi misti)</i></p> <p>1° anno - istruzione integrata (IF- Istruzione/ Formazione)</p> <p>2° e 3° anno - istruzione integrata (IP – <i>Integrazione professionalizzante</i>) oppure - formazione professionale integrata (PF – <i>Percorsi formativi</i>)</p> <p>Bando regionale I progetti devono prevedere tutte le tipologie (IF, IP, PF) ed essere co-progettati, di norma in ATS, da almeno 1 scuola accreditata, 1 agenzia accreditata e 1 soggetto accreditato per l'orientamento o un'impresa. I prodotti di qualsiasi natura che dovessero costituire risultato dei progetti finanziati sono di proprietà della Regione.</p>	<p>Iscrizione a 14 anni a scuola (1° anno)</p> <p>A 15 anni (2° e 3° anno) sempre a scuola per IP e come da bando per PF.</p> <p>La sede di svolgimento è in primo luogo la scuola per tutti i percorsi (per PF istituti accreditati). Le attività di fp possono essere svolte nei cfp in tempi di flessibilità, in ore di approfondimento e in orario extracurricolare.</p> <p>Soggetto attuatore è un pool composto almeno da un istituto scolastico accreditato, un cfp e un soggetto accreditato per l'orientamento.</p>	<p>In tutti i percorsi i docenti delle competenze di base provengono di norma dalla scuola. (nei corsi PF i docenti possono essere retribuiti come prestatori d'opera).</p>	<p>1° anno (IF) All'interno dell'orario normale di istituto le attività formative (laboratori orientativi alla fp e visite guidate in azienda) sono inserite nel curriculum utilizzando la flessibilità scolastica (15% monte ore - Dpr 275/99 e Dm 234/00) ed eventuali ore di approfondimento per gli Istituti professionali, per un totale non eccedente le 310 ore annue.</p> <p>2° e 3° anno IP: moduli a carattere professionalizzante all'interno dell'orario normale di istituto (15% monte ore ed eventuali ore di approfondimento per gli Istituti professionali), per un totale non eccedente le 310 ore annue.</p> <p>2° e 3° anno PF: monte ore a seconda della qualifica prevista nel repertorio regionale delle qualifiche professionali (in media circa 1000 ore). La formazione generale per il conseguimento dei crediti di istruzione, non può avere durata inferiore al 20% del monte orario complessivo.</p>

GOVERNO DEL SISTEMA	STANDARD FORMATIVI
<p>Il coinvolgimento delle parti interessate ossia dei soggetti istituzionali (amministrazioni locali, autonomie scolastiche, mondo accademico, mondo delle professioni) e delle parti sociali avverrà nell'ambito di una sede permanente di confronto (<i>Comitato di coordinamento</i>), che accompagnerà l'intero processo, svolgendo funzioni propositive, consultive e di validazione sia sul versante interno delle azioni regionali, sia su quello nazionale; tale comitato provvederà, inoltre, ad individuare i settori sulla base dei quali definire le aree/famiglie professionali.</p> <p>La Regione si doterà di un supporto tecnico (<i>Nucleo di Elaborazione e Supporto Tecnico</i>) che oltre a definire il modello di lavoro per la costruzione e l'implementazione del nuovo sistema, fornirà il proprio supporto operativo per il lavoro di descrizione delle diverse figure professionali all'interno delle famiglie. Il gruppo è composto da 2-3 professionisti senior con esperienza nel settore della gestione dei processi di formazione e di istruzione, formazione professionale, dell'analisi sociale, dell'analisi organizzativa e dei processi di lavoro, e 3-4 consulenti junior con mansioni di tipo più operativo. Il gruppo individua al proprio interno un referente che si interfaccia con il coordinatore regionale.</p> <p>La Regione individua, inoltre, il soggetto tecnico che realizza il Repertorio informatico delle unità di competenze/figure/famiglie ed il sistema informatico di registrazione delle certificazioni di competenze del cittadino (Competence card)</p>	<p>Ciascun percorso è in relazione con il profilo professionale in uscita/titolo di istruzione. La denominazione del profilo professionale regionale è quella riportata nel repertorio regionale.</p> <p>Il sistema intende collocarsi in un quadro nazionale delle <i>famiglie professionali</i> (all'interno delle quali possano essere individuate <i>figure professionali</i>) e degli <i>standard minimi di competenza</i> relativi a ciascuna figura.</p> <p>Il modello prevede l'indicazione di <i>unità di competenza</i> (UC) che costituiscono lo standard minimo di competenza della figura, mantenuto su tutto il territorio nazionale.</p> <p>Lo <i>standard minimo di competenza</i> di figura è composto dai livelli <i>minimi di apprendimenti fondamentali</i> per la vita sociale e lavorativa, da conseguire in esito ad un percorso formativo formale e informale e, quindi, formalizzabili con un determinato livello e tipo di certificazione.</p> <p>Tali standard prevedono l'individuazione:</p> <ol style="list-style-type: none"> delle <i>aree di competenza</i> fondamentali per il livello formativo considerato, delle <i>unità di competenza</i> di base, trasversali e tecnico professionali che caratterizzano la figura definite a livello nazionale; della <i>descrizione sintetica degli apprendimenti</i> fondamentali che il soggetto in formazione deve mostrare di aver conseguito in esito a un percorso formativo e/o professionale. <p>Le Regioni, in sede di declinazione territoriale della figura professionale possono completare lo standard minimo, definendo uno <i>standard complessivo</i> di competenza per figura, mediante:</p> <ol style="list-style-type: none"> ulteriore specificazione dello standard minimo nazionale, ovvero ulteriore approfondimento ed arricchimento del set di UC definito a livello nazionale; integrazione del set minimo definito a livello nazionale mediante la definizione di ulteriori UC. <p>Tali obiettivi vengono descritti attraverso l'individuazione delle UC e dei relativi <i>livelli di padronanza della competenza</i>.</p>

ELEMENTI	ESITI E CERTIFICAZIONI	CREDITI	STRUTTURA
<p>Il curriculum dovrà prevedere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - accoglienza - orientamento - riorientamento - tutoraggio - sostegno - accompagnamento - personalizzazione dei percorsi 	<p>Al termine del II anno IP possibilità di continuazione nella scuola, eventuale conseguimento di diploma di qualifica. Possono essere certificati crediti per un'ulteriore qualifica regionale.</p> <p>Al termine del percorso PF (di norma 2 anni) è rilasciato un attestato di qualifica professionale regionale. Possono essere certificati crediti ai fini dell'eventuale rientro nel sistema di istruzione.</p> <p>Sono previsti interventi per i "prosciolti" per il conseguimento della licenza media (anche in Ctp) e di crediti (non qualifica) per i percorsi di formazione professionale.</p> <p>La somma di certificazioni relative a diverse U.C. costituisce il presupposto necessario al conseguimento di una certificazione di fine percorso.</p>	<p>La sperimentazione garantisce l'acquisizione, nel corso del triennio, di crediti formativi certificabili.</p> <p>I criteri per il riconoscimento dei crediti vengono attualmente definiti all'interno dei progetti.</p>	

DESTINATARI
<p>Giovani (14-17enni) che hanno adempiuto all'obbligo scolastico. Per l'iscrizione ai PF è richiesto il 1° anno di secondaria superiore o l'età di 16 anni.</p> <p>L'attestato regionale di qualifica può essere conseguito, previo accertamento crediti, anche in un anno per i diciassetenni o per chi abbia frequentato almeno 2 anni della secondaria superiore.</p>

Note:

(*) Stima.
 (**) Di norma la sede dei PF è la scuola, l'iscrizione è stabilita dal bando (a scuola o presso le agenzie), mentre i docenti appartengono generalmente alle agenzie formative.

A regime (2005/6) saranno costituiti interventi di formazione professionale integrativi dei corsi di istruzione liceale e tecnica, finalizzati all'arricchimento didattico e all'orientamento durante il biennio iniziale, e all'acquisizione di crediti per la qualifica regionale a partire dal terzo anno.

I giovani quattordicenni che desiderano iscriversi al sistema di fp dopo la licenza media, sono tenuti ad iscriversi prima ai corsi IF e solo successivamente, anche in corso d'anno, sulla base di un progetto formativo consigliato dai Cpi, si potranno iscrivere ai percorsi PF.

Protocollo 24.7.2003
 DGR 687 del 14.7.03
 (presa d'atto, linee guida e bando)
 D.G.R. 72 del 9.2.04 (modalità di presentazione progetti)
 Documento della Regione Toscana approvato con D.G.R. n. 347 del 19.04.04 sul sistema regionale delle competenze nel quadro degli standard minimi nazionali.

avvio corsi
 ottobre 2003

Formazione professionale
 n° corsi 0
 n° alunni 0

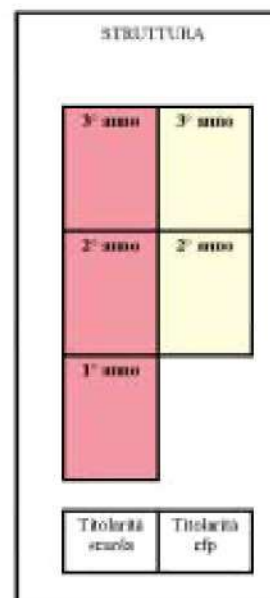
Integrazione
 n° corsi 178
 n° alunni 4002

Fonte: Isfol, Regioni e Uffici scolastici regionali

Regione UMBRIA

MODELLO	SEDE DI SVOLGIMENTO	DOCENTI	ARTICOLAZIONE ORARIA
<p>PERCORSI FORMATIVI INTEGRATI <i>(integrazione con presenza di formazione professionale pura)</i></p> <p>Percorsi formativi triennali, a titolarità delle istituzioni scolastiche</p> <p>1° anno - istruzione integrata</p> <p>2° e 3° anno - istruzione integrata oppure - formazione professionale</p> <p>Bando provinciale.</p> <p>La sinergia con la scuola si realizza per:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Progettazione del percorso - Definizione delle metodologie e degli strumenti di valutazione - Gestione didattica - Riconoscimento dei crediti per i passaggi da un sistema all'altro e per la prosecuzione degli studi - Azioni di orientamento (congiuntamente con i Spi). 	<p>Iscrizione a 14 anni a scuola (1° anno)</p> <p>Iscrizione a 15 anni (2° e 3° anno) a scuola nel percorso tradizionale, a scuola nel percorso integrato, al cfp nella formazione professionale tradizionale.</p> <p>La sede di svolgimento è per i percorsi integrati, di norma, la scuola e per i percorsi di fp il cfp.</p> <p>Soggetti attuatori dei percorsi integrati sono istituzioni scolastiche e cfp o/o agenzie formative accreditate nell'obbligo formativo, con priorità ai cfp con esperienza pluriennale nell'obbligo formativo, nonché di integrazione con i percorsi dell'istruzione.</p>	<p>Nei percorsi integrati i docenti delle competenze di base provengono, di norma, dalla scuola. Nei percorsi di fp i docenti delle competenze di base provengono dalla fp.</p>	<p>1° anno Nei percorsi integrati le attività di fp possono essere svolte dalle istituzioni scolastiche utilizzando, oltre alla quota del 15% del monte ore annuale a ciò riservato, una quota del curriculum nazionale obbligatorio (in caso di medesimi obiettivi) per attivare percorsi personalizzati, progettati e realizzati con gli organismi di formazione professionale. Nei progetti presentati per l'anno scolastico 2003/2004 e relativi al solo 1° anno dei percorsi triennali il monte ore di fp in integrazione varia tra le 238 e le 368 ore.</p> <p>2° e 3° anno Scuola: continuazione del percorso integrato del primo anno</p> <p>2° e 3° anno Fp: monte ore a seconda della qualifica prevista nel repertorio regionale delle qualifiche professionali (1200 ore/anno per due anni).</p>
GOVERNO DEL SISTEMA	STANDARD FORMATIVI		
<p>Le funzioni di indirizzo, monitoraggio e valutazione vengono assicurate nell'ambito della <i>Conferenza di servizio permanente</i> per l'attuazione del D.lgs. 112/98 in materia di istruzione professionale, istituita con D.G.R. n. 1085 del 31.07.01 e composta da rappresentanti della Regione Umbria, dell'Ufficio Scolastico Regionale, delle Province, dell'ANCI e dei Sindacati scuola. La Conferenza di servizio permanente nomina un apposito <i>Comitato tecnico di monitoraggio</i>.</p>	<p>E' previsto un progressivo adeguamento dei percorsi agli standard minimi nazionali, a partire da quelli relativi alle competenze di base, definiti ai sensi dell'art. 4 dell'Accordo quadro del 19.06.03.</p>		

ELEMENTI	ESITI E CERTIFICAZIONI	CREDITI
<p>Il curriculum dovrà prevedere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - accoglienza - orientamento - riorientamento - tutoraggio - sostegno - accompagnamento - personalizzazione dei percorsi 	<p>Al termine dei percorsi triennali integrati i giovani conseguono, oltre alla promozione alle classi successive del corso di studi frequentato e, per l'istruzione professionale ed artistica, rispettivamente il diploma di qualifica e la licenza artistica, anche l'attestato di qualifica professionale ai sensi della L. 854/78 o, almeno, crediti per il suo conseguimento. L'attestato di qualifica dovrà essere integrato dal supplemento al certificato nel formato unico europeo.</p> <p>Sono rilasciate: 1) <i>dichiarazioni di competenze</i> al termine di ciascun modulo o su segmenti di percorso, a doppia firma (organismo di formazione e scuola), con verifica interna a cura di docenti e formatori. 2) <i>certificazione delle competenze</i> a conclusione dell'intero percorso se è dimostrato il possesso di tutte le dichiarazioni intermedie o se, a giudizio del Gruppo di progetto si ritiene che il candidato abbia acquisito complessivamente le competenze previste dal progetto. Tale valutazione dovrà essere formalizzata per iscritto.</p>	<p>Fin dal termine del I anno è garantita la possibilità di prosecuzione degli studi in entrambi i sistemi attraverso il riconoscimento dei crediti maturati. Le procedure per il riconoscimento dei crediti ai fini dei passaggi orizzontali tra i sistemi e verticali all'interno degli stessi sono definite in accordo tra l'istituzione scolastica e l'organismo di formazione professionale, previa stipula della convenzione. In caso di passaggi sia verso il sistema formativo scolastico sia verso il sistema di formazione professionale vengono inoltre attivati i LARSA e misure di personalizzazione.</p> <p>Esiste un Documento elaborato dalla Commissione tecnica interistituzionale in merito ai criteri e alle procedure per la certificazione ed il riconoscimento dei crediti - ex art.7 dell'intesa interistituzionale.</p>



DESTINATARI
<p>Giovani (del 14esimo anno di età) che hanno adempiuto all'obbligo scolastico e hanno manifestato la volontà di interrompere il percorso scolastico o intendano proseguirlo in quello della formazione professionale.</p> <p>Non sono previsti percorsi abbreviati.</p> <p>Il numero di iscritti a ciascun corso è di norma 15 allievi (in situazioni particolari non oltre i 20).</p>

Protocollo dell' 1.08.03
Intesa interistituzionale del 10.11.03
D.G.R. n.1674, 11.11.03 (Linee guida)
Documento elaborato dalla Commissione
Tecnica interistituzionale in merito ai
criteri e alle procedure per la
certificazione ed il riconoscimento dei
crediti

avvio corsi:
novembre 2003

Formazione professionale
n° corsi 0
n° alunni 0
n° 14enni 0

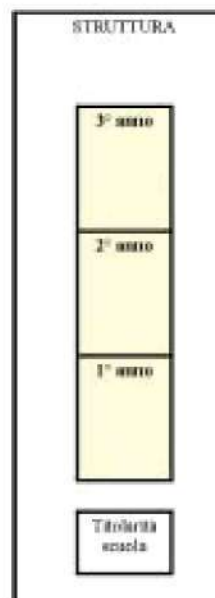
Integrazione
n° corsi 7
n° alunni 24
n° 14enni 24

Regione VENETO

MODELLO	SEDE DI SVOLGIMENTO	DOCENTI	ARTICOLAZIONE ORARIA
<p>PERCORSI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE <i>(formazione professionale pura)</i></p> <p>Sono percorsi di formazione per il conseguimento di un attestato di qualifica regionale, da ottenere frequentando un cfp.</p> <p>L'ambito dell'interazione tra istruzione e fp è dato da:</p> <ul style="list-style-type: none"> - orientamento - riconoscimento dei crediti: - percorsi per "prosciolti", per disabili, minori soggetti a restrizioni di libertà personale. - formazione formatori. <p>Bandi regionali.</p>	<p>Iscrizione a 14 anni presso i cfp.</p> <p>La sede di svolgimento è il cfp.</p> <p>Possono presentare progetti formativi enti ed organismi che hanno come finalità statutaria la fp, emanazione delle organizzazioni nazionali dei lavoratori dipendenti, dei lavoratori autonomi, della cooperazione, di associazioni con finalità formative ed enti locali che gestiscono cfp.</p>	<p>Sia i docenti delle competenze tecnico-professionali che quelli delle competenze di base provengono dai cfp.</p>	<p>Percorso triennale della durata complessiva di 3.200 ore (1.000 ore al 1° anno e 1100 ai successivi), così distinte indicativamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - competenze di base e trasversali (1350 ore - 42%) - competenze tecnico-professionali (1850 ore - 58%) <p>personalizzazione (320 ore - 10%) e stage (150 ore - 5%) sono compresi nel monte ore complessivo</p> <p>Nel corso del 1° anno è maggiore il valore ponderale delle ore dedicate alle competenze di base, negli anni successivi aumenta progressivamente l'incidenza degli stage e delle ore dedicate alle competenze professionali.</p> <p>L'iscrizione nei corsi biennali per drop-out avrà una durata compresa tra le 900 e le 1050 ore.</p>
<p>GOVERNO DEL SISTEMA</p>	<p>STANDARD FORMATIVI</p>		
<p>E' previsto (ma non ancora istituito) un organismo regionale (probabilmente un <i>comitato tecnico</i>) di indirizzo, monitoraggio e valutazione, a supporto della sperimentazione dell'offerta formativa. Esso è composto da rappresentanti della Regione Veneto, del competente Ufficio scolastico regionale e da eventuali altri soggetti.</p>	<p>La Regione si impegna ad adeguare progressivamente i percorsi agli standard formativi minimi che, a partire da quelli relativi alle competenze di base, vengono definiti ai sensi del punto 4 dell' Accordo quadro, al fine di consentire il riconoscimento a livello nazionale dei titoli, delle certificazioni nonché dei crediti formativi, ivi compresi quelli acquisiti in apprendistato anche ai fini dei passaggi tra i sistemi formativi.</p> <p>La Regione sta attivando un dispositivo di accompagnamento della sperimentazione correlato alla disposizione di un sistema regionale di certificazione delle competenze.</p>		

Fonte: Isfol, Regioni e Uffici scolastici regionali

ELEMENTI	ESITI E CERTIFICAZIONI	CREDITI
<p>Il percorso è a carattere modulare. Potranno essere proposti dal primo anno percorsi polivalenti a carattere orientativo riferiti a diverse qualifiche professionali. E' previsto l'inserimento di moduli (max. 200 ore nel triennio) di accoglienza, attivati prima dell'avvio dell'attività didattica di ogni corso annuale, sicurezza sul lavoro e accompagnamento al lavoro, attivato, quest'ultimo, nel terzo anno.</p> <p>Altre azioni sono facoltative (+ 10%): si tratta di moduli per favorire un adeguato inserimento di giovani provenienti dal sistema scolastico o dal mondo del lavoro, moduli destinati a soggetti portatori di handicap, e approfondimenti per particolari professionalità del territorio.</p>	<p>Al termine del III anno è rilasciato un attestato di qualifica professionale regionale.</p> <p>Acquisizione di crediti ai fini dell'eventuale rientro nel sistema di istruzione.</p> <p>Sono previsti interventi di rimotivazione per i "prosciolti" e intese per il conseguimento della licenza media e la prosecuzione nel sistema di istruzione e formazione professionale.</p> <p>Per l'anno 2004/5 si prevede di sperimentare l'introduzione del portfolio delle competenze.</p> <p>I percorsi per "prosciolti" prevedono la licenza media presso un Ctp e crediti per l'immissione in un percorso triennale.</p>	<p>In attesa della determinazione di un sistema generale, a livello nazionale, la Regione indica le modalità di verifica dei crediti e i criteri di inserimento nei percorsi di fp.</p> <p>Regione e Usr definiscono congiuntamente i criteri per le intese locali e i dispositivi metodologici strumentali e procedurali da utilizzare, rinviando le concrete modalità operative alle intese locali tra scuole e cfp. I progetti formativi relativi ai percorsi sperimentali definiscono preventivamente i criteri per il riconoscimento dei crediti in uscita ai fini dei passaggi tra i sistemi, ferma restando l'autonomia delle istituzioni scolastiche e delle agenzie formative.</p> <p>In ingresso sono previste modalità di riconoscimento di crediti, con moduli di accoglienza comprensivi di un servizio per l'accertamento di conoscenze, capacità e competenze acquisite.</p> <p>Il riconoscimento di crediti in ingresso consente l'inserimento di studenti provenienti dalla scuola che richiedono di essere ammessi anche dopo il primo quarto di monte ore. Il riconoscimento dei crediti avviene da parte di Commissioni apposite che definiscono i crediti pregressi e gli eventuali recuperi suggeriti per la messa a livello.</p>



DESTINATARI
<ul style="list-style-type: none"> - Allievi che nel 2003 abbiano conseguito la licenza media. - E' prevista la possibilità di accedere ai percorsi di qualifica in due anni per gli allievi che nel 2003 compiano il quindicesimo, sedicesimo o diciassettesimo anno di età e provengano da esperienze di apprendistato o di frequenza di istituti scolastici superiori. <p>Il numero di allievi iscritti a ciascun corso è di 10-15 nelle attività ordinarie, 6-8 per le attività riservate ad utenti disabili e 8-10 per attività del settore edile.</p>

Protocollo 3.10.2003
 Accordo territoriale 11.12.2003
 Bandi per la presentazione di progetti relativi a corsi a qualifica triennali per l'assolvimento del diritto - dovere all'istruzione e formazione professionale (DGR 1230 del 30.04.03, DGR 1241 del 30.04.03; DGR 2849 del 18.9.03).

avvio corsi:
 settembre 2003

Formazione professionale
 n° corsi 230
 n° alunni 3563
 n° 14enni n.d.

Integrazione
 n° corsi 0
 n° alunni 0
 n° 14enni 0

Note:

La sperimentazione per l'a.f. 2003/4 è stata anticipata da un precedente Protocollo d'intesa (2002) che ha promosso l'istituzione, nell'a.f. 2002/03, di 20 corsi per 432 allievi (al secondo anno 20 corsi). Sulla stessa linea si è operato nell'a.f. 2003/04, iniziando il primo anno della nuova sperimentazione con 230 corsi.

Nel 2004/5 il monte orario previsto dai percorsi triennali passerà da 3200 ore a 3300 ore con un innalzamento di 100 ore nel primo dei tre anni.

La Federazione Nazionale CNOS-FAP ha ritenuto opportuno, in questo momento di trasformazione del sistema educativo italiano, precisare il significato che intende dare ai termini più importanti e che talora sono intesi in maniera diversa da coloro che li usano o li ascoltano. Per questo ha pubblicato, affidando la redazione delle voci ad esperti, un ampio "glossario". Si ritiene opportuno, in apposita sezione della rivista, segnalare alcune voci significative.

Formazione professionale

In linea generale si descrive la FP come un processo attraverso il quale una persona può consolidare, aggiornare o migliorare le proprie capacità attraverso l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze per un esercizio più produttivo e responsabile di un'attività professionale.

1. Principali significati di FP. La dizione FP ha assunto nel tempo – e conserva ancora oggi – vari significati, riconducibili, in sintesi, soprattutto a due. In alcuni casi l'espressione allude all'intervento formativo rivolto a giovani o adulti, occupati e non, per avviarli velocemente al lavoro, attraverso un breve addestramento. In altri casi, invece, per FP si intende l'acquisizione di

conoscenze, abilità e competenze finalizzate all'esercizio di una professione, indipendentemente dall'età dei destinatari. Molta letteratura distingue anche tra prima, seconda, terza formazione, intendendo con tali denominazioni tutti quegli interventi rivolti normalmente o a giovani che per la prima volta affrontano il problema di una preparazione sistematica al mondo del lavoro, o a persone che sono già in possesso di titoli o competenze professionali e, attraverso ulteriori percorsi formativi, intendono perfezionarsi sia dal punto di vista professionale che culturale, in una prospettiva di formazione permanente. La diversità delle accentuazioni è presente anche nella principale legislazione italiana: una parte di essa tende a sottolineare il significato di flessibilità, brevità, molteplicità di interventi adeguati alle diverse realtà produttive locali nonché di promozione e aggiornamento professionale dei vari soggetti del mondo del lavoro (cfr., per es., art. 17 della L. 196/97); altra legislazione è più vicina all'idea di formazione globale della persona (L. quadro 845/78, L. 144/99). La recente riforma costituzionale (L. costituzionale 3/01) e la successiva riforma del sistema educativo nazionale (L. 53/03), superando la tradizionale distinzione tra "scuola" e "istruzione artigiana e professionale" propria della vecchia Costituzione, introducono la distinzione tra l'istruzione che corrisponde all'istruzione inferiore obbligatoria e alla componente non professionalizzante dell'istruzione superiore dotata di una visione culturale generale, e l'istruzione e la FP dotata di pari dignità ma caratterizzata da una visione professionalizzante che facilita l'ingresso nel mondo del lavoro.

2. FP e mondo del lavoro. Ad influire sulla varietà dei significati della FP c'è soprattutto il legame di essa con la visione globale della società nel suo insieme ed in particolare con quella del mondo del lavoro nella sua evoluzione storica. Un approccio piuttosto sistematico si affermò, tuttavia, solo nel XX secolo, particolarmente nel mondo tedesco, dove si prese a criticare una FP troppo legata alla sola acquisizione di capacità manuali e venne suggerito di collegare competenza operativa ad una buona sensibilità civica, dando vita ad una sorta di "scuola del lavoro", una scuola che avrebbe dovuto comprendere contemporaneamente una formazione di base per preparare all'inserimento immediato nel mondo produttivo e una formazione più generale maggiormente aperta a valori e ad interessi più ampi, anche in vista di un completamento della formazione in momenti successivi. Lungo il secolo scorso ha preso sempre più spazio l'attenzione al ruolo e alla persona e sempre meno al mestiere e al posto di lavoro.

3. Elementi di sistema della FP oggi. In linea generale, la normativa ha ormai disciplinato in maniera sufficientemente omogenea alcuni aspetti che concorrono alla definizione del sistema della FP: il soggetto che eroga la FP, l'offerta formativa, i finanziamenti, la certificazione, la qualità, i servizi di supporto. Vediamo ciascuno di tali aspetti. 1) *Soggetto erogatore.* Se una delle finalità della FP è quella di essere attenta ai cambiamenti del sistema economico e sociale, le attività formative dovranno essere, di conseguenza,

mutevoli, come diversi dovranno essere gli organismi che le realizzano: enti di FP, associazioni di categoria, consorzi, enti locali, ecc. Il sistema della FP oggi risulta caratterizzato dalla maggioritaria presenza di soggetti che hanno nella formazione la propria attività esclusiva o prevalente (ISFOL, 2002). Questi soggetti, oltre alle attività corsuali, generalmente precedute da azioni di accoglienza e comprendenti *stage* aziendali (tirocinio), erogano anche prestazioni parallele o di supporto alle attività formative in senso stretto quali la progettazione di percorsi formativi, attività di sportello informativo, servizi di orientamento, bilanci di competenze, misure di accompagnamento al lavoro, ecc. 2) *Offerta formativa*. L'offerta formativa si caratterizza soprattutto in base ai destinatari che possono essere giovani o adulti in cerca di un'occupazione, portatori di handicap, lavoratori in cassa integrazione o iscritti alle liste di mobilità, lavoratori che necessitano di riqualificazione o di aggiornamento professionale. Tuttavia si è affermata oggi una articolazione, ampiamente condivisa, denominata: FP iniziale, rivolta soprattutto agli adolescenti; FP superiore, rivolta soprattutto ai giovani; FP continua rivolta agli adulti in genere; formazione a distanza (FaD); formazione connessa all'apprendistato. A queste tipologie, si aggiungono interventi formativi per soggetti appartenenti a fasce deboli o a rischio di emarginazione sociale, difficilmente schematizzabili. Di queste tipologie, esistono comunque due approcci principali: il primo è quello degli enti che creano corsi specifici esclusivi per i portatori di handicap, per gli immigrati, per i detenuti e via dicendo; il secondo, invece, è quello degli enti che preferiscono inserire questi soggetti nei corsi strutturati per soddisfare le esigenze formative di un'utenza più ampia. In entrambi i casi, però, vengono predisposti percorsi formativi personalizzati o individualizzati, che richiedono non solo l'apporto del formatore, ma anche quello di un *team* di specialisti (psicologo, pedagogista, assistente sociale, altri specialisti). Il panorama della FP offre, oltre ai corsi interamente finanziati da risorse pubbliche e quindi gratuiti per l'utenza, anche percorsi formativi a pagamento gestiti da enti, società, consorzi, università; si tratta in genere di corsi ad alta specializzazione. 3) *Finanziamenti*. La maggior parte delle attività formative sopra descritte è finanziata dal FSE (oltre 15 miliardi di euro per il periodo 2000-2006) che sostiene la formazione in genere, la formazione dei formatori, la riqualificazione e l'orientamento, l'apprendistato, la riconversione, la formazione a distanza, la formazione continua, le lauree brevi. Altri finanziamenti sono reperibili tra le risorse nazionali. 4) *La certificazione nel sistema della FP*. Una norma recente (D.M. 31.05.01) aggiorna la certificazione del sistema della FP, prevedendo *tre diverse tipologie di certificazione*: a) la certificazione del percorso formativo completo, che porta alla qualifica; b) la certificazione di percorso formativo parziale, o non completato, o non finalizzato alla qualificazione; c) la certificazione di competenze acquisite in contesto non formale o informale, valutabili per l'accesso a percorsi o titoli formali e il *libretto formativo* del cittadino, strumento di raccolta e documentazione delle certificazioni acquisite dalla persona. Tutta la materia, in sperimentazione nelle Regioni, tuttavia, è oggetto di riconsidera-

zione a seguito della L. 53/03 che indica titoli e qualifiche professionali di differente livello, valevoli su tutto il territorio nazionale se rispondenti ai livelli essenziali di prestazione definiti su base nazionale a norma dell'art. 117 della Costituzione. 5) *Qualità nella formazione professionale*. Mentre nel caso della formazione scolastica o universitaria è il sistema stesso a garantire e a sovrintendere sulla qualità dei contenuti formativi e sulle capacità dei docenti, nel caso della FP concorrono soprattutto due adempimenti per una uguale garanzia: l'accREDITamento delle sedi formative e orientative e la certificazione di qualità che hanno lo scopo, da una parte, di assicurare agli utenti la qualità del servizio formativo e, dall'altra, di garantire le pubbliche amministrazioni sull'affidabilità degli enti gestori e dei soggetti attuatori. Accanto a questi requisiti, che sono disciplinati da norme specifiche, la letteratura del settore ne suggerisce altri che devono essere in possesso del soggetto che eroga la formazione: l'esperienza dell'ente nel settore, la rispondenza alla figura professionale, la qualità didattica, l'efficacia, la capacità cioè del corso stesso di favorire l'occupazione e la soddisfazione dell'ex-allievo, l'efficienza, la capacità del corso di fornire una formazione valida a costi il più possibile contenuti, la continuità, la possibilità cioè di seguire in un secondo momento corsi di specializzazione e/o di aggiornamento e dei *workshop*. 6) *I servizi di supporto*. Le attività formative sono oggi inserite in una rete di servizi, propedeutici, paralleli o successivi all'attività didattica, che permettono di fornire all'utenza una sorta di guida completa in tutti i momenti della qualificazione professionale. In generale sono gli "sportelli informativi", che solitamente spiegano come reperire le informazioni sulle attività formative; le "sedi orientative", le quali, più che fornire informazioni, permettono alla persona che vi accede, un servizio di individuazione di un percorso personalizzato specifico; i "servizi per l'impiego", che affiancano, accanto alla più classica attività di collocamento della manodopera, una serie di servizi aggiuntivi, tra i quali l'informazione, l'orientamento e il tutorato; il servizio di "incontro tra domanda e offerta di lavoro", per facilitare l'occupazione da parte degli iscritti alle attività formative, i servizi di *outplacement*, affiancati spesso da quelli di *tutoring*, servizi che agiscono sul post corso, sul modo di presentarsi, sulla redazione di un curriculum, sull'autopromozione.

4. *L'integrazione della FP con l'istruzione*. Uno dei temi ancora molto dibattuti oggi è il rapporto tra la FP di competenza regionale e l'istruzione in senso lato. La questione è stata posta in maniera decisiva già all'epoca della cosiddetta "Riforma Berlinguer", che proponeva un superamento della pluridecennale incomunicabilità tra il sistema scolastico e il sistema formativo, concepiti come due canali paralleli e mutuamente esclusivi. Il dibattito che ne è seguito ha portato alla formulazione di due concetti di "integrazione": l'interpretazione di coloro che intendono "integrazione" come "integrazione di percorsi" (cioè la progettazione di un percorso dove l'istituzione scolastica eroga interventi propri accanto a quelli realizzati dal Centro di FP nei confronti dei medesimi utenti) e quella di coloro che intendono "integra-

zione” come “integrazione tra sottosistemi” dell’unico sistema educativo (cioè l’integrazione in ambiti quali la programmazione, la certificazione dei crediti e dei passaggi, anche attraverso iniziative didattiche adeguate, monitorando e valutando il conseguimento degli obiettivi intermedi e finali). Molta letteratura valuta criticamente la prima interpretazione in quanto ispirata ad un dualismo pedagogico che si riflette per lo più in atteggiamenti di passività, se non di rifiuto, da parte dei destinatari che hanno avuto esperienze negative nella frequenza di percorsi di un dato sistema. La L. 53/03, nel delineare il sistema educativo di istruzione e di formazione, articolato nei sottosistemi di istruzione e in quello dell’istruzione e della FP, prefigura l’integrazione tra sottosistemi.

BIBLIOGRAFIA

- AMBROSINI M. (Ed.), *Un futuro da formare. Verso un nuovo sistema di formazione professionale: tendenze, valutazioni e proposte*, Brescia, La Scuola, 2000.
- UCCELLO S., *Guida ai corsi di formazione*, Milano, Il Sole 24 ore, 2002.
- BRAMANTI A. - D. ODIFREDDI, *Istruzione formazione lavoro: una filiera da (ri)costruire*, Milano, Franco Angeli, 2003.
- ISFOL (Ed.), *Rapporto ISFOL 2003*, Brescia, La Scuola, 2004.
- CONFAP, *Collocazione CONFAP nel sistema dell’Istruzione e Formazione professionale*, in “Presenza CONFAP”, 1-2(2004), supplemento.

MARIO TONINI

Formazione professionale: sviluppo storico

D’accordo con il carattere della presente pubblicazione, questa “parola” si limita all’ambito dell’età moderna e contemporanea, dando uno spazio privilegiato alle realizzazioni italiane, con un veloce accenno ai precedenti. Ma anche in tali settori si dovrà procedere per rapidi cenni, scegliendo alcuni orientamenti e fatti significativi allo scopo di chiarire le origini e il significato della FP oggi.

1. *I precedenti*. La storia della FP in Occidente affonda le radici nelle forme di apprendistato e avviamento al lavoro nella bottega artigiana dell’antica Roma. Si deve dire tuttavia che i romani (e prima ancora i greci) “non avevano idea di una distinzione tra l’arte (nel senso odierno) e i mestieri artigiani, e dunque tra l’artista e l’artigiano” (Frasca, 1994, 6). Va ricordato, d’altra parte, il merito del cristianesimo nel recuperare il valore etico e religioso del lavoro, anche manuale. Basti richiamare il motto *ora et*

labora che scandisce la vita di molti monasteri fin dall'Alto Medioevo. Nel contesto dei cambiamenti socio-economici che si verificano in Europa a partire dal sec. XIII, sorge un altro tipo d'istituzione: la scuola per i mercanti. Contemporaneamente, nelle nuove città ha luogo una vera esplosione di mestieri. Il *Livre des métiers* (1268 ca.) elenca 130 mestieri manuali esercitati a Parigi. Gli artigiani che li esercitano si organizzano in corporazioni allo scopo di difendere i propri diritti e privilegi. All'interno di ogni corporazione si configurano due livelli: i maestri e gli apprendisti. In un secondo momento, è introdotto un grado intermedio: gli ufficiali. Molto presto viene espressa l'esigenza di un periodo di tirocinio prima di poter praticare la propria attività. Il futuro artigiano riceve la preparazione tecnica e viene iniziato ai "segreti del mestiere" attraverso un prolungato contatto con un "maestro" nell'officina e nella casa. Il ragazzo – solo o in piccoli gruppi – comincia l'apprendistato tra i dodici e i quattordici anni e diventa ufficiale verso i diciotto o i vent'anni. Dopo due anni di esercizio del mestiere diventa maestro, mediante la realizzazione, appunto, di un'opera "maestra".

2. *Scuole di arti e mestieri nell'età moderna.* Nei sec. XVII-XVIII le corporazioni declinano. L'incipiente "rivoluzione industriale" comporta altre forme di lavoro e modi differenti di organizzarsi tra i lavoratori. In contesti e con obiettivi diversi sorgono nuove iniziative: le scuole per apprendisti dei Fratelli delle Scuole Cristiane con un "programma tecnico-pratico"; le scuole di fabbrica in Inghilterra; le case di lavoro durante il Pietismo in Germania; pur con lentezze, ripensamenti e ambiguità, i primi ordinamenti scolastici con qualche attenzione al tema della preparazione al lavoro. Nel 1780, il francese duca de La Rochefoucauld-Liancourt concepisce "il progetto di una scuola che offrirebbe l'insegnamento elementare e un sapere tecnico secondo il modello delle scuole di fabbrica che egli aveva visitato durante un suo viaggio in Inghilterra" (Day, 1991, 114). *L'École des Métiers* inizia la sua attività nel 1789 (lettura, scrittura, calcolo, esercizi militari, e preparazione pratica a diversi mestieri: sarto, calzolaio, carpentiere, fabbro ferraio). Un decreto di Napoleone (1803) trasforma detto centro in *École d'Arts e Métiers* per la formazione di operai qualificati, trasferita nel 1806 a Châlons-sur-Marne (Champagne). Poco dopo è creata una scuola di arti e mestieri ad Angers. I responsabili costatarono la difficoltà che derivava dalla necessaria "associazione della teoria e della pratica, della classe e del laboratorio". (E sarà questo uno dei temi ricorrenti anche in realizzazioni contemporanee). Dagli anni trenta del sec. XIX, diventa maggiore l'interesse da parte dello Stato per la formazione dei quadri per l'industria; ma le realizzazioni più significative sono opera dell'iniziativa privata e delle autorità comunali. La legge sulle *Écoles manuelles d'apprentissage* (1880) costituì il primo tentativo di raggruppare tale formazione sotto la tutela statale. I programmi dovevano essere approvati dal Ministero dell'Istruzione e da quello dell'Agricoltura e del Commercio. L'intesa, nella pratica, non sempre riuscì facile. Nel 1919, la legge Astier completò il quadro dell'insegnamento tecnico industriale e commerciale, il cui scopo era "lo studio teorico e pratico

delle scienze e delle arti o mestieri in vista dell'industria e del commercio" (art. 1). L'impianto generale si mantenne sostanzialmente inalterato fino alla seconda guerra mondiale. Le esperienze e le normative legali francesi ebbero notevole influsso in altri Paesi europei e americani.

3. *Dalle scuole speciali ai corsi di FP in Italia.* Gli stimoli arrivati dalla Francia trovano echi nelle pubblicazioni periodiche come il "Giornale della Società d'Istruzione e d'Educazione". Vi sono anche frequenti riferimenti ad esperienze belghe, inglesi e tedesche. Le realizzazioni attuate nella penisola italiana non sono però semplice replica di quelle d'Oltralpe. L'Albergo di Virtù fu creato già nel sec. XVI per accogliere giovani poveri "a fine di far loro insegnare le arti". Nel 1797, l'Opera della Mendicizia Istruita (fondata nel 1776 a Torino), oltre "il ben vivere, il leggere, lo scrivere, gli elementi di aritmetica", si proponeva di offrire ai ricoverati "l'avviamento alle arti". Nel 1838, viene promossa a Milano una Società d'incoraggiamento per le arti e i mestieri. L'incontro tra istruzione e lavoro è presente inoltre nelle iniziative dei fondatori di istituti religiosi, maschili e femminili (fratelli Cavanis, L. Pavoni, B. Capitanio, L. Murialdo, G. Bosco). Le prime disposizioni legali sulle "scuole elementari tecniche" si trovano nel *Regolamento* del Regno Lombardo-Veneto (1818); in Piemonte la legge Boncompagni (1848) segnala che le "scuole speciali [...] preparano all'esercizio delle professioni per le quali non è destinato alcuno speciale insegnamento nelle università" (art. 4). La legge Casati (1859) si occupa dell'istruzione tecnica (articolata in due livelli: "scuole tecniche" e "istituti tecnici"), precisando che "ha per fine di dare ai giovani che intendono dedicarsi a determinate carriere del pubblico servizio, alle industrie, ai commerci ed alla condotta delle cose agrarie, la conveniente cultura generale e speciale" (art. 272). Il passaggio, nel 1861, al Ministero dell'Agricoltura, Industria e Commercio non ne facilitò lo sviluppo. Ancora alla fine del secolo si denunciava l'incapacità delle scuole tecniche a "dare un mestiere" (Soldani, 1981, 110). Di fatto, l'istruzione professionale, regolata da una legge del 1878, ebbe la sua data di nascita legale nelle disposizioni emanate fra il 1879 e 1880 dalle circolari dei ministri Cairoli e Miceli. Pur con difficoltà, essa acquistò progressivamente il riconoscimento di "scuola secondaria", passando nel 1931 sotto le dipendenze del Ministero della Pubblica Istruzione. La FP, come "sistema formativo extrascolastico", ebbe invece inizio dopo la seconda guerra mondiale, favorita da due fatti: l'urgenza di preparare manodopera per la ricostruzione, e l'inadeguatezza del sistema scolastico nel dare una risposta al nuovo tipo di domanda formativa espressa dal mondo del lavoro. Il settore fu disciplinato nel 1949 dalla L. 264. Detta legge riceve poi modifiche e integrazioni negli anni successivi (1950-1970), che non costituiscono tuttavia un sistema organico di regolamentazione del settore. A tali carenze legislative, il Ministero del Lavoro ha supplito con circolari annuali, dando norme organizzative e amministrative (De Falchi, 1992, 9426-28).

4. *Nuovi orientamenti ed esperienze.* Nel 1972, le competenze in materia di FP sono state trasferite alle Regioni (con D.P.R. 10 del 5 gen.) e nel 1978

venne approvata la *Legge quadro in materia di FP* (n. 845 del 21 dic.). I soggetti coinvolti nella legge sono: il Ministero del Lavoro (con ruolo di coordinamento), le Regioni, gli enti pubblici e privati. Frattanto, si erano consolidate esperienze significative (nel 1977, ad es., iniziava le sue attività nella promozione del mondo del lavoro giovanile il CNOS-FAP). Nella recente legge delega Moratti (L. 53/03), è introdotto un percorso graduale e continuo di FP dai 14 ai 21 anni; e le "istituzioni scolastiche, nell'ambito dell'alternanza scuola-lavoro, possono collegarsi con il sistema dell'istruzione e della FP ed assicurare, a domanda degli interessati e d'intesa con le Regioni, la frequenza negli istituti d'istruzione e FP di corsi integrati che prevedano piani di studio progettati d'intesa fra i due sistemi" (art. 4). Tali proposte si trovano in sintonia con gli ordinamenti di altri Paesi della UE, in cui il sottosistema della FP è considerato di pari dignità rispetto alla scuola.

BIBLIOGRAFIA

- CHARMASSON TH. (Ed.), *L'enseignement de la Révolution à nos jours*, Paris, Economica, 1987.
DE FALCHI F., "Professionale, formazione", in M. LAENG (Ed.), *Enciclopedia pedagogica*, vol. V, Brescia, La Scuola, 1992, 9426-9433.
FRASCA R., *Mestieri e professioni a Roma. Una storia dell'educazione*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1994.
HAZON F., *Storia della formazione tecnica e professionale in Italia*, Roma, Armando, 1991.
NANNI C., *La riforma della scuola. Le idee, le leggi*, Roma, LAS, 2003.
PRELLEZO J.M - R. LANFRANCHI, *Educazione e pedagogia nei solchi della storia*, 3. Voll, Torino, SEI, 2001.
SOLDANI S., *L'istruzione tecnica nell'Italia liberale*, in "Studi Storici" 22 (1981)1, 110.

JOSÉ MANUEL PRELLEZO

Politiche formative

Per politiche formative si intende l'insieme degli interventi posti in essere dall'autorità pubblica nella scuola e nella FP in vista del raggiungimento del bene comune.

1. *Una scuola che istruisce*. Con una formula sintetica si può forse dire che in questo momento si contendono il campo quattro visioni diverse delle politiche formative. Una prima ipotesi è costituita da un modello di scuola/CFP finalizzata esclusivamente o quasi al perseguimento di obiettivi cognitivi, all'istruzione cioè. In tale ipotesi la formazione intellettuale occupa il centro della scena e l'intelligenza viene immaginata a guisa di un cal-

colatore naturale che bisogna far funzionare nel modo più efficace in risposta alle sollecitazioni dell'ambiente. Inoltre, riprende credito la tesi tradizionale della separazione della scuola dalla vita, interpretata tuttavia in una maniera nuova, come strategia per consentire la simulazione scientifica delle operazioni da ripetere nel concreto. Le finalità della formazione non vengono identificate in una formazione globale centrata sulla cultura generale, ma nella preparazione professionale focalizzata su contenuti di natura scientifico-tecnologica. L'ipotesi può comportare degli effetti negativi sulla dimensione formativa dei processi di insegnamento/apprendimento e, di conseguenza, sul contributo della scuola/CFP alla maturazione della persona.

2. Una scuola che seleziona. Un'altra formula è quella di un sistema formativo *che seleziona*, che è modellato sulla base di "politiche di eccellenza". È uno scenario tutto dominato dalla centralità degli esami e delle votazioni e dal primato della qualità dell'insegnamento. L'analogia fondamentale è data dall'azienda: pertanto, la finalità prioritaria consiste nel produrre, mediante la combinazione ottimale dei vari fattori, un risultato che dovrà essere valutato sul piano quantitativo e qualitativo e di cui si dovrà rendere conto ai diversi utenti/pagatori; diviene essenziale il concetto di "performance", cioè di acquisizioni formative misurabili e obiettivamente registrate; la gestione delle strutture formative, del personale e delle risorse, assume un carattere autonomo e flessibile. In sostanza, la scuola/FP verrebbe ad essere pervasa dalla logica del merito e della concorrenza, il libero mercato entrerebbe nel mondo della formazione e il sistema formativo si muoverebbe a due velocità, una per la massa e l'altra per un'élite intellettuale. In altre parole, questa scuola significa il trionfo dei valori neo-borghesi e del loro individualismo che non vanno molto d'accordo con un'etica della solidarietà sociale.

3. Il modello tecnocratico. La terza ipotesi è costituita dal modello *tecnocratico*: si tratta di una formazione che si basa tutta sulla telematica, sulle banche dati, sui computer. Si caratterizza per l'esplosione dei luoghi di formazione attraverso il decentramento dei processi di insegnamento/apprendimento nel proprio domicilio sulla base di reti telematiche e dell'interdipendenza di strutture diverse, collegate con una sede centrale di consulenza, di risorse e di valutazione. Esso comporta una modificazione profonda delle condizioni di organizzazione interna del sistema formativo, compresa la gestione del personale, implica uno sviluppo adeguato del *software* didattico e soprattutto presuppone investimenti consistenti in attrezzature e nella preparazione dei formatori. In questo caso, l'efficientismo e il tecnicismo potrebbero mortificare i valori etici e spirituali che rispondono a una logica sostanziale e non strumentale.

4. L'impostazione neo-umanistica e solidaristica. Anzitutto questa mantiene la priorità della funzione formativa sull'istruttiva: in altre parole, la

formazione viene intesa come sviluppo globale della personalità, tanto sul piano cognitivo, che su quello emotivo e valoriale, tanto degli aspetti individuali che della dimensione sociale. Sul piano strutturale i punti di riferimento sono la politica dell'alternanza e il sistema integrato. Le finalità vengono individuate nei valori emergenti della solidarietà, dello sviluppo, della protezione dell'ambiente, della tutela dei diritti umani, della mondialità. L'innovazione viene perseguita mediante procedure democratiche e partecipative: in particolare, la singola comunità educativa diviene lo strumento per eccellenza di gestione del sistema formativo e di costruzione del tessuto educativo locale. Essa implica la scelta della progettualità, della flessibilità, della collaborazione, della promozione del privato sociale, per ovviare alle inadeguatezze del gigantismo degli apparati amministrativi della scuola. Indubbiamente, la scelta neo-umanistica e solidaristica è esposta al rischio della retorica delle proclamazioni inefficaci e del trionfalismo di un'utopia totalmente priva di agganci con la realtà concreta. Tuttavia, appare anche come l'unica strada che permette di affrontare *in modo efficace* le sfide educative attuali. Questa sembra sostanzialmente l'impostazione anche del rapporto Delors che presenta le strategie dell'Unesco per il XXI sec. (Delors et al., 1996).

BIBLIOGRAFIA

- FAURE E. et al., *Learning to Be*, Paris/London, Unesco/Hartap, 1972.
CRESSON E. - P. FLYNN, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione Europea, 1996.
DELORS J. et al., *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Paris, Editions Unesco/Editions Odile Jacob, 1996.
NANNI A., *Quale educazione per il ventunesimo secolo*, in "Proposta Educativa", 3 (1998) 19-31.
MALIZIA G. - C. NANNI, "Istruzione e formazione: gli scenari europei", in CIOFS/FP - CNOS-FAP (Edd.), *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione: i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Roma, Tipografia Pio XI, 2002, 15-42.

GUGLIELMO MALIZIA

Cultura professionale

L'evoluzione della concezione del lavoro dalla dimensione del "mestiere" artigianale, attraverso la "mansione", tipica della descrizione parcellare dell'attività, cui corrisponde la delineazione di diplomi e qualifiche professionali standard, è giunta alla definizione della cultura tipica di chi esercita una competenza.

1. Come alla mansione corrisponde la qualifica, così alla competenza la cultura professionale, quale insieme di conoscenze, capacità, abilità che il

soggetto ha acquisito (dimensione di qualifica professionale) unite alla sua capacità di farvi ricorso attraverso l'impiego libero e responsabile della ragione scientifica, al fine di produrre ipotesi di risoluzione dei problemi emergenti nelle situazioni lavorative. Essa si sostanzia non solo di conoscenze tecnico professionali, bensì soprattutto di capacità di autocollocazione all'interno di reti relazionali che costituiscono il luogo delle dinamiche di controllo di processo oltre che di apprendimento organizzativo.

2. Ben oltre una lettura tipica delle professioni liberali, è qui il riferimento alla capacità di giocare un ruolo professionale nei termini di condivisione di esperienze e di culture, di assunzione di spazi di responsabilità, di interazione formativa con persone e sistemi al fine di produrre nuovo sapere all'interno delle concrete situazioni lavorative. Questa si sostanzia della capacità di operare all'interno della cultura dell'organizzazione in quanto assieme di regole di comportamento, linguaggi tipici, riti e miti, forme auto-narrative di cui quella si avvale al fine di descrivere se stessa e di regolare i propri confini e i comportamenti al suo interno.

BIBLIOGRAFIA

BOCCA G., *Pedagogia della formazione*, Milano, Guerini studio, 2000.

MONTEDORO C. (Ed.), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Milano, Franco Angeli, 2000.

MONTEDORO C. (Ed.), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Milano, Franco Angeli, 2001.

GIORGIO BOCCA

FONTANA S., TACCONI G., VISENTIN M., *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, Roma, CNOS-FAP, 2003, pp. 358.

“Etica e deontologia dell’operatore della formazione professionale” è il titolo di un percorso integrato di apprendimento in presenza e in rete per i formatori dei Centri di formazione professionale (CFP) della Federazione CNOS-FAP. La Sede Nazionale del CNOS-FAP, promotrice dell’iniziativa, si è avvalsa del CePOF (Centro Pedagogico per l’Orientamento e la Formazione), di Verona, ente salesiano specializzato nella formazione dei formatori, e di Edulife, società da anni impegnata nella predisposizione di percorsi di formazione a distanza *on line*, per l’erogazione del servizio.

Il presente progetto si inserisce in un ampio quadro strategico, che vede la Sede Nazionale del CNOS-FAP, impegnata a costruire un vero e proprio sistema formativo a supporto della formazione continua di tutti gli operatori della Federazione CNOS-FAP. Oltre al presente lavoro, la Sede Nazionale ha progettato e sperimentato un percorso di formazione dei formatori nella area pedagogica “Insieme per un nuovo progetto di formazione” e sta mettendo a punto un percorso permanente di formazione formatori a catalogo.

Il presente progetto vuole essere un servizio di accompagnamento al formatore per la presa di coscienza della dimensione etica e deontologica sottesa alle sue attività. Esso non mira ad esaurire una formazione che avrà bisogno anche di altri tipi di interventi (corsi residenziali, seminari tematici, tirocini, affiancamenti, ecc.), ma cerca di rendere fruibile una sorta di mappa, anzi un vero e proprio atlante,

per orientarsi nel complesso mondo nel quale hanno cominciato a muovere i primi passi. Per rendere possibile il percorso, il progetto mira a costruire una vera e propria comunità di apprendimento che, nell'arco temporale di sviluppo, consenta di confrontare continuamente teoria e pratica, riflessione ed esperienze, modelli interni e modelli esterni. La comunità di apprendimento, se ben fondata, avrà le risorse per "sopravvivere" al progetto stesso, diventando una stabile e vitale "comunità di pratica", dedicata ai problemi della formazione professionale, in cui ciascuno potrà ricorrere alle risorse consulenziali di esperti e di colleghi per affrontare casi reali e quotidiani. Vivere assieme un'esperienza formativa, infatti, diventa occasione per allacciare, tra i partecipanti di diversa tipologia (neoassunti e formatori/trici esperti/e in servizio) e provenienza, rapporti di conoscenza e di fiducia reciproca, a fronte delle comuni sfide poste da una formazione professionale in continuo e veloce cambiamento.

G. Malizia

CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP*

1. *Guida per l'accoglienza*
2. *Guida per l'accompagnamento in itinere*
3. *Guida per l'accompagnamento finale*
4. *Guida per la gestione dello stage*

Roma, CNOS-FAP, 2003, pp. 139, 223, 125, 131.

Questa guida, articolata in quattro volumi, è destinata agli operatori coinvolti a vario titolo nell'orientamento che ha luogo nei Centri di Formazione Professionale del CNOS-FAP.

Il primo riguarda le attività di accoglienza e contiene materiali destinati ad essere utilizzati principalmente nel 1° anno del percorso formativo. È uno strumento flessibile per cui può essere integrato o usato in modo parziale. Tale guida comprende una parte introduttiva iniziale, nella quale si delineano gli aspetti caratteristici del momento dell'accoglienza e dello *stage* orientativo (capitolo 1), una parte dedicata all'accoglienza individuale, scandita in varie fasi, all'approfondimento delle caratteristiche del colloquio individuale e della composizione del dossier personale (capitolo 2), una parte dedicata all'accoglienza in gruppo, articolata in unità (capitolo 3), e una unità conclusiva che prevede fasi di lavoro sia individuali che collettive (capitolo 4).

Il secondo volume tratta dell'accompagnamento *in itinere* e propone strumenti ed attività da utilizzare nel 1° e nel 2° anno del percorso formativo, come logica conseguenza delle attività realizzate nel percorso dell'accoglienza. Si tratta principalmente di schede, presentate come allegati alle singole parti del volume, che supportano il lavoro dell'operatore e che sono consegnate al soggetto coinvolto nell'attività orientativa. Nella presentazione di ogni scheda, sono indicate le finalità, il materiale occorrente, i tempi, le modalità di realizzazione e i possibili approfondimenti di ciascuna delle attività proposte.

Il terzo volume si occupa dell'accompagnamento finale. Questo, oltre a costituire un'occasione di progettazione consapevole per il futuro, è utile per offrire ai ragazzi acquisizioni necessarie ad attivare strategie di ingresso nel mondo del lavoro e rappresenta un valido punto di riferimento nel percorso di inserimento lavorativo. Il modulo dell'accompagnamento finale muove dal progetto individuale elaborato durante il periodo formativo e rappresenta un'occasione di progettazione consapevole per il futuro. In questa guida sono suggerite attività riguardanti la ricerca attiva del lavoro da parte dei giovani, da condurre nel rispetto delle scelte formative individuali e dell'impegno profuso da ciascuno a favore della propria crescita personale e professionale.

La quarta guida, che riguarda la gestione dello *stage*, è articolata in due parti fondamentali: il capitolo 1° contiene la spiegazione di concetti fondamentali, relativi all'apprendimento mediante *stage*, allo *stage* come prova professionale per la validazione delle competenze, alle diverse tipologie di *stage*, al *tutoring*. In questa sezione, inoltre, sono proposti gli orientamenti per la definizione di un approccio progettuale allo *stage*. Il capitolo 2° è dedicato alla presenta-

zione e alla descrizione del dispositivo di *stage*, con indicazione delle fasi principali che lo costituiscono. Per ciascuna sono rilevate le principali caratteristiche e finalità ed è fornita una breve descrizione degli strumenti e delle schede, impiegati per la gestione e la valutazione delle attività svolte durante lo *stage*.

In conclusione l'opera costituisce un utile strumento operativo per gli operatori impegnati nell'orientamento nei CFP e non solo, in quanto basandosi su fondamenti scientifici corretti, rappresenta anche un testo valido dal punto sul piano della riflessione teorica.

G. Malizia

BERTAGNA G. (a cura di), *Alternanza scuola lavoro: ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Milano, Franco Angeli, 2003, pp. 191.

L'art. 4 della legge 53/2003 prevede che gli studenti/allievi che hanno compiuto il quindicesimo anno di età possono svolgere l'intera formazione dai 15 ai 18 anni attraverso l'alternanza di studio e di lavoro. La riforma cioè prevede l'alternanza formativa che è opportuno distinguere da quella lavorativa. Quest'ultima si caratterizza anzitutto per il fatto che l'utente è un lavoratore per cui tale tipologia presenta un fondamento di natura contrattuale; inoltre, nel relativo *iter* risulta predominante il tempo passato nell'impresa rispetto a quello destinato alla formazione. Nel nostro sistema questa modalità è costituita dall'apprendistato. Al contrario, nell'alternanza formativa il destinatario è uno studente/allievo, non esiste una base contrattuale e la finalità è quella di arricchire la formazione offerta nei percorsi scolastici e formativi per cui è prevalente il momento formativo rispetto all'esperienza sul lavoro. Questa tipologia non costituisce un nuovo ordinamento scolastico, ma rappresenta una modalità di realizzazione del percorso formativo.

L'alternanza formativa della riforma Moratti può essere svolta sia nel sistema dei licei sia in quello dell'istruzione e della formazione professionale. In aggiunta, i primi possono collegarsi con il secondo per realizzare negli istituti di istruzione e di formazione professionale corsi integrati sulla base di piani di studio progettati di intesa e attuati con il concorso degli operatori di ambedue i sistemi. In ogni caso la responsabilità della esperienza di alternanza è attribuita alla scuola o al CFP per cui da questo punto di vista la parità fra i due canali è piena.

Come si è anticipato sopra, l'obiettivo è quello di assicurare l'acquisizione di competenze spendibili sul mercato del lavoro, oltre alle conoscenze di base. L'esperienza va progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa in collaborazione con le imprese, con le rispettive associazioni di rappresentanza, con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, e con enti pubblici e privati inclusi quelli del terzo settore. Lo svolgimento dovrà essere regolato sulla base di convenzioni con le strutture disponibili ad accogliere gli studenti/allievi per periodi di tirocinio che non costituiscano rapporto individuale di lavoro.

Le modalità dell'alternanza formativa dovranno rispettare lo sviluppo personale, culturale e professionale degli studenti/allievi in relazione alla loro età. Pertanto, i periodi di apprendimento mediante esperienza di lavoro andranno organizzati in relazione agli obiettivi formativi dei differenti percorsi dei licei e degli istituti di istruzione e di formazione professionale e anche della capacità recettiva delle strutture del mondo del lavoro interessate. Personalizzazione, gradualità e progressività dovranno presiedere all'articolazione dell'offerta formativa.

Il volume del Cisem mette a fuoco questa problematica sul piano pedagogico, metodologico ed organizzativo e mostra come, perché, quando e a quali condizioni l'alternanza scuola lavoro può costituire una straordinaria occasione per riqualificare il servizio di istruzione e di formazione nazionale e soprattutto, per rispondere alle esigenze di apprendimento personalizzato degli studenti. I numerosi saggi in cui si articola l'opera si caratterizzano tutti per un livello alto sia di scientificità che di capacità di divulgazione.

G. Malizia

BOTTANI N., *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*, Bologna, Il Mulino, 2002, pp. 249.

Accolta con favore dal mondo della scuola e non rimessa in discussione neppure dal Governo di centrodestra, la riforma dell'autonomia scolastica non è una peculiarità solo italiana. Da una ventina d'anni in molti Paesi occidentali assistiamo al trasferimento di poteri decisionali dal centro alla periferia: sul piano didattico, organizzativo, di programmazione, di gestione finanziaria e anche del personale. Insegnanti, presidi e poteri locali al timone della scuola, dunque? Più liberi e più responsabili?

Bottani traccia un bilancio dell'autonomia nei vari Paesi da cui emergono elementi contraddittori. Non tutto è negativo, ma sono certamente a rischio alcuni dei principi che sono stati alla base dell'istruzione pubblica, a partire da quello dell'uguaglianza. Perché allora questo movimento generalizzato verso l'autonomia di cui si sono fatti paladini Governi sia di destra sia di sinistra? Oggi - risponde l'autore - il fardello della scuola è diventato così pesante che lo Stato tende a disfarsene, in un mondo in cui la scuola sembra peraltro aver perso la sua centralità.

A mio parere il rischio segnalato da Bottani è sì reale, ma non deve farci dimenticare che l'introduzione dell'autonomia possiede una sua intrinseca legittimità a livello pedagogico. Infatti, essa consente alla singola scuola di gestire la sua vita sulla base della libertà dei soggetti educativi (docenti, genitori e studenti) e in particolare di venire incontro efficacemente alle esigenze dei giovani. In aggiunta, è in grado di aprire le strutture formative alle esigenze locali, rendendole più sensibili e attente ai bisogni del territorio e al tempo stesso più capaci di fornire risposte adeguate in tempi reali. Il potenziamento della qualità dell'istruzione, che attualmente rappresenta un nodo fondamentale in tutti i sistemi formativi, può ricevere un impulso importante da un'autonomia che stimoli la creatività dal basso.

Dopo la delusione provata nei confronti delle riforme globali venute dall'alto, degli anni '70, il fulcro dei processi di rinnovamento si è spostato sulla singola realtà scolastica, sul progetto educativo d'istituto, sull'innovazione dal basso. In un contesto di continuo mutamento la possibilità di soddisfare le esigenze che insorgono incessantemente dipende in primo luogo dalla rapidità degli interventi. Inoltre, le probabilità di successo di un'innovazione sono maggiori quando l'insegnante ne è partecipe, la sente propria, ha contribuito personalmente ad elaborarla, approvarla, attuarla.

Il cuore dell'autonomia è costituito dal riconoscimento della competenza progettuale: ogni scuola dovrà essere messa in grado di elaborare un proprio progetto educativo in cui si rispecchino la sua identità e la sua fisionomia. A questo proposito vanno attribuiti ad ogni unità scolastica poteri adeguati di autonomia didattica, formativa, organizzativa e finanziaria.

L'autonomia consente di procedere a una radicale trasformazione delle logiche che presiedono alla organizzazione della scuola. Infatti, essa valorizza la specificità dei diversi disegni educativi e al tempo stesso persegue le finalità generali e gli obiettivi comuni che la società attribuisce al sistema formativo nazionale.

G. Malizia

ACLI (a cura di), *Comunità e democrazia associativa: per una globalizzazione dal basso*, Roma, Monti, 2002, pp. 222.

Lo sviluppo impressionante della scienza e della tecnologia, che sta rivoluzionando le nostre società, si caratterizza anche per la globalizzazione dei processi che non si limita alle multinazionali. Di fatto, si estende la cooperazione tra aree geografiche e si sta sviluppando l'integrazione nelle produzioni, nei mercati e negli stili di consumo.

Per effetto della deregolamentazione e dell'apertura dei mercati finanziari tutte le economie sono largamente condizionate dai movimenti di masse enormi di capitali che passano con grande velocità da un luogo all'altro, attratti dalle differenze nei tassi di interesse e dalle anticipazioni speculative, e che sembrano imporre le loro esigenze persino ai Governi nazio-

nali. Al tempo stesso non si può non riconoscere che l'espansione del commercio mondiale ha esercitato un influsso positivo su vari Paesi e che la crescita mondiale è stata fortemente stimolata dalle esportazioni. Per effetto della internazionalizzazione anche la mappa economica del nostro globo ha subito mutamenti notevoli: nel Pacifico si sono affermati nuovi poli di sviluppo, mentre la dicotomia tra il Nord e il Sud del mondo risulta meno rigida e si vanno disegnando raggruppamenti caratterizzati da condizioni anche notevolmente diverse tra i Paesi in via di sviluppo; contemporaneamente, però, la globalizzazione rende ancora più insopportabili le forti diseguaglianze esistenti nel mondo.

Che cosa sta accadendo all'individuo che vive nel tempo della globalizzazione? Quali sono i riflessi sulla sua vita quotidiana? Resisterà all'onda omologante che minaccia la sua identità culturale e lo rinchioda in una nuova, paradossale solitudine?

Che cosa comporta la mondializzazione per le associazioni e i movimenti ai fini di un'azione sociale a fianco della gente e come espressione di una società civile impegnata per il cambiamento politico?

Comunità e democrazia associativa: da qui le ACLI propongono di ripartire per una globalizzazione solidale e dal basso. Alla comunità il compito di ricucire sul territorio una società strappata, attraverso una rete capillare caratterizzata dal valore della fraternità; alle associazioni della società civile il compito di dotarsi di una strategia, la democrazia associativa, in grado di promuovere la partecipazione dei cittadini e la loro politica nella "governance" sia a livello locale che a livello globale.

G. Malizia

BOTTA P. (Ed.), *Capitale umano on-line: le potenzialità dell'e-learning nei processi formativi e lavorativi*, Milano, Franco Angeli, 2003, pp. 338.

In un periodo storico il cui lo "apprendimento elettronico" è segnato da un'inarrestabile diffusione, come cambiano le esigenze della società e come viene utilizzato l'*e-learning* in ambito formativo e lavorativo?

A questa domanda cerca di rispondere questo manuale che prende in esame le più importanti questioni poste dall'*e-learning*.

Partendo da una panoramica sulla "società dell'informazione", l'autore traccia le linee del contesto storico, economico, culturale, politico, sociale e conoscitivo in cui questo nuovo modo di apprendere affonda le proprie radici per arrivare, nel secondo capitolo, a descrivere le logiche e le teorie ad esso sottese e, nel terzo, a proporre il suo ruolo in ambito psico-socio-pedagogico.

È così che l'autore giunge, nel quarto capitolo, allo studio di alcuni casi che definisce «nucleo portante della ricerca empirica» (p.127); dopo un'accurata descrizione del piano di ricerca e dei suoi limiti, vengono presentati i casi presi in esame nei capitoli successivi ed il metodo di ricerca utilizzato per questi. Primo fra tutti, nel quinto capitolo, possiamo trovare lo studio della comunità dei *traders* italiani analizzata in modo molto dettagliato e particolareggiato.

Nel sesto capitolo si passa alla realtà della grande azienda; come esempio viene presa l'ENEL S.p.A. e la sua piattaforma aziendale (E.D.L.S.: *Enel distance learning system*) che, per riportare le parole dell'autore, è «a tutti gli effetti un sistema integrato di formazione a distanza» (p.195). Della piattaforma vengono descritte la genesi, il funzionamento e le ripercussioni organizzative e lavorative che questa ha all'interno della cultura d'impresa.

E, ancora, nel settimo capitolo, troviamo il terzo caso di studio: l'ITIS Majorana di Grugliasco (TO) che viene preso come esempio di istituto all'avanguardia per aver introdotto l'*e-learning* all'interno di uno dei sistemi formativi più tradizionali: la scuola. Oltre l'infrastruttura tecnologica di cui è dotato questo istituto, l'autore descrive le esperienze di "didattica digitale" e la nascita di un "doposcuola in rete", per concludere con un interrogativo rispetto al futuro della scuola tradizionale.

L'ultimo caso preso in esame dall'autore è il "corso per operatori allo sviluppo" proget-

tato e sviluppato da Edulife insieme al VIS – un'organizzazione non governativa salesiana; qui l'autore descrive il corso di formazione a distanza, le dinamiche relazionale dei "cooperatori in rete" per concludere con un breve cenno alle prospettive future della formazione a distanza (FaD).

Nel nono capitolo si può trovare un'interessante e ricca descrizione dei siti internet dedicati all'*e-learning*: di ognuno viene dato oltre l'indirizzo *web*, una breve descrizione dei contenuti.

Il decimo capitolo riporta una riflessione conclusiva dell'intero libro in cui l'autore ripercorre il cammino fatto fino a quel punto: dal ruolo dell'*e-learning*, alla realtà in cui si situa, alle diverse tipologie di questo nuovo strumento di formazione, ecc.

Ricco nei contenuti, dettagliato nella bibliografia, di lettura scorrevole, facile e piacevole, metodologicamente e didatticamente efficace, questo libro di presenta come un valido strumento per chiunque volesse "affacciarsi" o, più semplicemente, conoscere il mondo dell'*e-learning*.

I. Pizzini

BOSCHINI G. e D. CALLINI (a cura di), *L'alchimista e il giocoliere: Innovare la formazione*, Milano, Franco Angeli, 2002, pp. 143.

Già da diversi anni all'interno del sistema formativo si generano continue innovazioni, almeno sotto il profilo dichiarativo. Il sistema si misura infatti con una fase di grandi trasformazioni, che presentano implicazioni rilevanti sull'innovazione dell'offerta, dei modelli di organizzazione dei processi formativi, delle competenze richieste agli operatori.

Il processo di innovazione e differenziazione è pervasivo; tocca e riguarda tutti gli elementi del sistema: strutture, processi, prodotti/servizi, competenze. Gli attori del sistema formativo avvertono ormai in modo diffuso la necessità non solo di garantire un'offerta di qualità, diversificata per tipologie di obiettivi e di *target*, ma anche di sviluppare esperienze di formazione integrata e in rete, a supporto delle politiche di sviluppo locale, e di adottare sistemi di standardizzazione e certificazione delle offerte di fronte all'affermarsi di logiche di mercato. Al tempo stesso, tuttavia, si avvertono e registrano tensioni e resistenze al cambiamento, in molti segmenti del sistema. L'adeguamento della cultura e della pratica manageriale, ad esempio, procede con difficoltà e spesso non riesce a superare le autoreferenzialità radicate nel sistema.

In questo quadro si confrontano più velocità: la velocità del cambiamento di scenario e della domanda sociale e produttiva di formazione; la velocità del mutamento delle autorappresentazioni, dei modelli e della cultura di riferimento del sistema; la velocità di adeguamento reale del sistema di offerta formativa (in termini di struttura, processi, servizi).

Qualunque sia la dimensione dello scostamento che ciascuno ritiene esistere tra "essere" e "dover essere", è comunque certo che l'offerta formativa vive oggi uno stato di "tensione" verso modelli di differenziazione e di personalizzazione dei servizi, dei percorsi e delle risposte che occorre fornire.

Sulla base di queste suggestioni, il volume intende affrontare in modo teorico e pragmatico, e con una visione sia micro che macro, gli approcci della valutazione, del *benchmarking*, dell'apprendimento organizzativo, delle comunità professionali e di pratiche come leve fondamentali per attuare in modo efficace lo sviluppo e l'innovazione del sistema formativo.

G. Malizia