

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 23 - n. 3 Ottobre-Dicembre 2007

EDITORIALE

3

STUDI

KATYA DE GIOVANNI

Il sistema di istruzione e formazione professionale iniziale a Malta (IVET): una panoramica ... 21

RONALD SULTANA

L'Europa e la sfida dell'orientamento professionale lungo tutto l'arco della vita ... 28

DANIELE LORO

Etica e professione: quale rapporto ... 46

LUIGI SERIO

Il futuro dell'istruzione e formazione professionalizzante (VET) nell'evoluzione del sistema delle piccole e medie imprese in Italia - (Postfazione - DARIO NICOLI) ... 55

OSSERVATORIO SULLE RIFORME

SEDE NAZIONALE CNOS-FAP

Scheda: La situazione dei percorsi formativi sperimentali nelle Regioni in cui opera il CNOS-FAP ... 71

DARIO NICOLI

Viaggio nelle Regioni. Il sistema della istruzione e formazione professionale in Lombardia ... 73

GIULIO M. SALERNO

Attuazione del Titolo V in materia di istruzione e formazione professionale. Una proposta ... 82

ESPERIENZE

LUCIO REGHELLIN <i>Lavorare in rete sul territorio nazionale e internazionale. Un cammino della Federazione CNOS-FAP</i>	89
ALBERTO AGOSTI <i>Lavoro e lavoratori sullo schermo cinematografico: esempi del passato, testimonianze dell'oggi</i>	95

SCHEDARIO: Rapporti / Libri

RENATO MION <i>La famiglia in Italia nel 2007: un capitale sociale da potenziare. Il parte</i>	115
LETIZIA DE TORRE <i>Considerazioni sul volume: "La corresponsabilità CFP-famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nei CFP CNOS-FAP (2004-2006)"</i>	123
EMMANUELE CRISPOLTI - GIACOMO ZAGARDO <i>Welfare, lavoro e formazione: una lettura trasversale delle recenti indagini degli Enti salesiani</i>	127
Recensioni	139

Nel dibattito che ha preceduto le elezioni politiche del 9 e 10 aprile 2006 per il rinnovo dei due rami del Parlamento italiano, molte componenti della coalizione del centro-sinistra chiedevano con forza la discontinuità su tre leggi approvate nella precedente legislatura: le c.d. leggi "Biagi", "Maroni" e "Moratti".

A distanza di un anno e mezzo, mentre il confronto è molto aspro in tutto il Paese sui cambiamenti che il Governo Prodi vuole introdurre sulle leggi riguardanti il lavoro (L. Biagi) e le pensioni (L. Maroni), minore o nullo è il confronto che riguarda le modifiche, anche profonde, che sta introducendo sul sistema educativo di istruzione e formazione (L. Moratti).

Analoga situazione si registra, con riferimento al secondo ciclo, nel campo dell'istruzione e della formazione professionale di competenza delle Regioni. Da un lato, infatti, si assiste all'espansione di iniziative volte a sostenere la formazione continua e permanente, nell'ambito del rafforzamento crescente dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, dall'altro, torna ad essere messa in discussione la formazione professionale iniziale, attiva in Italia da decenni e rinnovata in tempi recenti sia dal punto di vista normativo che progettuale.

"Rassegna CNOS", in questo numero, intende dedicare una particolare attenzione all'apprendimento permanente e all'istruzione obbligatoria, temi che in Italia sono oggetto di provvedimenti che possono delineare nuovi scenari in sintonia anche con recenti orientamenti europei.

In questo difficile contesto, alla Federazione Nazionale CNOS-FAP – che opera a favore dei giovani attraverso il servizio pubblico della formazione professionale – risulta di particolare sostegno l'intervento del Presidente dei Vescovi italiani radunati a Roma in occasione del Consiglio permanente del 17-19 settembre 2007, il quale, dopo aver sottolineato il "legame che unisce il cittadino allo Stato" e come questo legame sia "in concreto condizionato dalla capacità effettiva dello Stato stesso di farsi promotore e garante del bene comune", richiama l'attenzione al ruolo e all'esperienza della formazione professionale:

Attenta com'è alla persona umana, nella sua dimensione sociale e trascendente, la Chiesa non può disinteressarsi dell'esperienza fondamentale del lavoro e dunque anche della Formazione professionale. La giusta attenzione alla formazione permanente e alla riqualificazione lavorativa a favore degli adulti non deve far

dimenticare – come sembra accadere in varie Regioni – l'attività di formazione al lavoro da destinare ai giovani: se così si facesse, si finirebbe col far aumentare, anche sotto questo aspetto, le differenze tra il Nord e il Sud del Paese, e si disperderebbe un patrimonio educativo che è stato garantito per decenni da vari enti, anche d'ispirazione cristiana. Il sistema della Formazione professionale – rivelatosi fino ad oggi strumento valido per una crescita basilare dei giovani e per il loro inserimento socio-lavorativo, oltre che preziosa opportunità di prevenzione dal disagio sociale e dalla dispersione scolastica – deve trovare oggi, attraverso un adeguato raccordo tra provvedimenti nazionali e regionali, una nuova definizione che gli faccia superare disomogeneità e frantumazione e lo rilanci in tutto il territorio.

1. L'educazione e/o la formazione permanente

L'educazione e/o la formazione permanente è una espressione divenuta nodale nel dibattito politico-pedagogico degli ultimi cinquant'anni. In realtà il concetto e la pratica appartengono alla storia mondiale dell'educazione. L'uomo, infatti, da sempre ha sentito il bisogno naturale di continuare per tutta la vita a crescere in esperienza, conoscenza e saggezza. La novità della problematica, quindi, non è tanto nei contenuti quanto nella diversa presa di coscienza circa la necessità e l'urgenza di un impegno istituzionale per fronteggiare mutamenti politici, sociali, economici, culturali di vasta portata.

Grandi organismi sopranazionali quali l'UNESCO, il Consiglio d'Europa, l'OCSE, l'Unione europea hanno sostenuto il dibattito proponendo chiarificazioni concettuali e contribuendo ad orientare scelte politiche. In generale la formazione in età adulta, tematizzata soprattutto come alfabetizzazione, è la categoria su cui prioritariamente si è concentrata l'attenzione. Considerata nelle sue molteplici accezioni, la parola esprime bene la complessità intesa come chiave funzionale alla crescita personale e alla conseguente capacità di partecipazione alla vita produttiva e comunitaria, come lifelong learning.

Visti nella globalità del tema, i nodi da affrontare oggi per affermare l'educazione permanente sono ancora molti e le soluzioni difficili: implicano la trasformazione delle metodologie formative, presuppongono il superamento della logica del segmentare la formazione a livelli e quella di compartimentarla in ambiti, si invocano nuove sinergie tra funzioni, relazioni, motivazioni, qualità etiche. In sintesi – vari esperti lo affermano – la vera sfida dell'educazione permanente sta nel coniugare le esigenze della competitività mondiale, che richiede più alti livelli di formazione scientifico-tecnica, con le garanzie di sicurezza sociale e il diritto alla crescita culturale e comunitaria di ciascuno.

1.1. L'apprendimento permanente per tutto l'arco della vita in Europa

A partire dalla seconda metà degli anni Novanta, nel contesto europeo l'istruzione e la formazione permanente, da settori marginali del sistema formativo, hanno assunto una importanza cruciale, sia a livello di

indicazioni politico-programmatiche, sia a livello di organizzazione dell'offerta formativa.

L'Europa ha proclamato il 1996 l'Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita.

Con questa iniziativa si è voluto introdurre, in maniera chiara, nel dibattito sulle riforme dei sistemi di istruzione e formazione dei Paesi membri, il concetto di apprendimento permanente. Allora era legato alle priorità occupazionali del mercato comune. Dopo "Lisbona", l'accento si è spostato sul cittadino. L'istruzione e la formazione durante l'intero arco della vita vengono considerate come un principio basilare di cui i Paesi dell'Unione devono tenere conto nei processi di riforma dei propri sistemi educativi.

Con una certa enfasi, i documenti europei spingono perché ci sia l'impegno di tutti a realizzare uno spazio europeo dell'istruzione e della formazione durante l'intero arco della vita, per permettere a tutti i cittadini europei di acquisire, rivedere, valorizzare e completare le proprie conoscenze e competenze (principio di adattabilità), di passare sia dal lavoro all'istruzione o alla formazione nel corso di tutta la vita, sia tra diverse forme di istruzione o di formazione per proseguire gli studi o acquisire nuove competenze (principio della mobilità), di ritenere la formazione lungo tutto l'arco della vita una modalità che coinvolge ed integra tutti gli stadi e tutti i tipi di istruzione e formazione (principio della globalità). Una simile prospettiva abbraccia tutta la vita, dall'età prescolare a quella dopo il pensionamento, valorizzando ogni forma di istruzione e formazione, dalla formale, a quella non formale e informale.

Pur essendo l'istruzione e la formazione, a livello europeo, materia ad intervento debole, si sta affermando nei Paesi membri la necessità di convergere verso politiche integrate volte a favorire particolarmente quelle riguardanti la gioventù, l'occupazione, l'inserimento sociale e la ricerca. Il ruolo centrale del cittadino che apprende, l'importanza della parità delle opportunità, la qualità e la pertinenza delle possibilità di istruzione e di formazione sono quindi al centro delle strategie prescelte per la realizzazione di quello spazio europeo di cui si è detto sopra.

Il perseguimento di questi obiettivi trova sostanza nel Programma integrato per l'apprendimento permanente / Lifelong Learning Programme, il nuovo programma nell'ambito dell'istruzione e della formazione professionale per il periodo 2007-2013, adottato dal Parlamento europeo e dal Consiglio il 15 novembre 2006.

L'obiettivo del programma è ispirato alla c.d. strategia di Lisbona, che punta a fare dell'Europa la società avanzata basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, con uno sviluppo economico sostenibile, nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale, garantendo nel contempo una valida tutela dell'ambiente per le generazioni future. Per raggiungere gli obiettivi, il programma promuove all'interno dell'Unione scambi, cooperazione e mobilità tra i sistemi di istruzione e formazione in modo che essi diventino un punto di riferimento di qualità a livello mondiale.

1.2. L'apprendimento permanente per tutto l'arco della vita in Italia

La necessità che l'Italia intervenga in maniera strutturale in materia di apprendimento permanente è sottolineato da più parti sia per la particolare situazione del Paese e per lo scarto in rapporto alla situazione generale europea (poca diffusione dei diplomi e delle qualifiche anche nelle fasce di età intermedie, oltre ai noti fenomeni di analfabetismo, illetteralismo, dispersione fin dalla scuola media), sia per la carenza normativa (il primo intervento organico è del 3 agosto 2007).

L'Italia, sotto questi aspetti, è, infatti, al quarto posto per l'evasione dal percorso scolastico dopo Malta, Spagna e Portogallo; la percentuale dei giovani sprovvisti di un diploma o di una qualifica professionale vola sopra al 20% rispetto alla media europea che è del 16,6%. I partecipanti alla formazione continua in Italia si calcolano intorno al 6,8%, contro una media europea che si assesta intorno al 10% ed è molto distante dai Paesi più avanzati quali la Danimarca (27,6%), la Finlandia (24%) e la Svezia (35%). Il piano europeo Programma integrato per l'apprendimento permanente, programma di cui beneficerà anche l'Italia, ambisce ad aiutare i Paesi membri a sostenere la battaglia contro la dispersione scolastica e formativa, facilitare il conseguimento di un titolo di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale inquadrata nei livelli europei, dotare la popolazione di competenze fondamentali o chiave per l'esercizio della cittadinanza attiva.

Una fotografia della situazione italiana in fatto di apprendimento permanente è stata effettuata a più riprese dall'ISFOL attraverso la stesura di alcuni rapporti nazionali. Essi evidenziano la prevalenza delle attività nel Nord del Paese, la preferenza per l'acquisizione delle competenze informatiche e linguistiche, il notevole protagonismo degli organismi educativi rispetto ad altri che vi operano (terzo settore, amministrazioni pubbliche, servizi per l'impiego, strutture formative e non, correlate ad organismi di rappresenta o ad aziende private), la prevalenza dell'utenza medio alta, quale beneficiaria dell'offerta formativa, la forte differenziazione delle strategie adottate dalle Regioni e Province autonome a fronte di un auspicato sistema d'educazione permanente da costruire.

I soli cenni evidenziano, a giudizio di molti, la necessità e l'urgenza di definire anche in Italia un "sistema" dell'apprendimento permanente, assolutamente necessario sia perché l'attuale prassi che a decidere l'offerta siano solo i diversi soggetti erogatori non darà mai vita ad un sistema nazionale, sia perché alla complessità e alle dimensioni del problema si potrà fare fronte solo definendo a livello nazionale delle priorità: la formazione dovrà concentrarsi sui giovani adulti senza lavoro o sugli anziani a rischio di obsolescenza professionale? Sulle donne o sugli stranieri immigrati? Sulle esigenze del sistema economico produttivo o sullo sviluppo dell'occupabilità? Sulle persone con i livelli di istruzione molto bassi o sul superamento del digital divide?

Una prima risposta alle questioni sollevate da questo scenario variegato e

disarticolato sta nel provvedimento governativo – come già ricordato, il primo in materia – del 3 agosto 2007: in tale data il Consiglio dei Ministri (CdM) ha approvato, in via preliminare, lo schema di disegno di legge Norme in materia di apprendimento permanente. Le brevi considerazioni riportate nel presente editoriale fanno riferimento al testo approvato dal CdM.

Ad una prima lettura, vari appaiono i punti qualificanti.

È giudicata fondamentale, infatti, l'affermazione che l'apprendimento permanente (espressione assunta dal DDL per indicare da una parte la dimensione generale al cui interno includere le politiche formative e dall'altra il principio pedagogico finalizzato alla promozione delle capacità di apprendere per tutto il corso della vita) è un diritto individuale e non solo sociale.

Altrettanto strategica è la visione di sistema delineato dal provvedimento in quanto mira a coinvolgere sia i contesti formativi (apprendimenti formali, non formali e informali), sia l'orientamento professionale prefigurato come sistema nazionale.

Al provvedimento sono particolarmente interessate le Associazioni promosse dall'Ente CNOS che agiscono nella società civile perseguendo scopi educativi e formativi in risposta ai bisogni educativi e formativi dei giovani.

Le evidenze "qualificanti" dei principi, tuttavia, si rivelano inapplicabili se non saranno accompagnate da misure strutturali e finanziarie adeguate.

Sotto questo aspetto, il provvedimento appare carente sia nella individuazione degli strumenti (congedi e permessi), sia nella indicazione delle risorse finanziarie connesse. Una legge da tanto attesa al momento è a costo zero per la sua attuazione! Avendo un iter piuttosto lungo e complesso ci si augura, pertanto, che nel proseguo possa essere migliorata nei punti più carenti, vista la sua urgenza.

2. L'istruzione obbligatoria

Il secondo provvedimento, quello relativo all'innalzamento dell'obbligo di istruzione, è stato presentato dal Governo italiano come una iniziativa coerente con il contesto della più ampia strategia europea, che punta a coinvolgere tutti i Paesi membri a rafforzare l'efficacia e la qualità dei sistemi, renderli più accessibili, aprirli al mondo.

I sistemi educativi di molti Paesi europei – si legge ancora nel documento – sono attualmente in corso di riforma o sono stati recentemente ristrutturati. Queste riforme strutturali si incentrano prevalentemente su un prolungamento dell'istruzione obbligatoria, sulla riorganizzazione del percorso scolastico (compresa l'istruzione pre-professionale), o sulla durata e l'organizzazione dei percorsi di istruzione superiore.

2.1. L'istruzione obbligatoria in Europa

A giudizio di molti, già nella precedente legislatura, il Decreto Legislativo 76/05, che definiva le norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla

formazione a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c), della legge 28 marzo 2003, n. 53, collocava l'Italia nei primi posti in Europa insieme al Belgio e all'Ungheria.

L'attuale provvedimento, che inspiegabilmente enfatizza la durata dell'istruzione obbligatoria fino a 16 anni – e non a 18 come definita dal diritto-dovere –, situa l'Italia in una posizione che trova comunque corrispondenza in molti Paesi dell'Europa sia per la durata dell'istruzione obbligatoria, sia per la classificazione, sia, infine, per il coinvolgimento dell'istruzione professionale accanto all'istruzione generale nella fascia dell'obbligo.

L'istruzione obbligatoria, infatti, in Europa si protrae fino ai 15 o ai 16 anni a seconda dei Paesi, ma è di durata variabile soprattutto per effetto dell'anno di età di inizio (4, 5, 6, 7 anni di età). Non mancano Paesi che hanno adottato l'istruzione obbligatoria fino a 17 o 18 anni. L'Italia, dunque, sotto questo aspetto, anche con il riferimento a 16 anni, è molto vicina alla situazione generale europea.

Nella classificazione dei sistemi scolastici e formativi secondo la proposta di Eurydice, l'Italia, che ha adottato il modello strutturale tripartito (livello primario, livello secondario inferiore e parte del livello secondario superiore), è molto vicina ai modelli tripartiti dell'Austria, del Belgio, della Francia, della Germania, dell'Irlanda, dei Paesi Bassi, della Polonia, del Regno Unito. Anche nel coinvolgimento dell'istruzione professionale che concorre all'istruzione obbligatoria, l'Italia non si discosta dalle soluzioni adottate da altri Paesi europei quali il Portogallo, il Lussemburgo, l'Austria, il Belgio, la Francia e i Paesi Bassi.

Più in particolare, la Francia ha proceduto in questi anni a diversificare i percorsi scolastici all'interno del collège unique e un recente rapporto dell'IGEN sui moduli di découverte professionnelle (la punta più evoluta delle alternative interne al collège unique che rappresenta più del 40% dell'offerta flessibile) mette in evidenza la persistenza della problematica. È stato richiesto l'inserimento di più opzioni nell'ultimo periodo del suddetto collège, in modo da rispondere meglio e più precocemente alle vocazioni di buona parte degli studenti. È stato detto che il collegio unico ha cristallizzato i ritardi scolastici prefigurando una “marginalisation progressive des élèves”, mentre “plus du tiers des collégiens déclarent s'ennuyer en classe” e il 62% degli insegnanti “ne croient plus au collège unique pour corriger les inégalités”.

Il Regno Unito ha introdotto moduli di FP nelle scuole comprensive e inoltre prefigura per il 2013 un “diritto-dovere” fino a 18 anni da conseguire a scuola, nella formazione professionale, o nella formazione aziendale.

La Spagna, infine, ha messo sotto osservazione la sua Riforma con l'introduzione di una forma di apprendistato per le scolarità fragili dei 14-16enni e con la più recente revisione dei curricula.

I soli cenni richiamati sulla situazione dell'istruzione obbligatoria in Europa fanno concludere che gli interventi riformatori non vertono tanto sulla durata, sul modello strutturale o sul coinvolgimento dell'istruzione

professionale nell'assolvimento dell'istruzione obbligatoria, sulla quale c'è una sostanziale convergenza, quanto sulle modalità per raggiungere gli obiettivi del successo formativo che si delineano sempre più nella differenziazione dell'offerta.

Diverse ricerche italiane ed europee hanno dimostrato, d'altronde, che sembra ormai superata la soluzione del canale unico di tipo comprensivo, anche se prolungato fino al termine del ciclo secondario. Da un certo punto in poi, l'esigenza di differenziazione nei percorsi diventa così forte che contrastarla in nome di un'istanza ideologica di tipo egualitario finisce per produrre effetti perversi piuttosto che virtuosi.

Il dibattito italiano, talvolta aspro, sulla "scelta precoce" sostenuta da non poche componenti politiche e culturali del nostro Paese e presenti anche nella compagine governativa, non aiuta a comprendere i reali impedimenti del successo formativo che derivano dal mancato rispetto dei diversi stili di apprendimento, soprattutto degli adolescenti.

Diversa era la prospettiva della collocazione dei percorsi professionalizzanti all'interno dell'unico sistema educativo di istruzione e formazione professionale, così denominato dal nuovo Titolo V della Costituzione e riformato dalla legislazione più recente. La tesi della "scelta precoce" tanto propagandata, dunque, mira a perseguire un'altra finalità, quella di convogliare la domanda di formazione dei giovani e delle famiglie sulla sola offerta scolastica che comprende anche l'istruzione tecnica e professionale, escludendo quella della formazione professionale iniziale di competenza regionale non voluta come parte del sistema educativo di istruzione e formazione, a differenza di quanto affermato dal decreto legislativo 76/05.

2.2. Note sulla "via italiana" dell'istruzione obbligatoria e sul riordino del 2° ciclo

Confrontare gli ordinamenti scolastici e formativi con quelli degli altri Paesi è sempre utile, ma non è sufficiente per individuare le migliori scelte riformatrici. Ogni Paese ha al proprio interno specifici punti di forza e di debolezza che lo impegnano ad individuare soluzioni anche distinte da quelle di altri.

Quali sono queste peculiarità italiane? Le riforme in atto vanno nella direzione di una loro correzione? "Rassegna CNOS" da sempre ha registrato le più autorevoli valutazioni sul sistema educativo di istruzione e formazione. In questa sede se ne possono riportare alcune, tra le più recenti. "Generazioni, famiglie, migrazioni. Pensando all'Italia di domani". È il titolo del rapporto presentato nel 2006 dalla Fondazione Agnelli e dal Gruppo di Coordinamento per la Demografia. Il Rapporto sottolinea tre sfide epocali che l'Italia deve affrontare e che hanno forti ripercussioni anche sul sistema scolastico e formativo italiano. Vengono elencati il tardivo ingresso dei giovani nel mondo del lavoro, l'inadeguata politica a favore della famiglia a sostegno della sua azione educativa e il complesso processo di inserimento degli immigrati nella società italiana.

La Svimez, Associazione per lo Sviluppo dell'Industria del Mezzogiorno, nel rapporto del luglio 2007 evidenzia un grave e nuovo fenomeno che colpisce il Sud d'Italia. Il rapporto registra il persistere del grave flusso migratorio dal Sud al Nord del Paese, non inteso come fuga dalla disperazione ma dettato dal desiderio di avere un posto di lavoro qualificato, di essere liberi da condizionamenti, da sistemi clientelari che imprigionano lo sviluppo: "ogni anno vanno via almeno centomila giovani lavoratori. Un esodo che nasce dall'esigenza di affermarsi ma che impoverisce il Sud di risorse e di futuro".

Anche "Tuttoscuola", commentando le reazioni che si sono sollevate a seguito dell'affermazione del Ministero dell'Economia, Tommaso Padoa-Schioppa, sugli studenti italiani, denominati bamboccioni, fotografa la scuola italiana in maniera impietosa: dura troppo, ha una proposta educativa debole, è sostanzialmente licealista, classista, mediocre e disomogenea territorialmente. Giudizi critici si possono riscontrare anche in recenti indagini quali il 1° Rapporto sulla qualità nella scuola (giugno 2007) e il Quaderno bianco sulla scuola (novembre 2007), predisposto dal Ministero dell'Economia e delle Finanze e da quello della Pubblica Istruzione. A queste carenze va aggiunto il cronico perdurare della fragilità del (sotto)sistema dell'istruzione e formazione professionale italiano, più volte denunciato nei Rapporti ISFOL.

È legittima la domanda: le riforme adottate, o in via di adozione, vanno nella direzione di correggere questi punti critici?

2.2.1. Obbligo di istruzione: punti di forza e di criticità

Ciò che non è e ciò che è

L'introduzione del nuovo obbligo si colloca nel quadro delle norme vigenti sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, in base alle quali nessun giovane può interrompere il proprio percorso formativo senza aver conseguito un titolo di studio o almeno una qualifica professionale entro il 18° anno di età.

L'obbligo di Istruzione, pertanto, non è terminale e non è caratterizzato da un proprio autonomo ordinamento, ma riguarda tutti i percorsi di istruzione e formazione del secondo ciclo, ivi compresi quelli sperimentali di istruzione e formazione professionale attuati in base all'Accordo quadro approvato in sede di Conferenza unificata il 19 giugno 2003.

Ne consegue che, a partire dall'anno scolastico 2007/2008, i giovani di 14-16 anni che non vorranno frequentare i percorsi scolastici, potranno frequentare i percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale. Anche in questi ultimi, come in quelli scolastici, si dovrà fare riferimento alle indicazioni sui saperi e le competenze definite nel regolamento emanato a seguito delle indicazioni della Finanziaria 2007.

Così regolamentato, l'obbligo di istruzione rappresenta una articolazione didattica del diritto-dovere di istruzione e formazione che giunge fino ai 18 anni o comunque fino al conseguimento di una qualifica professionale conseguita al termine di un percorso almeno triennale.

Rapporto tra scelta italiana e orientamenti europei

Rispetto agli orientamenti europei, che sono imperniati sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, il provvedimento italiano introduce per l'obbligo di istruzione due categorie di competenze: quelle di base, impostate sugli assi culturali (linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale) e quelle di cittadinanza, ispirate a quelle europee. La via italiana, dunque, rispetto alle indicazioni europee, tende a sovrastimare le conoscenze rispetto alle competenze da conseguire e a introdurre tra le due componenti una sorta di dualismo che dovrà essere chiarito.

Aspetti innovativi dell'obbligo di istruzione

Tuttavia il provvedimento può essere valutato positivamente, non tanto nel carattere ordinamentale, quanto nella dimensione educativo-didattica che indica i saperi e le competenze, articolati in conoscenze ed abilità, che assicurano l'equivalenza degli obiettivi formativi da raggiungere in tutti i percorsi obbligatori. Esso quindi si concretizza in "orientamenti" comuni che i curricoli dei diversi ordini, tipi ed indirizzi di studio debbono perseguire nel rispetto della loro identità e degli obiettivi che li caratterizzano. Si tratta, in altre parole, di un primo tentativo di fissare alcune mete comuni tra i diversi percorsi formativi del secondo ciclo di istruzione e formazione, superando o perlomeno attenuando la struttura a "canne d'organo" del nostro ordinamento e introducendo un principio di equivalenza formativa che costituisce una novità sia rispetto all'impostazione della scuola media unica del 1962, sia alle sperimentazioni degli anni Novanta.

Punti deboli del provvedimento

Non sono mancati, ad una prima sommaria lettura, aspetti critici che dovranno essere colmati. Tra l'altro è stato lamentato il mancato riferimento al profilo educativo, culturale e professionale del secondo ciclo, riferimento che avrebbe permesso di collocare il biennio all'interno di un percorso organico più definito, anche rispetto all'acquisizione di una qualifica professionale almeno di secondo livello europeo. Inoltre, la carenza di indicazioni degli aspetti spirituali e morali tra gli assi culturali è una lacuna rispetto alla vigente legge 53/03. Una debolezza è insita nel dispositivo che indica livelli minimi che rischiano di essere interpretati come criteri di esclusione, quando invece lo spirito dell'obbligo di istruzione va nella direzione opposta, della accoglienza e della formazione. L'adozione di provvedimenti isolati, infine, non permette di cogliere il secondo ciclo nella sua globalità e soprattutto la continuità tra "snodi" pur fondamentali, quali i rapporti tra le Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'Istruzione e quelle per il curriculum del secondo ciclo, riguardanti sia le istituzioni scolastiche che quelle formative.

2.2.2. Una proposta da sperimentare: e poi? Nodi da sciogliere

Nonostante i limiti e le ambiguità, si può affermare che l'obbligo di istruzione è innovativo perché propone di iniziare a costruire un sistema per competenze. Non si propone di sostituire le conoscenze con le competenze, ma di rendere le prime vitali superando l'inerzia dei curricula tradizionali. Questo approccio sembra rispondere meglio al cambiamento culturale della nostra società che privilegia competenze che consentano alle persone di mobilitarsi di fronte alla realtà e quindi di comprendere, orientarsi, agire. Questa operazione didattica, che già è sperimentata nella scuola del primo ciclo e particolarmente presso le istituzioni formative dell'istruzione e formazione professionale, sarebbe innovativa se contagiassero in maniera più profonda anche le istituzioni scolastiche del secondo ciclo.

Tuttavia, la contrapposizione continua tra gli assertori dell'obbligo scolastico e quelli dell'obbligo di istruzione, presenti anche nell'attuale maggioranza di Governo, ha prodotto norme spesso ambigue e comportamenti contraddittori nelle Regioni.

È importante chiarire subito che, al termine della sperimentazione prevista per il 2009, anche le istituzioni formative, oggi protagoniste dei percorsi sperimentali triennali, potranno continuare ad offrire ai giovani e alle famiglie, oltre a "progetti" anche "percorsi" che, rispetto agli attuali, terranno conto delle indicazioni sui saperi e le competenze definite dall'attuale provvedimento ma che punteranno al conseguimento di una qualifica professionale di durata triennale a valenza nazionale e rapportata ai diversi livelli europei.

Inoltre, si dovrà precisare che l'iscrizione ai nuovi percorsi triennali di formazione professionale iniziale avverrà al termine del primo ciclo, dal momento che il biennio, che non ha carattere terminale, confluisce nel vigente diritto-dovere all'istruzione e alla formazione.

Solo così si può responsabilmente chiudere un dibattito "ideologico e bloccato," tutto italiano, che dura ormai da 30 anni, definendo che anche i percorsi di formazione professionale iniziale, di competenza regionale, sono una articolazione dell'unico sistema educativo di istruzione e formazione.

A conferma del perdurare di una situazione di totale cristallizzazione delle posizioni, si riporta quanto veniva scritto su "Rassegna CNOS" nel 1987 (n. 1, pp. 6-7).

Purtroppo il contesto socio-politico in cui si muove la formazione professionale è fra i più problematici in questi anni, non tanto per le innovazioni tecnologiche che impongono nuove strategie, quanto per le contestazioni e rimozioni di cui è oggetto. Piovono sul capo degli operatori della formazione professionale ai diversi livelli, indiscriminate le denunce, quasi fossero dovute a loro esclusivamente le inadempienze rispetto alla legge quadro 845/78, anche se sulle loro spalle sono ricadute le supplenze alle deficienze della scuola, all'inadeguatezza delle strutture, al cattivo funzionamento dell'orientamento professionale e del collocamento al lavoro, senza tener conto dei limiti derivanti dalle incongruenze delle politiche ministeriali e regionali, della burocratizzazione e di una malintesa sindacalizzazione. È una forma

di processo sommario, che sull'onda della opportunità politica viene portato avanti senza dar spazio ad una analisi critica che permetta di discernere tra causa ed effetti, tra risultati più o meno positivi, onde trovare adeguate soluzioni.

Si progetta di rimediare a tale "sfascio" – così affermano con decisione – recuperando il centralismo statale, puntando sulla scolasticizzazione della preparazione professionale, demandandone l'aggiornamento alle aziende e solo subordinatamente alle Regioni, soprattutto in fase di ricerca del primo lavoro o di un nuovo lavoro.

È un rovesciamento dell'impostazione della legge 845/78 prima ancora di averne applicate tutte le disposizioni. Tale fatto comporta il pericolo di ridurre la formazione professionale a livello di addestramento, di misconoscere la valenza degli Enti, riducendoli al ruolo di imprese produttive di formazione professionale, di contrarre il valore propositivo che nasceva dal pluralismo di proposte e di esperienze formative, e di mortificare le innovazioni in atto. Chi viene soprattutto a soffrire in queste nuove prospettive è il giovane, che viene depauperato degli aspetti formativi nei quali egli gioca la sua libertà e la sua partecipazione e che sono stati una delle conquiste più valide in questi anni di faticosa esperienza.

A tutto questo si aggiunga l'impostazione che si sta per dare al problema dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione dai quattordici anni ai sedici anni che ci trova consenzienti per la logica che sottintende, ma non per le modalità in cui si esprime. Dopo aver a lungo disquisito sulla uguale valenza della cultura del lavoro accanto a quella umanistico-classica e a quella scientifico-tecnologica, la si vede discriminata assegnando ad essa, in un'arbitraria architettura di programmi e di orari, soltanto la cosiddetta area specifica di dieci ore. Trascurando le innovazioni metodologiche e didattiche e ogni concetto di programmazione – che solo nelle scuole sperimentali e nella formazione professionale hanno trovato un terreno propizio di concreto sviluppo, dato il regime di libertà concessa al Collegio dei docenti – progettano di elevare a criterio di convergenza una certa scelta pragmatica di materie scolastiche.

A noi pare che di fronte all'orientamento specifico dell'allievo e della rispettiva famiglia, di fronte a tante forme di emarginazione prodotto dalla impostazione scolastica si deve trovare il modo che l'innalzamento dell'obbligo di istruzione sia percorribile anche nella formazione professionale, con pari dignità dei canali scolastici. Non è questa una difesa ad oltranza della collocazione della formazione professionale di primo livello, ma il risultato di una lunga esperienza e di numerose ricerche scientifiche, tra le quali sarà opportuno ricordare quella promossa dall'Ente negli anni 1983/1984.

Purtroppo il clima che deriva da questo modo di impostare i problemi del rinnovamento della formazione professionale – della cui necessità nessuno nutre dubbi – crea disorientamento, confusione e frustrazioni sia negli operatori che nei giovani. Il CNOS si propone di essere presente al dibattito culturale relativo e, nello stesso tempo, intensifica il processo di innovazione. A questo scopo sta dando ancora più consistenza ai Settori Professionali, che raccolgono tutti gli operatori della F.P.

La soluzione positiva e condivisa era prefigurata nella Legge Quadro del 1978, ma il progetto fallì perché la riforma della scuola secondaria superiore non fu mai approvata, come fallirono anche successivi tentativi di coinvolgere la formazione professionale iniziale nell'assolvimento di un obbligo di istruzione prolungata oltre gli otto anni.

In una direzione positiva sembra andare, invece, uno dei due provvedimenti previsti dalla legge Finanziaria 2007, quello relativo all'accreditamento di specifiche "istituzioni formative" che concorrono all'assolvimento dell'obbligo di istruzione durante questa fase sperimentale, premessa ad un successivo provvedimento che inserisce queste istituzioni in un apposito

elenco nazionale. Una simile operazione è condivisibile e giustificata solo se a queste istituzioni accreditate, tuttavia, verranno affidate la piena titolarità e la totalità dello svolgimento dell'intero percorso formativo a partire dal 14esimo anno di età. Solo così si va nella direzione dell'ampliamento dell'offerta formativa, accanto a quella scolastica, nel rispetto dei diversi stili di apprendimento e di successo formativo.

Soluzioni pasticciate, ancora in essere in molte Regioni, che si realizzano nella forma dei percorsi integrati a titolarità scolastica si dovrebbero esaurire perché non adeguati e improponibili sia dal punto di vista pedagogico che normativo. La soluzione dei percorsi integrati, infatti, contribuisce a perpetuare 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 e alimenta la confusione dal punto di vista normativo dal momento che le istituzioni scolastiche, autonome, vengono costrette a rilasciare contemporaneamente titoli che fanno capo sia allo Stato che alle Regioni. Anche la soluzione positiva delle trattative per il rinnovo del CCNL della formazione professionale mira ad assicurare l'innovazione nei percorsi triennali di formazione professionale iniziale attraverso l'adozione e la esigibilità dello stesso tra i requisiti per il nuovo accreditamento delle Istituzioni Formative che attivano tali percorsi a livello regionale.

In questa prospettiva, pur salvaguardando i diritti acquisiti, si rafforzano i requisiti di ingresso degli operatori del sistema di formazione professionale iniziale, superiore, continua e permanente, assicurando interventi di qualificazione e di aggiornamento che le Istituzioni Formative devono programmare ed attuare per le diverse fasce e livelli di inquadramento del proprio personale.

In fine, una soluzione che va nella direzione della libertà concreta di scelta educativa nei confronti delle istituzioni scolastiche e formative e del superamento del quasi monopolio dell'offerta scolastica statale viene ancora una volta caldeggiata dall'Europa, che, attraverso una recente sentenza della Corte di Giustizia (Sentenza Schwarz / causa C - 76 - 05 dell'11 settembre 2007) sancisce il diritto dei cittadini comunitari di far studiare i propri figli in istituti scolastici privati di altri Stati membri, ottenendo le stesse agevolazioni fiscali previste per chi frequenta scuole private in patria. Anche questa sentenza recente, che si unisce a precedenti pronunciamenti, invita lo Stato italiano ad assumere con più decisione l'orientamento europeo che garantisce un vero pluralismo istituzionale, oltre che culturale.

3. Le politiche delle Regioni in materia di istruzione e formazione professionale

A più riprese, "Rassegna CNOS" ha documentato le scelte politiche delle Regioni in materia di Istruzione e Formazione professionale e propone una propria riflessione anche nel presente numero.

3.1. Considerazioni generali

L'attuale "stato dell'arte" della formazione professionale in molte Regioni è decisamente critico, non solo perché hanno preso vigore negli ultimi tempi nel nostro Paese forze che puntano alla riproposizione di una prospettiva basata sulla centralità della scuola e degli apparati ministeriali centrali sulla "periferia" e sulla dominanza dell'enciclopedismo disciplinare, ma anche perché viene continuamente riproposta una scissione deleteria tra cultura e lavoro, come se fosse possibile un sapere che non sia implicato nell'azione, ed un'attività umana che non abbia anche una dimensione culturale.

Questa criticità rivela non soltanto una problematica relativa alle risorse (questione che pure presenta una sua rilevanza, ma che dipende comunque dai criteri che orientano le scelte e definiscono il quadro delle priorità), ma soprattutto una questione culturale che non sembra tener conto del cambiamento sociale complessivo, delle tematiche della competitività, delle esigenze reali dei giovani e delle loro famiglie, dei vincoli dell'economia, dei mercati del lavoro e delle professioni.

Ciò accade in netto contrasto con il dibattito europeo ed in particolare con la concezione della cittadinanza che emerge dai Paesi partner dell'Unione europea e dalle elaborazioni relative ai percorsi formativi professionalizzanti (VET).

Volendo fotografare, più in dettaglio, la situazione con riferimento all'inizio della sperimentazione dell'obbligo di istruzione, la si può interpretare descrivendo "TRE ITALIE".

Ci sono Regioni che, a giudizio di molti, sono nelle condizioni di avviare la sperimentazione dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione. Le loro scelte si sono espresse, infatti: a) nella "continuità legislativa" pur in presenza di cambi di governo regionale; b) nella garanzia del pluralismo culturale tradotto in atti di Governo che vanno nella direzione dell'ampliamento dell'offerta formativa in risposta alla forte differenziazione dei bisogni formativi dei giovani di oggi e fortemente voluta anche dalla Finanziaria 2007 quale strumento per combattere la dispersione scolastica e formativa; c) nella affermazione del pluralismo istituzionale che supera la situazione tutta italiana presente in molte Regioni attestata nel quasi monopolio dell'offerta scolastica fino a 18 anni; d) nel rispetto della scelta dei giovani e delle famiglie. È norma di buon senso, infatti, scegliere al termine di un ciclo di studi; e) nell'attenzione ai bisogni del territorio, rilasciando qualifiche e diplomi professionali che hanno una vera valenza professionalizzante e spendibile.

Non mancano Regioni, invece, soprattutto del Centro-Sud, che si accingono a sperimentare l'innalzamento dell'obbligo di istruzione dopo aver scelto, nel proprio territorio, di chiudere l'esperienza della formazione professionale iniziale e optare – senza produrre una documentazione adeguata a giustificare questa scelta – per la sola offerta scolastica: a) puntando sulla sola discontinuità legislativa; b) riducendo il pluralismo culturale che si concentra solo sulla offerta scolastica, al massimo integrata; c) sottraendosi

al pluralismo istituzionale e impoverendo, così, la società civile con la dispersione di un patrimonio educativo che è stato garantito per decenni da vari enti, anche di ispirazione cristiana.

Ci sono Regioni, infine, che appaiono piuttosto assenti dal processo riformatore, perpetuando situazioni quasi stagnanti e autoreferenziali; sono quelle Regioni che si sono attestate da anni sulla sola offerta scolastica o, al massimo, integrata.

3.2. Tre questioni aperte

Il quadro appena delineato, rimanda almeno a tre importanti questioni.

1) Il fabbisogno di professionalità in Italia

Il deficit di professionalità ai vari livelli (qualificati, tecnici, tecnici superiori e quadri), così come emerge dai mercati del lavoro e delle professioni del nostro Paese, risulta sempre più ampio tanto da costituire esso stesso una delle cause più importanti della mancata attualizzazione delle potenzialità di sviluppo economico e sociale. In particolare, i settori più dinamici ed attivi anche nel mercato globale, quelli a maggiore valenza cognitiva e di innovazione, lamentano una cronica carenza di risorse umane qualificate ed esprimono una caduta di attese nei confronti del sistema educativo così come configurato. Ciò viene confermato da ogni ambito economico, culturale e territoriale, segno che si tratta di una condizione generale. Tale deficit è stato stimato da Confindustria nel 2005 – secondo un approccio meramente numerico – nell'ordine del 20,3% rispetto alla situazione ideale e del 23,8% rispetto alla media OCSE. Ciò senza analizzare gli aspetti qualitativi che risultano decisivi e che manifestano il proseguimento del processo di liceizzazione dell'istruzione tecnica e professionale già in atto da almeno due decenni. La continua riduzione di contenuti professionalizzanti di questi percorsi e la rinuncia al diploma di qualifica per gli Istituti professionali (al fine di evitare il passaggio alle Regioni), infine la riduzione dei percorsi di IFP regionali sono tutti fattori che aprono una criticità ancora più rilevante in un sistema economico italiano che è già in coda all'intero contesto OCSE in termini di tassi di sviluppo.

Se l'analisi è condivisa, ci si chiede se è possibile invertire tale tendenza e consentire un dialogo-concertazione più stretto tra società civile e sistema educativo, così da interrompere ed invertire la tendenza alla liceizzazione (e nel contempo alla banalizzazione) dei saperi impartiti nel sistema educativo.

2) Il successo formativo e la motivazione all'apprendimento

La persistenza nel nostro Paese di un grave tasso di insuccesso e di dispersione scolastica viene attribuita da molti esperti non esclusivamente ad una questione di metodologie didattiche o di processi organizzativi, quanto prioritariamente alla povertà di opzioni possibili su cui i giovani si troverebbero a scegliere, ed in particolare all'assenza di un sistema di offerta chiaramente caratterizzato in senso professionalizzante (VET), in grado ad

un tempo di formare il cittadino secondo le prerogative indicate (competenze chiave) e di combattere l'esclusione sociale.

La mera ricostruzione di condizioni di gestibilità dei processi scolastici in risposta non solo a fenomeni di bullismo e di ribellione diffusa degli studenti, ma anche a concezioni dimissionarie del ruolo docente, se non accompagnata da una revisione dell'offerta formativa, nel senso del suo ampliamento e della valorizzazione delle risorse educative presenti nella società in un quadro di sano pluralismo, rappresenta una strategia vana che illude i docenti circa la possibilità di riportare nella scuola la serietà che le era propria negli anni '60, ma non intacca il fenomeno dell'insuccesso e della dispersione.

Solo un effettivo riconoscimento del diritto dei giovani di scegliere tra opzioni alternative a carattere equivalente in relazione alle competenze della cittadinanza, sembra costituire il passo indispensabile per fondare un nuovo patto educativo tra istituzioni e giovani generazioni così da rilanciare la motivazione all'apprendimento e creare un clima adeguato all'educazione.

3) Il modello formativo nell'area del Sud

Le criticità sopra indicate presentano un punto di ricaduta particolarmente rilevante nel Meridione del nostro Paese dove lo scarto tra domanda di professionalità ed offerta formativa è ancora più ampio che negli altri territori e dove le dinamiche della dispersione (ma anche di un fenomeno poco studiato, ma decisivo, consistente nella riduzione progressiva del tempo effettivo di studio) sono anch'esse più accentuate.

Si sta consolidando un intreccio vizioso tra carattere generalistico degli studi perseguiti dalla maggioranza dei giovani e criticità dei processi di sviluppo; tutto ciò in presenza di una diffusa emergenza in ordine alla cultura della legalità.

Eppure è noto che il lavoro e la professione costituiscono fattori di forte inclusione sociale e di diffusione di cultura della responsabilità e della legalità proprio perché propongono un'etica basata sul valore del contributo apportato alla società e sul merito di coloro che sono in grado di assicurare beni e servizi di qualità. Nonostante ciò, il tema del lavoro non viene considerato rilevante nei processi educativi ed inoltre si diffondono concezioni erranee circa lo sviluppo delle risorse umane centrata esclusivamente sull'offerta di percorsi universitari: è il caso, ad esempio, della Regione Sardegna che ha smantellato tutti i percorsi di IFP per spostare le risorse su percorsi di laurea e master universitari; ma la presenza di laureati non basta a sostenere lo sviluppo economico, come ha dimostrato la ricerca Svimez citata sopra, poiché questi, in assenza di settori di assorbimento effettivo, preferiscono di gran lunga emigrare al nord (un fenomeno che interessa ben 4 laureati su 10).

Ma un settore professionale attivo richiede una varietà di figure secondo una scala che prevede appunto qualificati, tecnici, tecnici superiori e quadri, secondo un'intensità che può essere quantificata – su una scala di 10 – in 3 qualificati, 3 tecnici, e 3 tecnici superiori e quadri, oltre ad una figura

parzialmente qualificata. È in questa direzione che deve dirigersi l'investimento in offerta formativa.

In questo quadro, sembra necessario mettere mano ad una rivisitazione delle logiche che condizionano le politiche formative nel Sud Italia, predisponendo una nuova offerta formativa che rispetti la peculiarità del contesto territoriale e culturale, dando vita ad un nuovo progetto di istituzione formativa che veda una cooperazione tra autorità locali, mondo economico e forze attive della società civile, attraverso l'avvio di progetti di rete basati sulla cooperazione educativa e sulla creazione reale di lavoro e di impresa.

4. Eventi significativi attinenti il sistema educativo di istruzione e formazione e in particolare il (sotto)sistema dell'istruzione e formazione professionale

“Rassegna CNOS”, anche attraverso il sito della Federazione CNOS-FAP, segnala ai propri operatori e a quanti operano a vario titolo nell'ambito del sistema educativo i numerosi eventi che si sono succeduti in questo scorcio di anno 2007.

Il Rapporto OCSE 2007, uno sguardo sull'educazione, reso pubblico il 18 settembre, pone l'accento su due temi importanti: l'istruzione superiore e l'efficienza nell'istruzione.

Il 25 giugno è stato presentato il rapporto Excelsior, appuntamento annuale di Unioncamere, un utile strumento per approfondire le complesse dinamiche della domanda e dell'offerta di lavoro. Nel medesimo mese, il giorno 13, è stato presentato – per la prima volta, il 1° Rapporto sulla qualità nella scuola, una iniziativa coraggiosa, unica finora nel contesto scolastico italiano, che fotografa lo stato della scuola in Italia. Il 10 luglio 2007 è stato presentato il Rapporto SVIMEZ sull'economia del Mezzogiorno, una registrazione della persistente fuga dei cervelli dal Sud al Nord del Paese. Il 21 settembre 2007 i Ministeri dell'Economia e delle Finanze e della Pubblica Istruzione hanno presentato il Quaderno bianco sulla scuola, una ricognizione della situazione della scuola italiana, con i suoi pregi e le sue criticità, necessaria per prefigurare possibili sviluppi e soluzioni. Il 19 settembre, infine, l'ISFOL ha presentato la sintesi del lavoro La domanda di formazione dei giovani in diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, una ricerca che fa luce sui reali bisogni di formazione dei giovani, sulle loro richieste e sulle positive risposte attuate attraverso l'offerta dei percorsi formativi sperimentali triennali.

La sezione **“Studi”** affronta due tematiche che riguardano il panorama europeo e due relative a quello italiano.

A livello europeo, prosegue l'analisi dei sistemi educativi dei Paesi entrati recentemente nell'Unione con il contributo della prof.ssa Katya De Giovanni: *“Il sistema di istruzione e formazione professionale iniziale a Malta (IVET): una panoramica”*. Si tratta di una panoramica aggiornata sull'attenzione che la Repubblica di Malta dedica alla formazione professionale. Dopo un quadro sulle caratteristiche generali del sistema educativo, l'A. si sofferma in particolare sul processo di professionalizzazione della formazione professionale, realizzato a Malta in questo periodo e in tempi decisamente brevi.

Sempre in un'ottica internazionale, il contributo del prof. Ronald G. Sultana si coniuga bene con le riflessioni condotte in questo numero sull'apprendimento permanente per tutto l'arco della vita. Infatti, ispirandosi al rapporto *“L'Europa e lo spostamento verso l'orientamento lungo tutto l'arco della vita”*, l'A. specifica il concetto di orientamento professionale, chiarisce il ruolo dell'orientamento nel sostegno dei cittadini per la gestione dell'apprendimento e della carriera durante l'arco della propria vita, descrive le caratteristiche e gli elementi costitutivi di un sistema di orientamento permanente, mette in evidenza, infine, i progressi raggiunti dagli Stati membri nell'attuazione del sistema di orientamento permanente.

Del panorama italiano si presenta una riflessione sul servizio che ogni formatore svolge attraverso il contributo del prof. Daniele Loro, il quale argomenta che l'etica professionale non è una questione squisitamente privata e propria, al più, solo di alcune professioni, ma esiste un legame strutturale, oggettivo e necessario, tra etica e professione, in ragione sia del concetto stesso di “professione”, sia di ciò che si può intendere per “etica professionale”. L'argomento scelto permette all'A. di precisare anche la differenza tra etica professionale e deontologia professionale e il ruolo della coscienza e della volontà nell'esperienza morale.

Ancora sul piano nazionale, i contributi dei proff. Luigi Serio e Dario Nicoli portano il lettore a riflettere sul futuro della formazione nel nostro Paese e sul suo collegamento con i fabbisogni delle imprese. Luigi Serio argomenta che la modalità più efficace per rilanciare l'istruzione tecnica in Italia sembra essere quella di diffondere la cultura dell'impresa nel sistema scolastico e formativo e soprattutto farne comprendere la sua evoluzione avvenuta nei tempi recenti e i possibili scenari a breve e medio termine. Dario Nicoli, dialogando con l'A., puntualizza temi molto discussi oggi, apportando considerazioni di prospettiva.

La sezione **“Osservatorio sulle riforme”** si apre con una scheda, curata dalla Sede nazionale del CNOS-FAP, sulla situazione dei percorsi formativi sperimentali nelle Regioni.

Continua poi il *“viaggio nelle Regioni”*, rubrica che mira a fare il punto

sul sistema della istruzione e formazione professionale nelle diverse Regioni. Il prof. Dario Nicoli, riflettendo anche sulla legge regionale di nuova generazione (approvata il 27.07.07), descrive le filiere (diritto-dovere, formazione superiore, formazione continua e permanente) e le caratteristiche dell'accreditamento e del sistema qualità del sistema di IeFP in Lombardia.

Il prof. Giulio Salerno aiuta chi opera nella formazione professionale nella comprensione dell'esercizio della competenza legislativa esclusiva delle Regioni in materia di istruzione e formazione professionale all'interno del più generale settore dell'istruzione (art. 117, comma 3, Cost.).

La sezione "Esperienze" riporta due contributi.

Nel primo, l'ex Direttore nazionale del CNOS-FAP, ing. Lucio Reghellin, traccia un quadro di alcune significative esperienze di reti e poli attivati nella Federazione ad opera dei settori professionali. In particolare, si sofferma sull'esperienza del settore auto, del settore elettrico-elettronico, della ristorazione e nel campo dell'informatica.

Nel secondo, il prof. Alberto Agosti traccia una panoramica sulla produzione cinematografica che si è occupata di lavoro e lavoratori.

Nella sezione "Schedario: Rapporti/Libri", oltre che dall'ormai tradizionale analisi di un Rapporto, questo numero è arricchito con due riflessioni critiche su alcune pubblicazioni della collana curata da CNOS-FAP e CIOFS/FP.

Con la seconda parte della riflessione del prof. Renato Mion, si conclude l'analisi del Rapporto che fotografa la "famiglia italiana del 2007".

In questi anni, la Federazione CNOS-FAP ha attivato, coordinato e raccolto studi, sperimentazioni e buone pratiche. Per questo numero, è stato chiesto alla Dott.ssa Letizia De Torre (Sottosegretario al Ministero della Pubblica Istruzione) di analizzare uno studio condotto in Federazione sulla promozione della corresponsabilità tra CFP e famiglia, tema sul quale si rileva un vuoto normativo nel panorama attuale relativo alla formazione professionale iniziale. Inoltre, si è affidato all'ISFOL (nelle persone dei Dott. Giacomo Zagardo e Emmanuele Crispolti) il compito di comparare i risultati emersi da propri studi con quanto emerge da alcune pubblicazioni CNOS-FAP e CIOFS/FP.

Al presente numero viene allegato un fascicolo con un contributo ISFOL che descrive la situazione della formazione professionale nelle Regioni.

Il sistema di istruzione e formazione professionale iniziale a Malta (IVET): una panoramica

KATYA DE GIOVANNI¹

Parole chiave:
LITS,
MCAST,
Insegnanti,
Formatori,
Valutazione

La Repubblica di Malta è un arcipelago con una popolazione di circa 400.000 abitanti. Malta è stata per 200 anni una colonia britannica, la cui influenza è tuttora molto presente considerando che sia l'inglese che il maltese sono lingue ufficiali; inoltre la lingua non è l'unica eredità dei britannici, la loro influenza è visibile sia nella legislazione che nel sistema di istruzione maltese.

1. QUADRO ISTITUZIONALE

Muscat (1997) afferma che a Malta l'istruzione primaria è divenuta obbligatoria nel 1946 mentre l'istruzione secondaria per tutti venne istituita un quarto di secolo più tardi. Gli studenti erano e sono ancora selezionati sulle basi di quello che viene definito l'esame "11 plus" dove ai promossi viene garantito l'ingresso nei Licei Junior (*Junior Lyceums*), mentre i rimanenti allievi vengono inviati alle scuole secondarie di area (*Area Secondary Schools*). In passato, il sistema era di tipo tripartito in quanto agli studenti veniva of-

¹ MSc. (Lond.), PGCE, B. Psy. (Hons.), ATCL, ALCM, LML Consultant. Docente, Unità di Formazione per gli Istruttori Professionali, Centro per lo Sviluppo Professionale, Malta College of Arts, Science and Technology.

ferta anche la possibilità di seguire la Scuola Commerciale (*Trade School*) dall'inizio del loro primo anno di istruzione secondaria.

Queste scuole hanno iniziato ad essere gradualmente eliminate verso la fine degli anni novanta, quando il Governo ritenne che alla formazione professionale dovessero essere attribuiti lo *status* e l'importanza che meritava, poiché costituiva un percorso professionale specializzato simile all'istruzione obbligatoria per tutti. Gli *Junior Lyceums* e le *Area Secondary Schools* rimasero tali con un aumento dell'ingresso agli *Junior Lyceums* dal 20% della metà degli anni ottanta a circa 60% dell'anno 2006. Esiste anche un numero considerevole di scuole gestite dalla Chiesa e di scuole private che provvedono agli studenti sia per quanto riguarda l'istruzione primaria, sia secondaria. Si stima che queste scuole coprano approssimativamente il 20% della popolazione studentesca totale.

Attualmente a Malta l'istruzione obbligatoria va dai 5 ai 16 anni. Sebbene ci sia un incremento di madri che lavorano, gli asili nazionali accettano bambini dal compimento del loro terzo anno di età. L'età in cui si termina la scuola è stata innalzata dai 14 ai 16 anni nel 1974 e durante lo stesso anno sono stati realizzati anche una serie di altri cambiamenti riguardanti i curricula scolastici. Fino al 1990 vi era una distinzione nel *curriculum* per i ragazzi e per le ragazze, fino a quando "Economia familiare" diventò una materia opzionale per i ragazzi ed il "Disegno tecnico" fu offerto alle ragazze. Furono anche apportati cambiamenti nella opzione di lingue straniere che potevano essere studiate. Fino al 1998 l'arabo era lingua obbligatoria mentre da allora viene offerto come una delle possibili scelte tra spagnolo, russo e latino.

Oggi a 16 anni gli studenti devono passare gli esami MATSEC. Questi equivalgono ai Certificati "*Ordinary Level*" del Regno Unito e garantiscono l'accesso ai corsi di Istruzione postscolastica e agli Istituti di Istruzione Superiore. Negli anni novanta gli esami MATSEC iniziarono ad essere offerti in tutte le materie poiché in passato gli studenti sostenevano gli esami per entrare alle Università di Londra o di Oxford². Maggiore il numero dei promossi agli *Ordinary Level*, maggiore la scelta dei corsi disponibili. Gli studenti con una propensione per lo studio normalmente optano per un *Private Sixth Form* oppure vanno allo *Junior College* per un programma biennale che copre gli studi di livello intermedio ed avanzato. Questi studenti seguono poi un corso di laurea presso l'Università di Malta (ammesso che ottengano 4 promozioni a livello intermedio e 2 a quello avanzato). Di nuovo, la maggior parte degli esami di questo livello viene offerta da MATSEC, una commissione di esame gestita dall'Università di Malta.

È opinione dell'autrice che l'Università di Malta non offra solamente corsi di natura strettamente accademica. Definire cosa si intenda per accademico e cosa per professionale, a questo stadio, sarebbe vano nel senso che l'insegnamento, la professione infermieristica e l'ingegneria sono conside-

² Gli studenti delle scuole commerciali seguivano i programmi della Commissione della City of Guilds, sempre del Regno Unito.

rate sia professioni che mestieri ma vengono tuttavia studiate a livello universitario.

2. TARGET

Malta sta offrendo alla formazione professionale l'attenzione adeguata. Non vi è un *target* specifico in quanto gli studenti hanno l'opportunità di scegliere un qualsiasi percorso professionale ammesso che possiedano le adeguate qualifiche ed i requisiti di ingresso. Tuttavia, se dobbiamo menzionare gli obiettivi, non possiamo ignorare il fatto che dal 2001 è stato creato un percorso formativo per chi termina la scuola dell'obbligo senza aver ottenuto alcuna qualifica. Per questo motivo, il College di Arti, Scienza e Tecnologia di Malta (*College of Arts Science and Technology*) ha istituito corsi propedeutici nelle aree della vendita al minuto, dell'elettronica, dei servizi alla comunità, dell'edilizia e costruzioni, delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, dei servizi agricoli insieme ad arte e *design*. Un ulteriore *target* sono le cosiddette posizioni mediamente tecniche che le industrie hanno così tanta difficoltà a coprire.

In un'epoca in cui il percorso accademico veniva considerato più prestigioso del percorso professionale, la maggior parte degli studenti decideva di andare all'università o di interrompere gli studi. Una volta forniti la giusta immagine e le giuste risorse, queste posizioni mediamente tecniche sono state pertanto rese attraenti per gli studenti.

In un recente rapporto presente su tutti i media, il Primo Ministro ha dichiarato che il maggiore istituto professionale, e cioè il MCAST, beneficerà di un *budget* di circa 120.000.000 euro per il rafforzamento dell'attuale campus.

3. CURRICULUM E METODI

La maggior parte dei corsi professionali a tempo pieno presso il MCAST si basano sui programmi BTEC Edexcel, redatti da una commissione d'esame dell'Università di Londra. Altre commissioni utilizzate sono la City and Guilds, l'ITEC, il CII, il CIB e la AAT.

Dato che Malta è un Paese molto piccolo, le risorse per sviluppare curricula localizzati e specializzati è in un certo qual modo limitata e, pertanto, il modello che viene proposto attualmente è quello di adattare al contesto locale il materiale presentato dalle già menzionate commissioni. I certificati sono rilasciati con un duplice stemma, quello della commissione straniera e quello della MCAST.

Vi sono anche corsi che vengono unicamente promossi dalla MCAST e cioè tutti i corsi propedeutici e quelli di primo livello, così come altri corsi tradizionali che sono ancora molto richiesti dall'industria locale, quali il Certificato MCAST in Elettronica industriale.

Un'altra nicchia è costituita da corsi *part-time* e *ad hoc*, sviluppati da formatori che vengono invitati a tenere lezioni all'interno degli specifici corsi, oppure dall'organizzazione o dall'industria da cui vengono richiesti.

4. METODI

Esistono vari metodi di formazione e dipendono dalla specifica area professionale. Le materie teoriche come quelle che riguardano l'area degli affari e del commercio vengono svolte all'interno di un normale ambiente di classe, un'aula in cui sono presenti dai 20 ai 25 studenti.

Durante i seminari pratici può capitare che gli studenti ricevano un'attenzione individuale, ma è più comune che l'insegnamento avvenga per piccoli gruppi.

Vi sono anche schemi di tirocinio nei quali gli studenti possono beneficiare della formazione tramite rilascio generale (*block release*) o graduale (*gradual release*). Gli studenti che seguono il *block release* sono prima obbligati a seguire le lezioni giornalmente per poi passare alla pratica presso un'industria grazie ad uno sponsor. Questo è il caso, per esempio, di quei ragazzi che studiano per diventare assistenti di scuola materna. Altri ragazzi hanno uno o due giorni a settimana dedicati alla pratica, come quelli che studiano per diventare parrucchieri che almeno un giorno alla settimana fanno attività pratica nei saloni sotto la guida di un professionista.

5. ENTI DI FORMAZIONE E MODALITÀ DI FINANZIAMENTO

Attualmente, il maggior fornitore di formazione professionale iniziale è lo Stato poiché tutte le scuole sono da esso gestite.

I maggiori fornitori di formazione professionale sono il MCAST e l'ITS.

Il MCAST (*Malta College of Arts, Science and Technology* - Università di Malta di Arti, Scienza e Tecnologia) è costituito da 9 diversi istituti: l'Istituto di studi agricoli (*Institute of Agribusiness*), l'Istituto marittimo (*Maritime Institute*), l'Istituto dei servizi alla comunità (*Institute of Community Services*), l'Istituto di ingegneria meccanica (*Institute of Mechanical Engineering*), l'Istituto di ingegneria elettrica ed elettronica (*Electrical and Electronics Engineering Institute*), l'Istituto della tecnologia di comunicazione (*Institute of Communication Technology*), l'Istituto degli affari e del commercio (*Institute of Business and Commerce*), l'Istituto di arte e design (*Institute of Art and Design*) e l'Istituto di ingegneria edile e delle costruzioni (*Institute of Building and Construction Engineering*). Tutti questi istituti³ offrono corsi nelle varie aree, dal livello base a quelli di diploma superiore. Ogni istituto possiede anche un Centro di informazione ed orientamento che ospita l'Unità

³ L'Istituto Marittimo non offre corsi propedeutici poiché richiede almeno un livello superiore di ingresso (O level) per i corsi propedeutici.

mestieri di base (*Basic Skills Unit*) e l'Unità istruzione inclusiva (*Inclusive Education Unit*) insieme ad una Unità di consulenza che fornisce orientamento sia personale che professionale agli studenti.

L'ITS (*Institute of Tourism Studies* - Istituto degli Studi per il Turismo) è specializzato nel fornire corsi per quei ragazzi che vorrebbero entrare a lavorare nell'industria alberghiera. Offre dai corsi propedeutici a quelli di diploma superiore e la maggior parte degli studenti riesce ad ottenere un lavoro all'estero.

Esistono anche numerose piccole scuole che offrono una formazione professionale iniziale nelle aree dell'acconciatura e servizi di bellezza. Tuttavia, l'impatto di queste scuole è minimo dato che lo Stato offre le stesse possibilità a costo zero. Agli studenti maltesi dei corsi professionali a tempo pieno viene anche dato uno stipendio come supporto agli studi.

6. INSEGNANTI E FORMATORI PROFESSIONALI

Il ruolo dell'insegnante e del formatore professionale si sta lentamente consolidando. All'inizio la maggior parte di chi sceglieva di insegnare al MCAST e all'ITS non riceveva alcuna specifica formazione pedagogica. Dal 2000 al 2002 i professori che venivano nominati all'ITS venivano formati tramite la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università di Malta con un corso istituito appositamente. Nel 2004 il MCAST ha aperto una speciale unità che si occupa della formazione degli insegnanti professionali di base insieme allo sviluppo professionale. Gli insegnanti del MCAST seguono il corso per il certificato BTEC in "Insegnamento Superiore Livello 5 Stage 3". Questo certificato è costituito da diverse unità: "L'istruzione superiore nel suo contesto", "La comunicazione e l'insegnante", "Il professionista", "Formazione alla valutazione iniziale e al sostegno", "Teorie di apprendimento e tecniche di insegnamento", "Pratica di insegnamento" e si conclude con un "Progetto di ricerca".

7. GARANZIA DI QUALITÀ E VALUTAZIONE

Il processo di garanzia di qualità che viene adottato è fondamentalmente il modello richiesto dal BTEC Edexcel poiché la maggior parte dei corsi del MCAST sono tenuti da questa stessa commissione di esame. Alcuni degli insegnanti del MCAST vengono nominati "Verificatori interni" e hanno il compito di garantire che tutti i lavori richiesti agli studenti, così come anche i reali compiti da essi presentati, possiedano i risultati di apprendimento richiesti dalla particolare unità di riferimento. Viene poi inviato dal BTEC un "Verificatore esterno" che assicuri che il processo di verifica interno funzioni in maniera regolare e che vi sia un campionario adeguato dei lavori degli studenti. I "Verificatori esterni" hanno il diritto di trattenere il certificato nel caso in cui ritengano che i risultati o gli obiettivi di apprendi-

mento stipulati non siano stati raggiunti o non siano stati valutati correttamente, e hanno il diritto di fare proposte alla gestione nel caso in cui ritengano che il personale docente coinvolto non sia ben preparato, oppure se reputano che i locali non raggiungano gli standard richiesti per una corretta ed efficiente erogazione del corso in questione.

8. PROGRAMMI GIOVANILI E BISOGNI ALTERNATIVI

Il centro di apprendimento e sostegno del MCAST possiede un operatore giovanile e due unità specializzate, l'Unità dell'istruzione inclusiva (*Inclusive Education Unit*) e l'Unità dei mestieri di base (*Basic Skills Unit*). L'operatore giovanile è il responsabile di tutto ciò che concerne la vita dello studente, come l'alloggio presso la casa dello studente ed altre attività del campus, dei maggiori eventi studenteschi, come i momenti di dibattito e la giornata nazionale del giovane. L'Unità di istruzione inclusiva è responsabile del supporto agli studenti con bisogni particolari che sono stati ritenuti in grado di seguire i corsi del MCAST. Non vengono fornite agevolazioni a tempo pieno, ma agli studenti viene dato un sostegno all'apprendimento di massimo 10 ore a settimana, a seconda della personale difficoltà. Questo comprende anche il sostegno durante le verifiche, come l'assegnazione di un assistente ed un'estensione del tempo di consegna dei lavori, come per esempio nel caso di allievi con dislessia e discalculia. L'Unità dei mestieri di base fornisce un *tutoring* di lingua e matematica agli studenti che non hanno superato il livello ordinario nella lingua maltese, in inglese ed in matematica. Agli studenti viene fornita attenzione individuale poiché normalmente non si tratta di oltre otto persone per classe.

9. PUNTI DI FORZA E DI DEBOLEZZA

Il sistema iniziale di formazione professionale maltese è attualmente in fase di sviluppo ed i modi in cui l'economia sta cambiando probabilmente assicureranno che questo processo rimarrà in stato di evoluzione. Sebbene questo possa essere considerato un punto di forza, potrebbe anche essere una debolezza in quanto il personale non lavora all'interno dell'industria e necessiterebbe di un aggiornamento costante. Inoltre, c'è bisogno di tempo per imparare ad insegnare alcuni specifici concetti e lo staff didattico non ne ha abbastanza né per consolidare le proprie tecniche di insegnamento, né per sperimentarne di nuove.

Gli schemi di tirocinio del governo vengono seguiti dall'Ente per l'Impiego e la Formazione (*Employment and Training Corporation*) e non dall'Istituto di formazione stesso. Questo, a volte, causa problemi con il coordinamento dei posti di lavoro, così come anche con i risultati di apprendimento che dovrebbero essere raggiunti attraverso le sessioni pratiche. Gli studenti in tirocinio dovrebbero occuparsi di tutte le aree pratiche del la-

voro che li riguarda, ma questo il più delle volte non è il caso in quanto i datori di lavoro richiedono ai ragazzi di lavorare e specializzarsi solamente in un uno o in due settori.

10. SVILUPPI RECENTI DI POLITICHE

La nuova legislazione dell'Istruzione è stata emanata nel 2006 e comprende l'istituzione di una serie di nuove agenzie insieme al College of Arts Science and Technology. Il Consiglio delle Qualifiche è stato responsabile per l'emanazione dei "Livelli di Qualifica Maltesi" basati sul Quadro delle Qualifiche Europee. È tuttora in atto il processo di assunzione del personale per assicurare che l'istruzione fornita a tutti i livelli di tutti gli istituti superiori raggiunga la qualità ed il grado richiesti. Anche la Commissione Nazionale per l'Istruzione Superiore è in atto il processo di assunzione dei funzionari. Tuttavia, il ruolo di questi funzionari è quello di garantire che la qualità, gli affari studenteschi, le analisi statistiche ed i finanziamenti siano eseguiti in maniera corretta e proporzionata al livello di istruzione superiore. Questo comprende tutti i corsi professionali dal livello di Diploma Nazionale Superiore o livello Pre Laurea in avanti. Poiché Malta è un Paese piccolo, la duplicazione e la re-invenzione dei corsi è in un certo qual modo limitata.

11. CONCLUSIONI

Come si può notare da questa breve panoramica, il processo di professionalizzazione della formazione professionale è ancora ad uno stadio iniziale, specialmente se paragonato agli altri Paesi dell'Unione Europea; si pensa infatti che Malta sia indietro di almeno due anni rispetto a ciò che viene richiesto a livello europeo. Tuttavia, bisogna anche notare che molto è stato raggiunto in un tempo decisamente breve e che l'adattabilità e la flessibilità dei maltesi ci ha portato ad uno stadio in cui stiamo già raccogliendo gran parte di ciò che abbiamo seminato.

L'Europa e la sfida dell'orientamento professionale lungo tutto l'arco della vita¹

RONALD G. SULTANA²

Parole chiave:
*Orientamento,
Cittadino,
Servizio,
Competenze*

Nell'anno 2006, il CEDEFOP³ diede l'incarico di realizzare un rapporto per documentare i progressi degli Stati membri dell'Unione Europea nell'attuazione delle priorità identificate dalla Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea del maggio 2004 in materia di orientamento professionale durante tutto l'arco della vita. Le Risoluzioni del Consiglio, insieme alle Conclusioni e ai Comunicati, rappresentano un grado elevato di cooperazione in ambito di istruzione e formazione a livello di Unione Europea, poiché indicano una direzione politica su cui ci si è precedentemente accordati che viene resa operativa mediante un programma di attività (come "Istruzione e Formazione 2010") così come tramite iniziative a livello di professionisti, ricercatori e dirigenti con progetti pilota, scambi e collocazioni, viaggi di studio e indagini. Di queste ultime ne è un esempio il rapporto *L'Europa e la Spostamento verso l'Orientamento lungo tutto l'arco della Vita* ed il presente documento è un riassunto della ricerca che verrà pubblicata dal CEDEFOP nel 2007.

¹ Il contributo è stato tradotto dall'inglese da Daniela Coppola, esperta di cooperazione nazionale.

² Direttore Euro-Mediterranean Centre for Educational Research, Redattore "Mediterranean Journal of Educational Studies", Faculty of Education, Università di Malta.

³ Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale.

1. LA RISOLUZIONE IN MATERIA DI ORIENTAMENTO

La “Risoluzione in materia di orientamento” del 2004⁴, come verrà chiamata nel resto del presente documento, si apre con una definizione del termine “orientamento”. Prosegue con la descrizione delle funzioni cui adempiono le disposizioni in materia di orientamento relative agli individui e alle istituzioni, i quattro obiettivi di politica pubblica a cui essa contribuisce – e cioè la formazione permanente, l’inclusione sociale, l’efficienza del mercato del lavoro e lo sviluppo economico – le risoluzioni e le direttive, precedenti e collegate, in ambito di istruzione, formazione ed impiego. La seconda sezione presenta la logica che si trova alla base della Risoluzione, sottolineando, tra le altre cose, le conclusioni delle revisioni delle politiche in materia di orientamento professionale⁵ avviate in Europa e al di fuori di essa dall’OCSE⁶, dalla Fondazione Europea per la Formazione⁷ e dal CEDEFOP⁸ per conto della Commissione Europea (CE), e dalla Banca Mondiale⁹. In particolare, la Risoluzione annota le modalità con le quali gli attuali servizi per l’orientamento vengono concettualizzati e prestati, evidenziando il fatto che questi non rispondono alla domanda di un’economia e di una società basate sulla conoscenza e che pertanto necessitano di una riforma. La terza sezione della Risoluzione sottolinea i cambiamenti necessari per affrontare tale riforma. La quarta sezione illustra le priorità di azione da parte degli Stati membri e della CE all’interno delle rispettive competenze tramite un invito ad intraprendere/realizzare tali azioni.

⁴ La Risoluzione è stata inserita dalla Presidenza Irlandese nell’Ordine del Giorno del Consiglio dei Ministri. Il testo completo (in lingua italiana) può essere scaricato al seguente indirizzo: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_it.pdf.

⁵ Una sintesi che riassume i principali risultati di queste revisioni si trova in WATTS A.G. - R.G. SULTANA (2004), *Career guidance policies in 37 countries: contrasts and common themes*, in “International Journal for Educational and Vocational Guidance”, Vol. 4(2-3), 105-122. Una versione in lingua inglese di questo documento può essere scaricata come Annex 1 da: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5152_en.pdf

⁶ OCSE (2004), *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap*. Parigi. Questo rapporto, in lingua inglese, può essere scaricato da: <http://www.oecd.org/dataoecd/33/45/34050171.pdf>

⁷ SULTANA R.G. (2003), *Review of Career Guidance Policies in 11 Acceding and Candidate Countries: A Synthesis Report*. Torino, Fondazione Europea per la Formazione. Questo rapporto può essere scaricato da: [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/43062485065B0E82C1257020002FEB25/\\$File/ENL-Career%20guidance-0703_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/43062485065B0E82C1257020002FEB25/$File/ENL-Career%20guidance-0703_EN.pdf)

⁸ Sultana R.G. (2004), *Guidance Policies in the Knowledge Society: Trends, Challenges and Responses across Europe*. Thessaloniki, CEDEFOP. Il rapporto è disponibile in lingua inglese, francese o tedesca: http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/result_publ.asp?from=1&cedefop_nr=5152

⁹ WATTS A.G. - D. FRETWELL (2004), *Public Policies for Career Development: Policy Strategies for Designing Career Information and Guidance Systems in Middle-Income and Transition Economies*. Washington, DC, Banca Mondiale. Può essere scaricato da: http://www1.worldbank.org/education/lifelong_learning/publications/PublicPolicy_CareerDev.pdf

2. CINQUE AREE PRIORITARIE

Ci soffermeremo ora sulle cinque aree prioritarie che, dopo la dovuta riflessione sui risultati delle revisioni in materia di orientamento¹⁰, gli Stati membri e la Commissione ritengono necessitino un'attenzione ed un'azione focalizzata, al fine di assicurare che la potenzialità dell'orientamento professionale nell'indirizzare gli obiettivi della politica venga sfruttata in maniera più completa, adottando una prospettiva che guarda a tutto l'arco della vita.

Queste cinque aree prioritarie comprendono:

- (1) la necessità di realizzare sistemi di orientamento permanente, e cioè un sistema di prestazione di servizi connessi tra loro che provvedano ai bisogni dei cittadini in ambito di orientamento professionale e occupazionale durante tutto l'arco della vita;
- (2) la necessità di ampliare l'accesso all'orientamento secondo modalità che facilitino l'erogazione e l'utilizzo dei servizi nel momento e nel luogo ove siano richiesti;
- (3) la necessità di rafforzare i meccanismi che garantiscano la qualità in tutti gli aspetti della prestazione dei servizi di orientamento, compresi i servizi di informazione ed i vari prodotti, in maniera da assicurare ai cittadini l'accesso al miglior servizio possibile;
- (4) la necessità di reindirizzare l'orientamento in modo da rafforzare le competenze dei cittadini nella gestione degli avanzamenti in ambito di apprendimento e di carriera;
- (5) la necessità di rafforzare le strutture per lo sviluppo di politiche e di sistemi a livello nazionale e regionale.

¹⁰ Questa prolungata riflessione sull'orientamento professionale è stata guidata dal Gruppo di Esperti dell'Orientamento lungo tutto l'Arco della Vita, della Commissione Europea, creato nel 2002 dal DG Istruzione e Cultura. Il Gruppo di Esperti è stato determinante per aver iniettato nuove idee all'interno del dibattito sull'orientamento professionale e per averle poi ampiamente diffuse, facendo ricorso alla competenza a livello europeo nell'articolare una visione per il settore, nell'incaricare la produzione di studi nelle aree che le indagini avevano mostrato essere deboli o poco sviluppate, e nel lavorare incessantemente per collegare la ricerca con le politiche e le prassi. Un buon esempio è il *Manuale per responsabili di politiche* (titolo originale: *Handbook for Policy Makers*) pubblicato congiuntamente dall'OCSE e dalla Commissione Europea (2004), e *Gli strumenti di riferimento comuni per migliorare le politiche e i sistemi di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Uso di strumenti di riferimento europei comuni* (titolo originale: *Common Reference Tools for Improving Lifelong Guidance Policies and Systems*) della Commissione (2005). Per ulteriori informazioni sul Gruppo di Esperti, sui suoi compiti, mandato e rapporti dei progressi, andare al seguente indirizzo: http://www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/Guidance/expertgroup/. Il manuale è stato tradotto in numerose lingue tra cui bulgaro, francese, tedesco, lettone, polacco, portoghese, slovacco e spagnolo. La versione inglese può essere scaricata da: <http://www.oecd.org/dataoecd/53/53/34060761.pdf>. Gli strumenti di riferimento europei comuni sono disponibili in varie lingue all'interno della comunità virtuale del CEDEFOP a cui si accede tramite il seguente indirizzo: http://communities.trainingvillage.gr/lifelong_guidance ; in lingua italiana si può scaricare da: http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/400/4045_it.pdf

Metteremo in evidenza i progressi raggiunti dagli Stati membri nell'attuazione dei suddetti obiettivi dopo aver definito l'orientamento professionale, chiarito il ruolo dell'orientamento nel sostegno dei cittadini per la gestione dell'apprendimento e della carriera durante l'arco della propria vita e dopo aver infine descritto le caratteristiche e gli elementi costitutivi di un sistema di orientamento permanente.

3. DEFINIZIONE DI ORIENTAMENTO PROFESSIONALE

Il termine "orientamento professionale" così come viene usato nella Risoluzione, riecheggia la definizione impiegata nelle revisioni in campo di orientamento fornite dall'OCSE e dalla CE. "Orientamento" pertanto si riferisce a quei servizi e quelle attività rivolte ad assistere gli individui, di qualsiasi età ed in un qualsiasi momento della vita, nel prendere delle decisioni in ambito di istruzione, formazione ed impiego e di gestire le proprie carriere. Tali servizi si possono trovare all'interno delle scuole, delle università e delle scuole superiori, all'interno di istituti che si occupano di formazione, delle strutture di pubblico impiego, sul luogo di lavoro, all'interno del settore del volontariato o della comunità e nel settore privato.

Le attività possono avere luogo su base individuale o collettiva e possono essere faccia a faccia o a distanza (includendo servizi di assistenza telefonica e servizi web). Queste attività comprendono la fornitura di informazioni riguardanti la carriera (in formato stampa, digitale o in altre tipologie), strumenti di valutazione e di autovalutazione, colloqui di consulenza, programmi di istruzione alla carriera (per aiutare l'individuo a sviluppare autocoscienza, consapevolezza delle opportunità e le competenze relative alla gestione della professione), programmi di prova (per saggiare varie opzioni prima della scelta), programmi di ricerca di impiego, servizi di transizione.

4. IL CITTADINO COME PUNTO DI RIFERIMENTO DELLA RISOLUZIONE

Al centro della Risoluzione c'è l'impegno a favore del cittadino in quanto punto cardinale di riferimento di qualsiasi servizio di orientamento. La Risoluzione pertanto si impegna ad incoraggiare lo sviluppo della prestazione dei servizi – sia nel settore educativo sia di quello dell'impiego – in modo tale che al cittadino venga dato il potere di costruire e realizzare il proprio programma di vita, sia tramite la creazione di competenze personali, sia attraverso il sostegno fornito dalla comunità.

Entrambi gli elementi, personale e comunitario, sono importanti. Date le presunte domande dell'economia basata sulla conoscenza, possiamo considerare come tempestiva l'enfasi sulla necessità di sviluppare competenze per manovrare in maniera autonoma l'avanzamento della propria carriera educativa e professionale durante tutto l'arco della vita. Tuttavia, l'immagine

di un individuo intelligente ed intraprendente, dotato di flessibilità nella navigazione nelle acque burrascose di un mercato del lavoro instabile ed in continuo cambiamento, e capace di scegliere con fermezza tra le possibilità a disposizione, deve essere mitigata dalla presa di coscienza che tali opportunità vengono spesso generate dalla vitalità dell'economia e dall'ambiente sociale del quale l'individuo stesso è parte costituente. Diventa pertanto necessario assicurare che agli individui non vengano richieste maggiori responsabilità personali senza offrire loro un adeguato sostegno, in modo particolare di natura collettiva. In altre parole, l'accento sull'autonomia deve essere bilanciato da un'altrettanto forte enfasi sulla solidarietà, ed una forma di tale sostegno collettivo è rappresentata dai servizi di orientamento professionale inglobati nel paradigma permanente.

La Risoluzione segnala alcuni modi in cui gli Stati membri possono migliorare i servizi di orientamento in maniera tale da offrire un supporto più efficace ai propri cittadini. Tra le principali modalità troviamo il coinvolgimento di soggetti chiave (*stakeholders*) (ad esempio dei ministeri, delle parti sociali, delle ONG, dei professionisti, della società civile e degli stessi fruitori dei servizi) nello sviluppo delle politiche e dei sistemi; la costituzione di strutture che assicurino cooperazione e coordinamento tra servizi a livello nazionale, regionale e locale; e il modellamento dei servizi per raggiungere i criteri di alta qualità attraverso, per esempio, una migliore formazione iniziale e continua dei professionisti dell'orientamento, così come attraverso la cooperazione a livello europeo ed internazionale nel settore. Tale cooperazione aiuta ad assicurare il massimo ritorno in termini di impatto su politiche, sistemi e prassi a livello nazionale e di Unione Europea.

Per scoprire il grado di successo dei Paesi europei nell'affrontare questi punti essenziali, è stato inviato un breve questionario di indagine agli Stati membri dell'Unione Europea e dell'Area Economica Europea, al quale hanno risposto 27 membri dell'UE più la Norvegia. Ulteriori informazioni ed intuizioni sono state raccolte da una varietà di fonti, compresi rapporti di ricerca¹¹, risultati di eventi di mutuo apprendimento¹² ed altri forum –

¹¹ Il CEDEFOP ha incaricato la produzione di tre studi per aiutare ad individuare le aree chiave collegate agli obiettivi della Risoluzione e, specialmente, quelle in cui si sentiva la necessità che fosse garantita più informazione e riflessione critica. Queste comprendono uno studio su "Linee guida e criteri di qualità in materia di Orientamento" (titolo originale: *Quality Guidelines and Criteria in Guidance*) (Henderson, Hignett, Hawthorn, Plant, 2004), uno studio su "Indicatori e benchmark per l'orientamento lungo tutto l'arco della vita" (titolo originale: *Indicators and Benchmarks for Lifelong Guidance*) (den Boer, Mittendorff, Scheerens, Sjenitzer, 2005), ed uno studio su AVANZAMENTI di carriera al Lavoro (titolo originale: *Career Development at Work*) (Jackson, Hawthorn, Houghton, Henderson, Sadler, 2007).

I primi due studi possono essere scaricati da: http://www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/Guidance/expertgroup/thematic_projects.asp e da: http://www.trainingvillage.gr/etv/upload/Projects_Networks/Guidance/expertgroup/Thematic%20Projects/Final_report.pdf

¹² Hanno avuto luogo tre eventi di mutuo apprendimento. Il primo incontro, organizzato dal CEDEFOP e dal Bundesagentur für Arbeit, si è tenuto a Norimberga il 27-28 ottobre 2005 e si è concentrato su "Indicatori e benchmark per l'orientamento" (titolo originale: *Indicators and*

reali o virtuali – organizzati dal CEDEFOP. Inoltre, un recente studio sull'orientamento professionale all'interno dei Servizi Pubblici per l'Impiego Europei (SPI-PES *European Public Employment Services*) realizzato da Sultana-Watts (2005) si è dimostrato utile per integrare le informazioni sul settore educativo¹³.

5. CARATTERISTICHE DI UN SISTEMA DI ORIENTAMENTO PROFESSIONALE LUNGO TUTTO L'ARCO DELLA VITA

Molto di questo materiale, insieme al documento della Commissione "Migliorare le politiche e i sistemi di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Uso di strumenti di riferimento europei comuni" (titolo originale: *Common Reference Tools for Improving Lifelong Guidance Policies and Systems*, 2005), tenta di esplorare il concetto di "orientamento professionale lungo tutto l'arco della vita" e la svolta pragmatica che tale concetto rappresenta. Alcuni sostengono che l'affermazione secondo la quale il campo dell'orientamento debba essere ristrutturato, per rispondere in maniera migliore alle domande di una economia basata sulla conoscenza, si costruisce su fondamenta empiricamente discutibili, dato che il mercato del lavoro è estremamente variegato, con molte persone che ancora trovano impiego in lavori di bassa specializzazione. Analizzando sia le affermazioni che le critiche, la posizione qui adottata è che il concetto di "spostamento di paradigma", mentre può essere contestato, è tuttavia di aiuto per segnalare le reali seppur in un certo senso imprevedibili dinamiche socio-economiche che stanno dando forma alla natura e allo scopo dell'orientamento professionale nel mondo contemporaneo. Molti di questi cambiamenti determinano le caratteristiche chiave e gli elementi costitutivi che contribuiscono alla costruzione di un sistema di orientamento che dura tutta la vita.

Alcuni di questi elementi sono riportati dal diagramma a pagina seguente. Una caratteristica chiave è l'insistenza sul fatto che i cittadini sono legalmente autorizzati a ricevere un orientamento di supporto dove e quando lo necessitano. Altre caratteristiche chiave comprendono il fatto che tali servizi dovrebbero dare potere ai cittadini (*empowerment*) fornendo loro

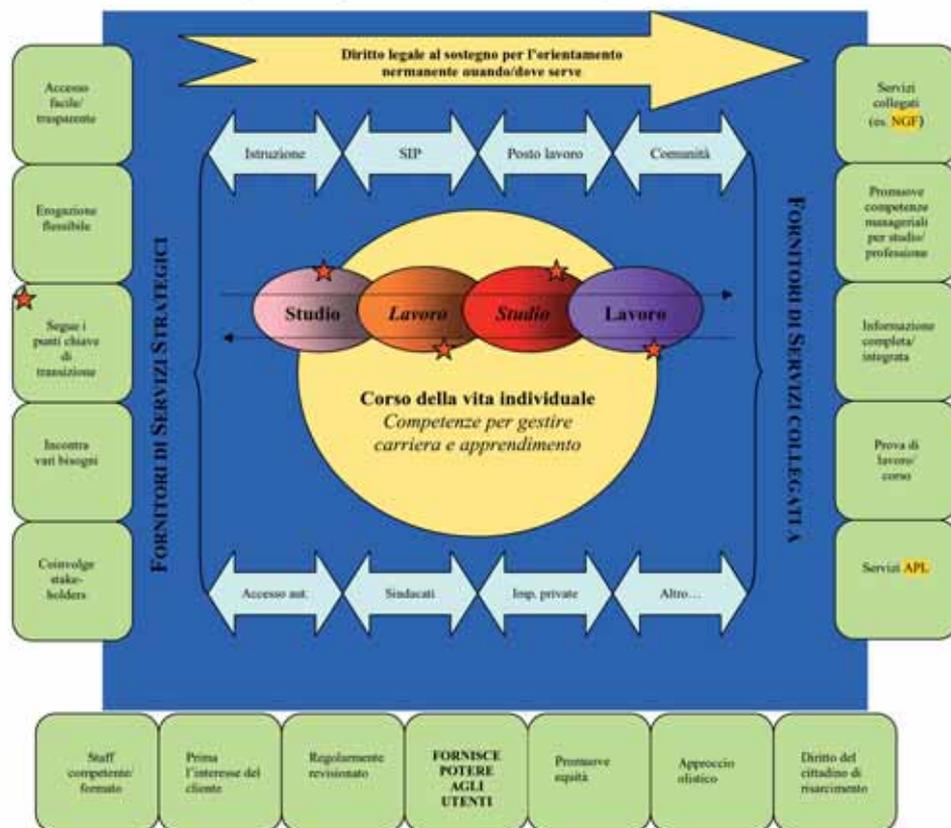
Benchmarks for Guidance). Un secondo incontro è stato organizzato dal CEDEFOP e dal Ministero dell'istruzione danese, si è tenuto a Copenaghen i giorni 26-27 gennaio 2006 ed è stato centrato su "La garanzia di qualità nella prestazione di orientamento" (titolo originale: *Quality Assurance in Guidance Provision*). Il terzo incontro ha avuto luogo ad Helsinki durante i giorni 30 e 31 maggio 2006 ed è stato organizzato dal CEDEFOP in collaborazione con il Consiglio Nazionale dell'Istruzione della Finlandia e si è concentrato su "Agevolazione ed ampliamento dell'accesso lungo tutto l'arco della vita all'orientamento professionale" (titolo originale: *Facilitation and Broadening of Lifelong Access to Career Guidance*).

¹³ Vedi SULTANA R.G. - A.G. WATTS (2005), *Career Guidance in Europe's Public Employment Services: Trends and Challenges*. Bruxelles, DG Occupazione e Affari Sociali, Commissione Europea. Il rapporto in lingua inglese può essere scaricato da: http://ec.europa.eu/employment_social/employment_strategy/pesguidancereport_en.pdf

le specializzazioni e le competenze necessarie per decodificare il mondo che li circonda, e per esprimere delle scelte informate mentre gestiscono i propri percorsi di apprendimento e di carriera. Tali servizi dovrebbero posizionare gli interessi del cittadino al primo posto, e dovrebbero essere il più possibile efficienti includendo i soggetti chiave nell'ideazione e nella prestazione dei servizi, assicurando che vengano puntualmente revisionati e che vengano erogati da personale adeguatamente formato e competente.

Un servizio di orientamento che contempli una prospettiva permanente diventa sensibile ai diversi bisogni e alle diverse situazioni della vita dei clienti, e risponde a questi bisogni agevolando l'accesso attraverso modalità di erogazione che siano flessibili anziché attraverso un approccio "taglia unica". Tale servizio viene altresì percepito dall'utente come "permanente" nel senso che viene vissuto in maniera olistica, come una prestazione connessa e "a tenuta stagna" anziché come un insieme di sforzi in successione e frammentati, dove l'informazione sull'istruzione, sulla formazione e sull'impiego non riesce a creare un collegamento con la ricerca organica della realizzazione di un individuo lungo tutto l'arco della vita.

Diagramma 1: Aspetti di un Sistema di Orientamento lungo tutto l'Arco della Vita



Inutile a dirsi, la rappresentazione di questi e di altri elementi costitutivi che contribuiscono alla costruzione di un “sistema” di orientamento permanente non deve essere considerata come un modello incorporeo, in ogni caso rilevante ed applicabile, a prescindere dalle specificità del contesto. Piuttosto, si tratta di un diverso punto d’ingresso per un importante dialogo su come l’orientamento può meglio servire i cittadini nelle congiunture storiche attuali.

6. LO SPOSTAMENTO VERSO L’ORIENTAMENTO LUNGO TUTTO L’ARCO DELLA VITA

Un modo di rilevare il progresso degli Stati, in risposta all’invito della Risoluzione del Consiglio a sviluppare sistemi di orientamento lungo tutto l’arco della vita, è quello di considerare le risposte ricevute dai vari Paesi come un *continuum*, che rappresenta lo spostamento dalle forme tradizionali di prestazione ad un modello che sia più appropriato e rilevante nelle emergenti economie del sapere – e che quindi rifletta elementi di caratteristiche e principi indicati nel precedente diagramma.

Diventa pertanto chiaro che mentre la Risoluzione del Consiglio è corretta nell’indicare che le esistenti politiche, sistemi e prassi per l’orientamento non corrispondono né prefigurano abbastanza le domande delle economie basate sulla conoscenza e delle società dei saperi, alcune svolte importanti sono altresì visibili in numerosi Paesi europei. Infatti, la precedente revisione in materia di orientamento del CEDEFOP (Sultana, 2004) ha già segnalato alcuni di questi significativi spostamenti da parte di alcuni Paesi (vedi Tavola). All’epoca avevamo suggerito che i diversi Stati membri – e le diverse regioni al loro interno – possono essere posizionati lungo un *continuum*, dove il punto di partenza rappresenta l’approccio tradizionale all’orientamento, e dove il capo opposto rappresenta il nuovo approccio ispirato dalle nuove realtà economiche e sociali.

La rappresentazione della situazione in termini di un *continuum* è utile poiché ci aiuta a capire la natura dinamica della gamma delle risposte alle sfide dell’allontanamento dal modello che enfatizza un unico processo decisionario nei momenti di transizione chiave e fissi, per diventare un servizio che sostiene ed accompagna il processo decisionario durante tutto l’arco della vita. Ovviamente il concetto di *continuum* ci ricorda anche che gli spostamenti non sono necessariamente lineari o unidirezionali: alcune iniziative possono muoversi verso un polo del *continuum*, mentre altre (in un settore diverso o nello stesso ambito) possono essere addirittura regressive.

Tavola: *Spostamenti nella direzione di un modello di orientamento professionale lungo tutto l'arco della vita*

**SPOSTAMENTI NELLA DIREZIONE DI UN MODELLO DI ORIENTAMENTO PROFESSIONALE
LUNGO TUTTO L'ARCO DELLA VITA**

La natura dell'orientamento:

- Da un servizio che viene considerato periferico...
... ad uno che sia centrale, una responsabilità chiave per un governo in partenariato con altri
- Da un servizio che trae il proprio fondamento logico ed i propri strumenti dalla psicologia...
... ad un servizio che sia multidisciplinare
- Da un servizio che considera le opportunità in un contesto nazionale o regionale...
... ad un servizio che agevoli la mobilità dello studente e del lavoratore attraverso l'Europa

A chi deve essere rivolto l'orientamento:

- Da un servizio mirato largamente a studenti di secondo grado...
... ad un servizio che si occupi dei bisogni di tutti gli studenti
- Da un servizio che è disponibile a giovani e adulti disoccupati...
... ad un servizio che si occupi degli spostamenti all'interno/tra le professioni
- Da un servizio marginale indirizzato ai gruppi a rischio...
... ad un servizio di mainstream che sia più ampiamente disponibile

Quando deve essere fornito l'orientamento:

- Da un servizio che è fornito principalmente ai momenti chiave di decisione...
...ad un servizio che sia fornito lungo tutto l'arco della vita
- Da un servizio che è "curativo" e viene fornito nei momenti di crisi...
...ad un servizio che sia educativo, che fornisca potere ai cittadini tramite abilità di gestione dell'apprendimento e della carriera, preparandoli a prendere decisioni sagge durante la propria vita

Dove deve essere fornito l'orientamento:

- Da un servizio che viene offerto soltanto in luoghi istituzionali...
...ad un servizio che sia anche disponibile in luoghi ricreativi, all'interno della comunità e all'interno della casa
- Da un servizio che è formalmente limitato nel tempo e nello spazio ...
...ad un servizio che sia onnipresente

Chi fornisce l'orientamento:

- Da un servizio che è esclusivo appannaggio dello Stato...
... ad un servizio che sia anche fornito da organizzazioni comunitarie, sindacati, datori di lavoro ed altri enti privati
- Da un servizio che è erogato unicamente da operatori del settore dell'orientamento...
... ad un servizio che includa input da parte di soggetti chiave e di altri attori

- Da un servizio che è costituito da personale non specializzato...
... ad un servizio che richieda formazione prima e durante il servizio
- Da un servizio che tende a focalizzare su questioni di orientamento personali ed educative...
... ad un servizio che assegni l'importanza dovuta all'orientamento professionale
- Da un servizio che è poco professionalizzato...
... ad un servizio che abbia un ingresso definito e percorsi di avanzamento di carriera
- Da un servizio che è costituito da personale dello stesso livello...
... ad un servizio che includa varie categorie di personale, compresi lavoratori paraprofessionali

Come deve essere fornito l'orientamento:

- Da un servizio che si concentra sulla prestazione...
... ad un servizio che si concentri sull'auto-accesso e l'auto-servizio con livelli appropriati di assistenza laddove siano necessari
- Da un servizio che è gestito a livello centrale...
... ad un servizio che sia decentralizzato ma controllato a livello centrale
- Da un servizio che è in buona parte omogeneo, senza tener conto della diversità dei clienti...
... ad un servizio che sia differenziato e che risponda a bisogni specifici
- Da un servizio che è segmentato a seconda del settore...
... ad un servizio che valorizzi la collaborazione tra i settori
- Da un servizio che lavora con gli individui...
... ad un servizio che massimizzi il proprio impatto lavorando anche con gruppi
- Da un servizio che è disponibile agli studenti al di fuori del curriculum...
... ad un servizio che diffonda elementi di orientamento attraverso il curriculum in modo pianificato e coordinato
- Da un servizio che domanda al personale adibito di adempiere a svariati ruoli...
... ad un servizio che incoraggi la specializzazione nell'erogazione dei servizi
- Da un servizio che non è regolato...
... ad un servizio che abbia codici di condotta e procedure standard
- Da un servizio che non riesce a collegare dati relativi all'istruzione con quelli del mercato del lavoro...
... ad un servizio che utilizzi le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per consolidare dati diversi
- Da un servizio su cui si fanno poche ricerche...
... ad un servizio che venga regolarmente valutato e che sia sistematicamente oggetto di riflessione

Gli aggiornamenti dei vari Paesi insieme al materiale supplementare utilizzato per la ricerca sull'implementazione della Risoluzione del Consiglio, indicano che questi spostamenti stanno in effetti diventando sempre più visibili in molti degli Stati membri dell'Unione Europea. Nella prossima sezione documenteremo tali mutamenti riferendo i dati alle cinque aree prio-

ritarie identificate dalla Risoluzione. Certo è che sono stati fatti notevoli progressi da vari Paesi europei e che allo stesso tempo restano ancora da affrontare grandi sfide. La consapevolezza delle iniziative realizzate in vari contesti nazionali e regionali, così come dei limiti, delle lacune e dei punti di debolezza che ancora prevalgono, agevola lo sviluppo di una comunità europea che continua a riflettere su questo ambito così importante.

7. I SUCCESSI E LE RIMANENTI SFIDE

1) Realizzare sistemi di orientamento lungo tutto l'arco della vita

Un primo obiettivo articolato dalla Risoluzione del Consiglio riguarda la necessità per gli Stati di sviluppare *sistemi* di orientamento per tutto l'arco della vita, e cioè, un'offerta congiunta che strategicamente formuli i passi adeguati per assicurare efficace cooperazione e coordinamento tra i prestatori dei servizi a livello nazionale, regionale e locale. Le revisioni dell'orientamento hanno indicato, tuttavia, che generalmente parlando le connessioni tra i diversi prestatori – siano essi pubblici, privati, su base impiegatizia o comunitaria – sono poco sviluppate: la prestazione dell'orientamento professionale finisce quindi con l'essere una collezione di *sottosistemi disparati*, ognuno dei quali con una propria storia, logica di base e forze trascinatrici anziché essere una serie di disposizioni coerenti ed integrate che permettano ai diversi interessi di alcuni *stakeholders* di venire bilanciati uno con l'altro, nell'interesse dell'utente individuale.

Esistono infatti pochissimi esempi di sistemi di orientamento integrato in Europa. Ciò comporta una serie di conseguenze negative per la prestazione di un servizio che venga sentito dai clienti come *coerente, continuo e "a tenuta stagna"*. La mancanza di coordinamento è causa di svariate lacune di comunicazione – quali, ad esempio –, la mancanza di integrare l'informazione sul contenuto dei lavori, sulle possibilità ed i percorsi di istruzione e formazione, e sulla domanda ed offerta del mercato del lavoro.

Tali mancanze finiscono per frustrare gli utenti nel loro intento di prendere decisioni tenendo a mente più variabili possibili. La mancanza di coordinamento porta anche a costose duplicazioni in un momento in cui le risorse non sono in grado di mantenere il passo con la domanda dei servizi, e porta altresì ad un utilizzo inefficiente delle energie del personale adibito all'orientamento nei vari settori che spesso non coopera in maniera adeguata nel servire i bisogni del cliente durante l'arco della vita. Più importante ancora, la frammentazione non crea l'ambiente appropriato per esercitare una guida nell'articolazione di una visione e nello sviluppare una strategia per l'erogazione dell'accesso permanente ai servizi di orientamento professionale.

È pertanto evidente che a questo punto il compito principale è assicurare che dal punto di vista del cittadino i servizi siano coerenti e organizzati in maniera olistica anziché frammentaria. Gli aggiornamenti suggeriscono che sempre più Stati membri stanno prendendo coscienza della necessità di

ideare servizi connessi ed olistici, con fornitori che cooperino per soddisfare i bisogni dei cittadini nell'intero arco della vita. Una serie di Paesi stanno introducendo sistemi adatti ad ogni età in maniera da assicurare servizi più "a tenuta stagna" ai propri cittadini. Altri Paesi stanno tentando di stabilire strutture che assicurino una prestazione di servizi che sia sistematicamente collegata. Un tipico esempio sono i forum di orientamento nazionale che raggruppano una intera gamma di fornitori e soggetti chiave. Mentre è vero che tali strutture sono relativamente nuove, è stata altresì accumulata sufficiente esperienza per poter prendere in considerazione i fattori che contribuiscono al successo di queste, così come alla serie di sfide che devono essere affrontate affinché si possa godere appieno dei benefici del partenariato.

Tuttavia,

- I fornitori nei settori dell'istruzione e del mercato del lavoro tendono ancora ad operare con logiche distinte e talvolta con interpretazioni contrastanti dell'orientamento professionale, rendendo così la cooperazione un'impresa impegnativa.
- I forum nazionali di orientamento ed altre strutture che riuniscono differenti fornitori e soggetti chiave sono ancora ad uno stadio iniziale ed hanno bisogno di acquistare credibilità e sostegno per poter essere nelle condizioni di modellare lo sviluppo dei sistemi.
- In svariati contesti il punto focale è ancora sugli *input* di sistema, anziché sugli *output* e sui risultati per clienti ed utenti. Questo tende a rinforzare la preoccupazione riguardo il benessere delle esistenti disposizioni organizzative, anziché riguardo la ristrutturazione sistemica che opera negli interessi del cliente in una maniera più olistica.

2) Ampliare l'accesso all'orientamento

Tutti gli studi e i processi di revisioni dei Paesi europei ed internazionali di cui siamo a conoscenza indicano fortemente che la domanda per l'orientamento professionale supera di molto l'offerta dei servizi. Ciò non ci sorprende. Nel settore educativo, i percorsi stanno aumentando la diversificazione e la complessità, con studenti a cui sono offerte sempre maggiori opportunità di provare corsi, di trasferirsi da una unità di studio ad un'altra e persino di cambiare istituto, e di seguire un programma educativo confezionato su misura e personalizzato. Naturalmente l'orientamento è invitato a dare un contributo nel suddetto contesto, così come lo è negli sforzi intensificati per evitare l'abbandono scolastico prematuro.

Nel settore dell'impiego, non solo la ristrutturazione del mercato del lavoro richiede un nuovo impegno tramite l'istruzione e la formazione nei vari stadi della vita di un individuo, ma proprio l'ideazione delle occupazioni ha un crescente bisogno della programmazione e della gestione intraprendente degli avanzamenti della propria carriera durante gli anni. Anche numerose categorie di persone che sono vulnerabili, a rischio di esclusione sociale o che hanno bisogni particolari poiché vivono in comunità remote, o

perché hanno un tenue legame con i diritti di cittadinanza, possono beneficiare dall'orientamento – tuttavia, l'accesso ai relativi servizi è difficoltoso, oppure viene fornito in maniera inadeguata a causa della pressione sulle risorse umane e materiali.

Alla luce di quanto detto, la questione dell'accesso ha due aspetti che devono essere considerati. In primo luogo, ai bisogni di una vasta gamma di cittadini – che comprendono adulti impiegati, studenti di corsi professionali o che frequentano istruzione post-secondaria, madri con bambini piccoli, donne che rientrano al lavoro, adulti più anziani, disabili, comunità remote, gruppi svantaggiati – non si provvede in maniera adeguata. In secondo luogo, come dimostrano le revisioni del settore, i servizi di orientamento vengono ancora erogati in una serie troppo limitata di luoghi, momenti della giornata o della settimana o del ciclo della vita – riducendo, quindi, l'accesso da una prospettiva che guardi alla vita intera.

Le risposte all'inchiesta indicano che molti Paesi hanno esteso i servizi con l'intento di raggiungere tutti i potenziali utenti e specialmente quei cittadini che ne hanno maggiormente bisogno. Molti stanno sfruttando le nuove tecnologie di informazione e comunicazione per garantire maggiore accesso, mentre la consapevolezza che non tutti i cittadini sono in grado di utilizzare gli strumenti digitali ha spinto altri Paesi a fare degli sforzi per ridefinire i propri servizi in modo tale che si introducano in maniera più efficace nel tessuto della vita quotidiana.

Tuttavia,

- Numerose categorie di cittadini ancora incontrano difficoltà nell'assicurarsi il diritto all'informazione, alla consulenza e al sostegno che sono necessari per gestire percorsi di apprendimento e lavorativi.
- Molte delle responsabilità nel tentare di combinare l'offerta dei servizi con la relativa domanda, in numerosi Paesi è ancora appannaggio dello Stato. Questo comporta serie lacune nella prestazione dei servizi, specialmente per gli adulti che sono già impiegati.
- Forse, a causa del fatto che la domanda dei servizi supera la capacità dell'offerta, sono pochi i Paesi che pongono adeguata attenzione alla commercializzazione dell'orientamento professionale, e sono molti i cittadini che possono essere inconsapevoli della tipologia di sostegno disponibile.

3) Rafforzare i meccanismi per la garanzia della qualità

La questione della garanzia della qualità nella prestazione di servizi di orientamento è sempre più presente tra le priorità dei Paesi membri dell'Unione Europea, nonostante questa sia notoriamente un'area difficile da affrontare, dato che la natura e la complessità dell'orientamento professionale non rendono l'efficacia né i risultati di facile misurazione.

L'interesse e l'investimento nei sistemi di garanzia di qualità sembrano essere spinti da una serie di fattori, tra cui la tendenza generale verso una maggiore responsabilità ed efficienza per tutti i servizi pubblici; il bisogno

di tutelare l'equità nella prestazione dei servizi dopo l'adozione di una politica di decentralizzazione, e/o dopo aver permesso lo sviluppo di servizi d'impiego di natura privata; il bisogno di legittimare la spesa pubblica in tema di orientamento, uno spostamento nella filosofia che appoggia la prestazione dell'orientamento, con la soddisfazione e l'accrescimento del potere dell'utente divenuti elementi chiave nell'ideazione dei servizi; e la tendenza per il settore dell'orientamento a professionalizzarsi, portando i professionisti a stabilire identità occupazionali mediante la strutturazione dell'accesso alle professioni (ad esempio, creando percorsi e permessi di qualifica) e l'articolazione di standard, competenze, registri e codici di procedure formali.

In Europa si sono evoluti vari modelli, nel tentativo di trovare il sistema di garanzia di qualità più adatto per i servizi di orientamento, che vanno dai modelli centrati sull'amministrazione ad altri che sono più orientati verso il professionista o l'utente.

Modelli di garanzia *centrati sull'amministrazione* implicano l'adozione di un approccio dall'alto verso il basso, centralizzato, e sono particolarmente attraenti in quei Paesi dove la decentralizzazione ha portato standard variabili di garanzia di qualità nella prestazione dei servizi tra le regioni. In tali contesti, i quadri delle politiche nazionali – compresi gli standard, gli obiettivi e le linee guida nazionali – vengono visti come un modo di assicurare una prestazione più equa.

Al contrario, gli approcci alla garanzia di qualità *centrati sul professionista* implicano protocolli dal basso verso l'alto che vengono promossi da enti e associazioni professionali. In questo caso il concetto di "professione" sottintende la responsabilità e l'impegno dei professionisti nel migliorare sistematicamente i livelli del servizio e nel garantire standard di modo che la loro specifica attività provveda ai bisogni del cliente nella maniera più "professionale" possibile. In questo modo, una professione viene definita come un'attività costituita da un discreto gruppo di procedure sostenute da una base di conoscenza e da una gamma di competenze che sono state sistematicamente sviluppate nel corso degli anni tramite esperienza professionale, e che riflettono la ricerca in tale campo.

Gli approcci *centrati sull'utente* sono pianificati per fornire agli utenti maggiori poteri diretti sul controllo dell'orientamento professionale che questi ricevono. Mentre nei precedenti due modelli, i dirigenti o fornitori di sistemi stabiliscono cosa caratterizza la qualità nella prestazione del servizio, e pertanto esprimono dei giudizi per conto dei clienti cui offrono il servizio, con questo approccio è lo stesso cliente – in qualità di individuo o di organizzazione (ad esempio una scuola, i servizi pubblici per l'impiego, un'impresa, un sindacato, un'associazione di datori di lavoro) – ed in qualità di ricevitore del servizio che (a) determina se gli standard del servizio sono stati raggiunti e/oppure (b) è direttamente coinvolto nell'ideazione, gestione e valutazione dei servizi e dei prodotti di orientamento.

Numerosi Paesi sono pionieri nelle iniziative in ambito di garanzia di qualità.

Tuttavia,

- La ricerca di principi, modelli, strategie e strumenti appropriati per implementare la garanzia di qualità sono ancora ad uno stadio iniziale.
- I Paesi che hanno adottato meccanismi di garanzia di qualità hanno optato per i modelli centrati sull'amministrazione e sul professionista, con rari casi in cui si è implementato l'approccio centrato sul consumatore, dove l'attore principale nell'esercizio della garanzia di qualità è il cliente stesso. Spesso, il ruolo dell'utente si riduce all'esprimere o meno soddisfazione per il servizio ricevuto. In molti casi il cittadino non ha il diritto di risarcimento.
- Nella maggior parte dei casi riportati, l'applicazione dei meccanismi di garanzia di qualità è ristretta ad uno specifico settore, ad una limitata gamma di clienti e a pochi aspetti dell'intero repertorio di attività che l'orientamento può comprendere. Ancora, in molti casi l'accento è posto sugli indicatori quantitativi che non riescono a catturare questioni collegate al processo della prestazione del servizio.

4) Promuovere le competenze manageriali nell'apprendimento e nella carriera

Lo sviluppo di competenze manageriali in ambito di istruzione e professione è un elemento importante nello spostamento verso il paradigma di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Gli approcci all'orientamento più vecchi tendono ad essere considerati alla pari un modello medico e pertanto incline a considerare il cliente come un passivo destinatario dei servizi erogati da esperti fornitori che utilizzano batterie di test e strumenti di valutazione. Al contrario, l'approccio all'orientamento lungo tutto l'arco della vita incoraggia fortemente "l'acquisizione di potere" (*empowerment*) del cittadino. Invita il cliente a sviluppare competenze per gestire gli avanzamenti di carriera e dello studio, e per impegnarsi nell'autovalutazione ed in processi di riflessione, autogestiti e autonomi con il dialogico supporto di chi sostiene l'orientamento professionale. Il nuovo paradigma pertanto prevede che i clienti siano persone con delle risorse, non solo con problemi. Rappresenta un approccio alla carriera e al potere decisionale in ambito della stessa che adotta una posizione olistica e socialmente interazionista: la pianificazione e le attività relative alla carriera sono parte integrante delle esperienze di vita delle persone, e le esperienze professionali diventano significative nel momento in cui vengono percepite e costruite all'interno della vita della gente.

Numerosi Paesi hanno introdotto una gamma di iniziative per assicurare che in particolare i giovani acquisiscano le competenze necessarie per codificare la complessità del vivere moderno e, attraverso una migliore comprensione ed un migliore sviluppo delle competenze, possano conseguire una maggiore influenza nel modellare le proprie vite in maniera più appagante. Tra le più promettenti di queste iniziative vi sono i quadri di *curriculum* che esprimono chiaramente gli obiettivi dell'apprendimento, in-

sieme agli approcci che privilegiano l'apprendimento esperienziale, che quindi assicurano una più efficace integrazione delle competenze all'interno del proprio bagaglio di comportamenti durante la vita.

Tuttavia,

- Numerose categorie di giovani ed in particolare gli adulti si stanno lasciando sfuggire le opportunità di sviluppare le competenze necessarie alla gestione degli avanzamenti in ambito di apprendimento e di carriera.
- I docenti spesso non sono stati preparati per lavorare a fianco dei colleghi, pratica che è invece sempre più necessaria dato che le questioni che riguardano l'orientamento, la transizione e l'apprendimento permanente vengono meglio indirizzati in una maniera strutturata e trans-curricolare.
- La quasi esclusiva attenzione da parte dei servizi di pubblico impiego verso chi non ha lavoro porta ad adottare rimedi veloci e provvisori, che rispondono alle pressioni politiche di trovare un impiego per quante più persone possibile e nel minor tempo possibile, anziché sostenere i giovani e gli adulti a sviluppare le competenze richieste nella ricerca della realizzazione professionale in una prospettiva di più lungo termine.

5) Rafforzare le strutture per lo sviluppo dei sistemi e delle politiche

Molti dei progressi che i responsabili delle decisioni a livello politico, i professionisti ed i ricercatori vorrebbero vedere in ambito di orientamento professionale, e che sono stati indicate dalla Risoluzione in materia di Orientamento, in realtà possono essere raggiunti solo se le strutture che sostengono lo sviluppo delle politiche e dei sistemi vengono rafforzate. Le revisioni in materia di orientamento realizzate tra il 2000 ed il 2004 indicano chiaramente che una carenza chiave in questo campo è una *leadership* forte, strategica e decisa. In mancanza di tale *leadership*, e in mancanza di sistemi che sostengano lo sviluppo mediante ricerca e innovazione, c'è il pericolo che molte delle eccellenti iniziative mostrate negli aggiornamenti dei vari Paesi e nei dati integrativi rimangano *ad hoc* e dipendenti dalla buona volontà degli individui. Molte delle strategie innovative che sono implementate in tutta Europa, spesso, sono anche collegate ad un progetto, il che significa che a meno che non vengano istituzionalizzate tenderanno a scomparire nel momento in cui i fondi si esauriscono a conclusione del ciclo di realizzazione del progetto in questione. Tali iniziative hanno poche speranze di svilupparsi in scala e di rendere sistemico l'impatto che aiuta lo spostamento del paradigma attraverso il quale viene offerto l'orientamento professionale.

I rapporti sui progressi degli Stati membri dell'Unione Europea indicano che lo sviluppo di politiche e di sistemi di orientamento professionale è in fase di rafforzamento attraverso una serie di strategie. Queste includono l'organizzazione di un partenariato tra i prestatori e i soggetti chiave (*stakeholders*), quali ad esempio i Ministeri, le Parti sociali, i servizi d'impiego, i prestatori di servizi, gli operatori del settore dell'orientamento, gli

istituti di istruzione e formazione, i consumatori, i genitori ed i giovani. Un'altra strategia è la creazione di centri di ricerca che producano i dati necessari per dare forma al settore e fornire a questo una direzione. Una terza strategia riconosce che lo spostamento verso un paradigma di formazione per tutto l'arco della vita non può avvenire a meno che questo non venga supportato da migliori opportunità, sia in ambito di specializzazioni che di apprendimento delle politiche, mediante una formazione iniziale e continua per i professionisti e la partecipazione in attività transnazionali.

Tuttavia,

- I partenariati nazionali e transnazionali che sono stati creati finora sono ancora provvisori e fragili e possono dissolversi molto facilmente, a meno che non ricevano un adeguato sostegno.
- L'impegno dei Governi per un modello di orientamento professionale lungo tutto l'arco della vita richiede un aumento di fondi e di risorse in un tempo in cui i bilanci statali sono rigidi e limitati. Sono necessarie prove più chiare per rafforzare l'affermazione che l'orientamento genera benefici economici, oltre che personali.
- La professionalizzazione del personale nel campo dell'orientamento professionale è ancora ad uno stadio iniziale e spesso i profili delle competenze corrispondono solo parzialmente ai requisiti di un modello di orientamento lungo tutto l'arco della vita.

8. LE STRADE DA SEGUIRE

Le strade da seguire si basano sui punti di forza che l'orientamento professionale è riuscito a creare, in maniera da poter in seguito affrontare i punti di debolezza che sono stati identificati. Esistono almeno due livelli presso cui questo compito può essere svolto.

In primo luogo, è indispensabile che ogni Stato membro dell'Unione Europea consolidi la propria visione della politica relativa all'orientamento plasmando solidi partenariati a livello nazionale, regionale e locale, e che valuti la situazione in cui si trova in relazione allo spostamento verso il paradigma dell'orientamento lungo tutto l'arco della vita ed in particolare in relazione alle cinque aree chiave indicate dalla Risoluzione in materia di orientamento. Nel fare ciò, gli Stati membri ora hanno a disposizione un'ampia schiera di dati comparati, utili a verificare a che punto si posizionano sia come Stati sia come livello di servizi prestati. Gli Stati possiedono altresì numerosi casi studio di risposte di successo alle sfide che molti Paesi stanno affrontando nel tentativo di sviluppare un sistema di orientamento che sia utile al bene pubblico e privato. Inoltre, possiedono una serie di strumenti di riferimento comuni con pratica utilità nell'ideazione e nel miglioramento dei sistemi e delle politiche in ambito di orientamento lungo tutto l'arco della vita.

In secondo luogo, questo lavoro di vitale importanza a livello di Stato membro deve essere collegato alla rete europea che è in fase di creazione – e

da questa deve beneficiare – ed il cui ruolo è quello di consolidare, sostenere e fornire un valore aggiunto agli sforzi a livello nazionale. Le reti epistemologiche e di politiche hanno una solida storia di successo nel supportare la creazione di competenze (*capacity building*), il trasferimento di conoscenze e di abilità tecniche, così come di apprendimento delle politiche. La “*Rete della politica europea in materia di orientamento lungo tutto l’arco della vita*”, recentemente creata dalla Commissione per proseguire il lavoro del “Gruppo di esperti dell’orientamento lungo tutto l’arco della vita”, può giocare un ruolo fondamentale nella condivisione di opzioni di politiche e nel dare forma agli sviluppi di queste, nella raccolta di informazioni e nella loro diffusione, nell’incaricare lo svolgimento di analisi e ricerche in ambito di politica, ed in generale supportando e rafforzando le strutture nazionali.

Nel rappresentare in maniera analitica gli sviluppi nell’attuazione del modello di orientamento per tutto l’arco della vita nei diversi Stati membri, e nel porre tali sforzi all’interno di un più ampio contesto europeo, si spera che la ricerca sulla quale questa pubblicazione si basa, aiuti l’impegno a livello nazionale ed europeo di essere un sempre miglior servizio ai cittadini nella loro ricerca di una vita piena di significato, appagante e decorosa.

Etica e professione: quale rapporto

DANIELE LORO¹

Parole chiave:

*Deontologia,
Morale,
Professione*

Può accadere con facilità che la tematica dell'etica professionale sia considerata come un fatto individuale, legato esclusivamente alle scelte personali del singolo lavoratore, e dunque qualcosa di sostanzialmente opinabile; oppure che si tratti di un fatto di buona volontà, di impegno generoso nel lavoro, frutto di una scelta di carattere psicologico, morale o anche religioso. Tra quanti riconoscono l'esigenza di un'etica professionale, vi è chi la considera come specifica solamente di certe professioni, o la identificano con la deontologia professionale, ossia con una serie di norme comportamentali da tenere presente quando si lavora.

Se fosse realmente così, come ho accennato brevemente, il problema dell'etica professionale sarebbe una questione sostanzialmente privata e propria, al più, solo di alcune professioni; dunque non varrebbe la pena di occuparsene perché si tratterebbe, per così dire, di un problema soggettivo e «per addetti ai lavori».

Nelle pagine che seguono vorrei dimostrare, al contrario, che vi è un legame strutturale, quindi oggettivo e necessario tra etica e professione, in ragione sia del concetto stesso di «professione», sia di ciò che si può intendere per «etica professionale». Allo scopo di approfondire le ragioni di tale rapporto, seguiranno due altre riflessioni: la possibilità di comprendere la differenza tra etica professionale e deontologia professionale, e la consapevolezza che al centro dell'etica professionale vi è ciò che è proprio di ogni esperienza morale: il ruolo della coscienza e della volontà.

¹ Docente di "Formazione ed etica delle professioni", Università di Verona.

1. LA NATURA STRUTTURALE DEL RAPPORTO

Svolgere una qualunque professione, dalla più semplice alla più complessa e altamente qualificata, non significa solamente sapere mettere in atto determinate prestazioni tecniche, che pure sono essenziali per qualificarla; ogni professione, infatti, è nel contempo un esercizio di responsabilità e insieme di potere.

La dimensione della «responsabilità» emerge già dall'etimologia della parola «professione», che dal latino *professio-nis* (termine derivante dal verbo *profiteor-eris, professus sum, profiteri*) sta ad indicare la dichiarazione pubblica, cioè aperta e fatta davanti ad altri, di ciò che si è in grado di fare o che si intende fare. Nell'ambito del lavoro il professionista è dunque colui che, di fronte ad un problema, per il quale è chiamato in causa, dichiara apertamente ai suoi interlocutori di saperlo affrontare e di risolverlo, per quanto possibile, e di questo se ne assume la responsabilità, che è esattamente la capacità di «rispondere» dei propri gesti e delle proprie affermazioni o delle proprie promesse.

La responsabilità è individuale, ma ha un'implicazione sociale, perché il professionista non è realmente tale da solo, ma lo è di fronte ad una situazione problematica, che richiede un intervento specifico. Tale responsabilità, se da una parte è presente in qualche modo anche nei lavori più semplici e meno impegnativi, lo è in forma sempre più evidente quanto più si considerano professioni che toccano aspetti particolarmente importanti o complessi della vita individuale e sociale: si pensi alla professione medica, che ha a che fare con il tema della salute, o alla magistratura, che affronta il problema della giustizia, o alla professione di architetti e ingegneri, le cui opere hanno a che fare direttamente con il tema della sicurezza delle strutture abitative, stradali, tecnologiche in cui altre persone andranno a vivere o delle quali usufruiranno in un modo o nell'altro. La dimensione pubblica della responsabilità professionale spiega bene il motivo per il quale la società si salvaguarda circa gli abusi o i modi distorti di esercitare tali professioni attraverso l'istituzione degli ordini professionali e l'abilitazione all'esercizio lavorativo in seguito al superamento di un esame di Stato².

L'aspetto dell'esercizio di un «potere» emerge anch'esso con chiarezza, se solo si pensa che nell'ambito della sua professione il soggetto è in grado di operare ciò che altri non sanno fare, da qui la sua superiorità oggettiva, a cui segue l'altrettanto oggettiva subordinazione al professionista di quanti hanno la necessità di ricorrere alle sue prestazioni. Si comprende anche una duplice implicazione che è presente in ogni rapporto professionale: da una parte è un rapporto caratterizzato da *asimmetria*, nel senso che i due interlocutori (il professionista e il destinatario) non sono sullo stesso piano, perché uno sa e

² DA RE A., *Vita professionale ed etica*, in SEMPLICI S. (a cura di), *Il mercato giusto e l'etica della società civile*, Milano, ed. Vita e Pensiero, 2005, p. 95.

sa fare, e l'altro no; dall'altra è un rapporto in cui è evidente che il cliente si accosta al professionista con un atteggiamento di *fiducia*, e quindi di dipendenza nei confronti della sua capacità di rispondere alle proprie esigenze. Se non avesse fiducia, il cliente si rivolgerebbe ad altri professionisti³.

Il problema etico scaturisce direttamente dall'uso che il professionista può fare del suo potere, dal momento che è sempre possibile la presenza di abusi, manipolazioni, strumentalizzazioni, ma anche superficialità e sciattezza nel modo di lavorare. Del resto, che il legame tra lavoro e dimensione etica non sia casuale lo testimonia il fatto che esso non è altro che l'esemplificazione di una realtà esistenziale universalmente presente e che connette l'etica all'agire umano. Il filosofo P. Ricoeur, partendo dal fatto che l'uomo in quanto essere vivente è un essere che agisce, afferma che non c'è soggetto che agisca che non designi "se stesso in quanto autore responsabile dei propri atti". Il riferimento alle proprie azioni non è solamente un fatto naturale, dal momento che ogni azione è propria di un uomo, ma si giustifica in quanto dalle proprie azioni il soggetto ricava la stima di sé, cioè la capacità di valutare se stesso e il proprio valore. La stima di sé nasce, infatti, dalla "capacità di agire intenzionalmente e (...) di produrre, attraverso la nostra iniziativa, degli efficaci cambiamenti nel corso delle cose"⁴.

A sua volta, l'azione umana non è mai solitaria, ma "si concepisce solo come *interazione*"⁵, ossia come relazione diretta o indiretta con altre persone, perché solo questa è la modalità propria dell'azione del soggetto. Tale interazione, però, può assumere "innumerevoli forme che vanno dalla cooperazione alla competizione e al conflitto", anche perché la prassi umana "implica una pluralità di agenti che vicendevolmente si influenzano, nella misura in cui agiscono insieme sull'ordine delle cose"⁶. Tuttavia, se nell'azione, che è sempre anche interazione con altro da sé, il soggetto fa qualcosa, ciò significa anche che egli esercita un potere su persone o cose, che a loro volta ne subiscono l'azione. La dinamica dell'azione umana, dunque, "mette l'uno di fronte all'altro un agente e un paziente; è fondamentale per la teoria dell'azione completare la disamina dell'agire con quella del patire: l'azione è subita da qualchedun altro. Su questa asimmetria basilare dell'azione si innestano tutte le perversioni dell'agire, culminanti nel processo di vittimizzazione: dalla menzogna e dalla furberia fino alla violenza fisica e alla tortura, la violenza s'instaura tra gli uomini come il male fondamentale, iscritto in filigrana nella relazione asimmetrica tra l'agente e il paziente"⁷.

È all'interno di questa duplice possibilità nell'interazione tra agente e paziente – interazione che può essere causa di sofferenza, come potrebbe essere anche motivo di gratificazione, a seconda del tipo di azione – che si

³ *Ibid.*, pp. 108-109.

⁴ RICOEUR P., *La persona*, trad. dal francese, Brescia, ed. Morcelliana, 1997, pp. 59-60. [ed. or., *Lectures 2. La contrée des philosophes, sez. La personne (Meurt le personnalisme, revient la personne*, 1983, *Approches de la personne*, 1990), Paris, éd. du Seuil, 1992].

⁵ *Ibid.*, p. 60. Il corsivo è dell'autore.

⁶ *Ibid.*

⁷ *Ibid.*, p. 62.

pone la problematica etica, dal momento che, “per un agente, agire significa esercitare un *potere-su* un altro agente”⁸, dove è in gioco il «come» si decide di esercitare tale potere. Infine un richiamo di Ricoeur anche alla responsabilità: “Vi è etica solo per un essere (...) in grado di autodesignarsi in quanto agente della sua azione”⁹. Ciò significa che il soggetto non è morale solo in quanto agisce, ma lo diviene pienamente se è consapevole della propria libera azione e la riconosce come propria; da ciò deriva il legame intrinseco tra l’esperienza morale, la libertà e la responsabilità del soggetto che agisce.

In definitiva, se l’attività professionale è l’esercizio consapevole e responsabile di un «potere», i cui effetti si riflettono in modo asimmetrico su altri soggetti, e se tutto questo non è altro che una manifestazione di un’esperienza esistenziale propria dell’agire umano, sembra del tutto evidente l’affermazione di Da Re: “La dimensione etica è qualcosa di intrinseco all’esperienza professionale in quanto esperienza tipicamente umana. Rientra a pieno titolo in questa dimensione anche il riflettere, da parte dei professionisti, sulla qualità della propria prestazione, e di seguito il porsi alcuni interrogativi squisitamente morali, che spaziano dalle domande originarie sul senso e sul valore della propria attività, alle domande su come agire in condizioni problematiche e moralmente conflittuali”¹⁰.

2. ELEMENTI PER UNA DEFINIZIONE DELL’ETICA PROFESSIONALE

Chiarito il carattere intrinseco del legame tra etica e vita professionale, appare necessario cercare di dire cosa si intenda per «etica professionale». Per avviarne la comprensione, si potrebbe definire l’etica professionale come una delle tante etiche applicate, come lo sono ad esempio anche l’etica medica o bioetica, l’etica ambientale, l’etica degli affari, l’etica sociale, l’etica familiare, l’etica politica, ecc. La specificità dell’etica professionale consiste nell’applicazione concreta dei principi etici al mondo delle professioni e quindi del lavoro. L’espressione «etica applicata» è relativamente recente ed è comparsa “all’inizio degli anni Settanta dello scorso secolo per indicare un insieme di principi, di norme, di finalità morali che hanno per oggetto ambiti particolari dell’esperienza umana. (...). L’esigenza che viene avanzata è quella che *i principi etici generali possano essere applicati alle situazioni e ai casi concreti*”¹¹.

L’etica applicata nasce da una duplice esigenza: da una parte si presenta come reazione ad una visione razionalistica dell’etica, propria della modernità, che appariva generica e astratta, lontana dai problemi concreti a causa

⁸ *Ibid.* Il corsivo è dell’autore.

⁹ *Ibid.*, p. 63.

¹⁰ DA RE A., *Vita professionale ed etica*, op. cit., p. 98. Il corsivo è mio.

¹¹ DA RE A., *Filosofia morale. Storia, teorie, argomenti* Milano, ed. Bruno Mondadori, 2003, p. 168. Il corsivo è mio.

di un eccesso di teoria¹²; dall'altra parte, essa nasce per rispondere ai nuovi problemi che emergevano, ad esempio, dallo sviluppo scientifico e tecnologico applicati alla medicina, alla biologia o all'ingegneria genetica, oppure ai problemi ambientali come l'inquinamento, o ai problemi economici e sociali come il giusto profitto o l'equità fiscale. La nascita dell'etica applicata ha posto immediatamente il problema del rapporto con i principi generali dell'etica, che in ogni caso sussistono e sono oggetto di studio dell'etica generale o fondamentale. Al di là di questo problema, per il cui approfondimento rinvio ad altri testi¹³, il grande merito dell'etica applicata è di richiamare l'attenzione del pensiero morale all'esperienza concreta in cui ogni individuo si trova a vivere e ad agire.

Al fine di chiarire ulteriormente le caratteristiche dell'etica applicata, si può aggiungere che essa presenta al suo interno una tensione tra due polarità: da una parte è rivolta verso i principi etici generali, che delineano l'orizzonte morale di riferimento, dall'altra, l'etica applicata guarda alla realtà concreta delle situazioni vissute, in relazione alle quali si impegna a ricercare i modi per incarnare quei principi. Questa polarità può spiegare la ragione per la quale l'etica professionale, in quanto etica applicata, richiede una duplice competenza: una *competenza etica* in senso stretto, che consiste nella capacità di impostare i problemi, di ragionare e di elaborare soluzioni in termini propriamente morali. Accanto ad essa è però necessaria anche una specifica *competenza professionale*, perché solo se si dà prova di conoscere a fondo il proprio lavoro e di saperlo realizzare al meglio delle proprie capacità, si è anche in grado di comprendere dove passa la distinzione, ad esempio, tra una prestazione buona ed una negativa, tra ciò che è giusto e ciò che è sbagliato nel proprio modo di operare. A questo riguardo si potrebbe concludere dicendo che, se da un lato non c'è etica professionale in assenza di una seria preparazione tecnica, dall'altro non ci sarebbe una seria professionalità, se non fosse accompagnata da un'attenzione anche alle implicazioni morali del proprio lavoro.

3. LA DEONTOLOGIA PROFESSIONALE: NECESSARIA MA NON SUFFICIENTE

Quando si parla di etica nel mondo del lavoro, il pensiero va, per lo più, al tema della «deontologia professionale» e del «codice deontologico» che è la sua espressione operativa, con la convinzione – molto diffusa – che in ciò si esaurisca l'intera problematica in questione. La deontologia professionale consiste nella codificazione di “alcune regole di comportamento alle quali

¹² In questo senso l'affermarsi dell'etica applicata si pone in correlazione con la «riabilitazione della filosofia pratica», avvenuta in Germania a partire dagli anni Sessanta (AUTIERO A., *L'applicazione dell'etica come interpretazione dell'esperienza*, relazione tenuta al Seminario sull'etica applicata, svoltosi presso la sede della Fondazione Lanza di Padova, in data 1 giugno 2007. Il testo della relazione non è ancora stato rivisto dall'autore).

¹³ DA RE A., *Vita professionale ed etica*, op. cit., pp. 114-116.

dovrebbero attenersi tutti coloro che esercitano quella determinata attività”; tali regole “sono stabilite dai soggetti stessi che le devono rispettare” perché, in tal modo, essi definiscono non solo come il professionista deve operare nei confronti dei destinatari della sua azione, ma anche come egli si deve porre nei confronti della sua stessa professione. È vero, infatti, che ogni individuo interpreta a suo modo il proprio lavoro, e non potrebbe essere altrimenti, ma è altrettanto vero che non può stravolgerne le finalità, né interpretarle in modo del tutto arbitrario. Per queste ragioni Da Re conclude affermando che il codice deontologico “è per sua essenza un codice di autoregolamentazione”¹⁴.

La deontologia professionale è senza dubbio importante, proprio perché fissa quei comportamenti che sono considerati essenziali¹⁵, tuttavia non sembra essere sufficiente per esaurire l’intera problematica etica, inerente allo svolgimento di una professione, almeno per due ragioni sostanziali. La prima riguarda il modo con cui il soggetto assolve i propri compiti, che può essere formalmente corretto e quindi non attaccabile dal punto di vista deontologico, ma non per questo è anche eticamente giusto. Ad esempio, si può svolgere un lavoro in modo tecnicamente perfetto, ma senza mostrare un reale interesse per il destinatario, né un coinvolgimento personale in ciò che si fa. Questi atteggiamenti, ed altri analoghi, possono ingenerare un clima di distacco, di freddezza e di scarsa comunicazione, se non di ostilità, che incide negativamente non solo nei rapporti con il cliente, ma anche con gli eventuali colleghi, se si opera in *équipe*. In altre parole, il valore del comportamento può essere condizionato, negativamente o positivamente, dal modo con cui lo si realizza; in questo caso l’atteggiamento va oltre la sfera dei comportamenti e dunque esula dalla possibile codificazione, perché ha a che fare con la persona stessa del professionista e con il suo modo di essere e di agire.

La seconda ragione dei limiti di un approccio solo deontologico, consiste nella sua «forma»: un codice deontologico, in analogia con la struttura giuridica propria delle leggi, per necessità di cose fissa una norma di carattere generale, senza entrare più di tanto nei dettagli; tuttavia, “nell’esperienza professionale, quando si tratti di stabilire concretamente quali siano le decisioni e i comportamenti più consoni da adottare, sorgono a volte degli interrogativi e dei veri e propri dilemmi, che non sembrano trovare un’adeguata risposta nella deontologia professionale e tanto meno nel sistema giuridico”¹⁶. Ne consegue che nelle situazioni particolari il professio-

¹⁴ *Ibid.*, p. 108.

¹⁵ Ad esempio, la “Carta AIF dei valori e dei comportamenti”, elaborata dall’Associazione Italiana Formatori, enuncia i seguenti principi comportamentali generali: indipendenza rispetto al ruolo, al compito e al contesto, competenza, aggiornamento, dignità e decoro professionale, riservatezza, correttezza e concorrenza leale. Ai principi generali fanno seguito le indicazioni riguardanti il rapporto con i committenti, con i destinatari dell’azione formativa, con i colleghi e con le organizzazioni formative. Il testo completo è disponibile alla pagina web: www.aifonline.it. Per un’ampia rassegna di codici deontologici rinvio al libro di DANOVÌ R., *Codici deontologici*, Milano ed. Egea, 2000.

¹⁶ DA RE A., *Vita professionale ed etica*, op. cit., p. 112.

nista si trova a decidere da solo che cosa sia meglio fare o non fare, dal momento che egli si ritrova di fronte alla propria coscienza e deve valutare la situazione, formulare un giudizio, prendere una decisione e assumersene la responsabilità. Nel fare ciò, egli si trova a vivere non solo un fatto tecnico, ma un'esperienza morale vera e propria, in cui è in gioco la sua visione di ciò che è bene e male e, con essa, è in gioco la sua stessa persona, con la sua credibilità e coerenza, anzitutto nei riguardi di se stesso, prima ancora che nei confronti dei destinatari della sua azione. A queste profondità dell'esperienza professionale il codice deontologico non è in grado di arrivare: ecco la ragione per la quale la deontologia professionale è «necessaria», ma molto probabilmente non «sufficiente» nell'esercizio della propria professione.

4. AL CENTRO DELL'ETICA PROFESSIONALE: LA COSCIENZA MORALE E LA VOLONTÀ

Pertanto, se la dimensione deontologica non è sufficiente a coprire l'intero orizzonte morale, che è presente nel lavoro, appare inevitabile l'apertura del professionista alla dimensione propriamente etica, al centro della quale vi è senza dubbio la coscienza morale.

Parlare di «coscienza» può trarre facilmente in inganno, perché si può interpretarne il significato solo dal punto di vista psicologico, ossia dal punto di vista della consapevolezza di sé, attraverso la quale si è presenti a se stessi e si unificano e si integrano tra loro tutti i vissuti (cognitivi, emotivi, volitivi e relazionali) della propria esistenza. La persistenza nel tempo di questo processo d'integrazione garantisce la percezione della continuità del proprio io, con la conseguente individuazione della propria identità psicologica; si noti che *la «coscienza psicologica» comprende anche la consapevolezza che si ha di sé quale soggetto morale*; in questo caso essa è la consapevolezza di essere in grado di agire secondo criteri morali e di saper per quali motivi lo si fa.

Tutto questo, però, non è ancora la «*coscienza morale*»; essa non è – per così dire – un vedersi all'opera, che è ciò che è ancora proprio della coscienza psicologica, ma è l'agire in atto, ossia è il dinamismo conoscitivo interiore che si dispiega in tutte le fasi conoscitive dell'azione morale. Essa non è un «posto», né un «luogo». È piuttosto una «attività», che si rinnova ogni volta in cui il soggetto deve scegliere come agire in relazione ad una situazione specifica e in riferimento a determinati valori. Perciò l'esperienza della coscienza morale non è data una volta per tutte, ma è una realtà che si ripresenta di continuo, ogni volta che si tratta di operare una scelta in cui sia necessario decidere che cosa sia bene fare, o non fare.

Una corretta comprensione di ciò che si intende per «coscienza morale» obbliga a pensare ad essa dal punto di vista filosofico, e a partire anzitutto da ciò che si intende per «coscienza». La coscienza è una realtà esistenziale, o meglio è l'attività dell'io con se stesso, è il manifestarsi di una «relazione intrinseca all'uomo «interiore» o «spirituale», per il quale egli può *cono-*

scersi in modo immediato e privilegiato e perciò *giudicarsi* in modo sicuro e infallibile. Si tratta perciò di una nozione in cui l'aspetto *morale* – la possibilità di auto-giudicarsi – si connette strettamente con l'aspetto *teoretico*, la possibilità di conoscersi in modo diretto e infallibile¹⁷. Quando la coscienza si rapporta con la necessità di esprimere un giudizio di valore, riguardo alla determinazione di ciò che è bene e male, giusto o ingiusto in una determinata situazione, essa si determina come «coscienza morale».

La coscienza morale svolge un ruolo fondamentale in ogni esperienza morale, ma è un ruolo eminentemente conoscitivo. Per questo motivo essa non è l'unica componente dell'esperienza morale; accanto ad essa vi è anche la «volontà». In termini generali la volontà è sia la capacità di tendere verso qualcosa (*capacità di volere*), sia *l'atto del volere*, ossia “quell'atto attraverso il quale una tale capacità si manifesta” e poi si concretizza nell'agire morale¹⁸.

Se dunque le componenti fondamentali di ogni esperienza morale sono almeno due: coscienza e volontà, appare evidente che uno dei problemi maggiori di ogni esperienza morale consista nella capacità di stabilire tra loro un rapporto armonico, in assenza del quale si porrebbero ovviamente delle difficoltà: o di comprensione di come si deve agire, cioè di quale sia il modo più giusto di agire, oppure di attuazione di quanto si è compreso; il momento dell'azione morale infatti, più ancora che altri momenti operativi, non è un fatto puramente meccanico o applicativo, ma presuppone una decisione seguita da una scelta, quindi da un atto di volontà.

Ed è esattamente questo che anche il professionista si trova a vivere dal punto di vista etico: egli deve conciliare, di fronte ad un determinato problema, le conoscenze tecniche che sono necessarie per affrontarlo, con gli aspetti valoriali che in quel contesto sono coinvolti (in particolare le attese e i bisogni delle persone) e il dovere deontologico di realizzare la prestazione al «meglio» delle proprie capacità, in coerenza con le finalità stesse della propria professione.

5. OSSERVAZIONE CONCLUSIVA

Vivere con profondo senso etico la propria professione non è cosa che sia destinata a rimanere isolata, se è vero che la dimensione etica pervade ogni espressione della vita umana. Dunque, se si vive sul serio la dimensione etica che è presente in una «parte» (la vita professionale), non si può non voler vivere lo stesso atteggiamento anche sul «tutto» della propria vita.

Una prima conseguenza, sempre nell'ambito del lavoro, dovrebbe avvertirsi nella direzione di una seria riflessione sul senso esistenziale del lavoro

¹⁷ FORNERO G., voce «Coscienza», in N. ABBAGNANO, *Dizionario di filosofia*, terza edizione aggiornata e ampliata da G. Fornero, Torino, ed. Utet, 1998 (1960; 1971), p. 225.

¹⁸ FABRIS A., voce «Volontà», in *Enciclopedia filosofica*, vol. XII, Milano, ed. RCS Libri - Bompiani, 2006, p. 12241.

e, in particolare, sul rapporto tra etica ed economia. Un secondo passaggio potrebbe essere quello di comprendere che, dal punto di vista individuale, l'etica professionale è in fondo un tassello del proprio «stile di vita», che è il modo complessivo con cui si affronta l'esistenza. Lo stile di vita si rispecchia nel modo con cui si vive il lavoro e, nel contempo, trae da esso non solo la propria conferma ma anche nuove motivazioni per un suo ulteriore radicamento esistenziale.

Bibliografia

- AUTIERO A., *L'applicazione dell'etica come interpretazione dell'esperienza*, relazione tenuta dall'autore al Seminario sull'etica applicata, svoltosi presso la sede della Fondazione Lanza di Padova, in data 1 giugno 2007. Testo non ancora rivisto dall'autore.
- DA RE A., *Filosofia morale. Storia, teorie, argomenti* Milano, ed. Bruno Mondadori, 2003.
- DA RE A., *Vita professionale ed etica*, in STEFANO SEMPLICI (a cura di), *Il mercato giusto e l'etica della società civile*, Milano, ed. Vita e Pensiero, 2005, pp. 93-123.
- DANOVI R., *Codici deontologici*, Milano ed. Egea, 2000.
- FABRIS A., voce «Volontà», in *Enciclopedia filosofica*, vol. XII, Milano, ed. RCS Libri - Bompiani, 2006, p. 12241-12261.
- FORNERO G., voce «Coscienza», in N. ABBAGNANO, *Dizionario di filosofia*, terza edizione aggiornata e ampliata da G. Fornero, Torino, ed. Utet, 1998 (1960; 1971), pp. 225-235.
- RICOEUR P., *La persona*, trad. dal francese, Brescia, ed. Morcelliana, 1997, [ed. or., *Lectures 2. La contrée des philosophes, sez. La personne (Meurt le personnalisme, revient la personne*, 1983, *Approches de la personne*, 1990), Paris, éd. du Seuil, 1992].

Il futuro dell'istruzione e formazione professionalizzante (VET) nell'evoluzione del sistema delle piccole e medie imprese in Italia

LUIGI SERIO¹

Parole chiave:
Impresa,
Istruzione tecnica,
Fabbisogni

1. IL CONTESTO DI RIFERIMENTO

Negli anni più recenti, il dibattito sul futuro della formazione in Italia e il suo collegamento con i fabbisogni delle imprese ha assunto forme e toni fortemente polarizzati. Da una parte si è assistito a una crescente "liceizzazione" del sistema formativo, nonché delle scelte dei ragazzi. Ne è prova lo scarso successo di cui godono da noi gli istituti tecnici e professionali, dove si registra, da circa dieci anni, un calo costante delle iscrizioni a vantaggio dei licei. Tendenza che non viene smentita dagli ultimi dati sulle iscrizioni, chiusesi a Gennaio 2007, laddove il calo delle iscrizioni viene contenuto solo grazie all'aumento di quelle dei figli degli immigrati. Il dato naturalmente non è omogeneo sul territorio nazionale, poiché al Nord, dove resta forte il legame con l'industria manifatturiera, la tendenza è molto meno evidente che al Sud, dove prevale una netta preferenza e un naturale orientamento verso il mondo dei servizi, pubblico e privato, dove vengono privilegiate altre scelte scolastiche.

Tuttavia gli studenti iscritti agli istituti tecnici e professionali rappresentano ancora la fetta maggioritaria degli iscritti alle scuole superiori, intorno

¹ Responsabile progetti Istituzionali Fondazione ISTUD e professore di Strategia e Politica Aziendale, Università IULM, sede di Feltre.

al 55%, e i diplomati da questi istituti soddisfano circa il 70 % delle richieste di assunzione di giovani proveniente dalle imprese.

Il tema della liceizzazione, quindi, da una parte è soprattutto una “minaccia”, piuttosto che un dato di fatto, dall’altro insiste sulla dimensione delle percezioni, e quindi ancora più complicato da affrontare.

Più in generale, e a completamento di questa introduzione, esistono due macro fattori che restano sullo sfondo della nostra discussione, uno intrinseco al funzionamento dell’istruzione tecnica in generale, in tutte le sue articolazioni, e una di natura più culturale.

Sul fronte culturale, infatti, è noto che un numero sempre maggiore di famiglie – che nella scelta della scuola assumono un ruolo decisionale primario – non si accontenta del titolo professionalizzante, ma desidera una migliore preparazione culturale per i propri figli. Sul fronte del mercato del lavoro e delle imprese, questa tendenza si traduce in una continua frizione fra la ricerca di personale da parte delle imprese e la loro offerta. Indagini recenti di Confindustria (*il futuro dell’istruzione tecnica*, Nucleo Education) stima in circa il 60% la percentuale di imprese che dichiarano di avere difficoltà nel reperire tecnici preparati.

Per quanto riguarda, invece, il fronte interno all’istruzione tecnica, esiste un “grado di soddisfazione” modesto da parte degli studenti e delle famiglie, presente nel sistema scolastico in generale, ma accentuato nel campo dell’istruzione tecnica. Questo “grado di soddisfazione” può essere così riassunto:

- il tasso di abbandono è molto elevato; se nei licei si diploma l’85,6% degli iscritti, la percentuale si riduce al 79% negli istituti tecnici e addirittura al 47,8% nei professionali (dati CENSIS);
- circa il 30% degli iscritti al quinto anno degli istituti tecnici e professionali non si riscriverebbe alla stessa scuola, o perché non gli piace l’indirizzo o perché esso non risponderebbe alle proprie aspettative.

Da questo punto di vista, il problema non è soltanto quello di rilanciare l’istruzione tecnica in Italia, restituendone valore e dignità. Quest’ultima, infatti, ha una grande tradizione e un ruolo determinante nella nostra società, concorrendo alla formazione di generazioni di professionisti, di quadri intermedi e dirigenziali in tutti gli ambiti della tecnica e in tutti i sistemi di produzione e servizi.

Il problema vero è quello di diffondere la cultura dell’impresa nelle scuole e soprattutto farne comprendere la sua evoluzione negli ultimi anni e quella che si prevede si svilupperà negli anni a seguire.

2. LA PICCOLA E MEDIA IMPRESA IN ITALIA NEI NUOVI SCENARI INTERNAZIONALI

Nonostante sia retoricamente e consapevolmente riconosciuto il primato del fenomeno della piccola impresa in Italia e il suo ruolo come componente fondamentale del sistema economico nazionale, esso rappresenta

un fenomeno ancora relativamente poco studiato e conosciuto, un *black box* che presenta ancora molti angoli oscuri.

La rappresentazione più diffusa del fenomeno tende a privilegiare almeno due categorie distinte e molto diverse di imprenditore, l'imprenditore artigiano e l'imprenditore opportunistico, ai quali sono associate, di conseguenza, due diversi tipi di impresa: rigida e flessibile (la letteratura e le evidenze empiriche hanno sempre correttamente individuato una certa sovrapposizione fra tipologia di imprenditore e tipologia di impresa; la sovrapposizione fra ruoli di proprietario, manager e spesso lavoratore esecutivo, e la particolare impronta della personalità e delle motivazioni della figura complessa dell'imprenditore, caratterizza e condiziona pesantemente la struttura, i meccanismi di funzionamento e i processi di crescita della piccola impresa) (cfr. tavv. 1 e 2).

Tav. 1 - Tipo di imprenditore

Variabili	Tipo di imprenditore	
	Artigiano	Opportunistico
Istruzione	Bassa formazione tecnica	Medio-alta
Compito svolto	Esclusivamente tecnico	Si occupa anche di aspetti non tecnici
Tipo di esperienze e ruolo manageriale	Da sempre imprenditore di se stesso, accentra in sé tutti i ruoli manageriali	Esperienze precedenti come dipendente o dirigente, applica il modello appreso nella sua impresa
Impegno sociale	Solo in Associazioni di categoria/professionali	Appartiene ad Associazioni/Enti anche estranei all'attività imprenditoriale
Delega e responsabilità	Non delega né autonomia, né responsabilità	Delega solo quelle attività che ritiene routinarie e poco rilevanti
Criteri di selezione dei collaboratori	Cerca individui capaci di entrare nella "famiglia azienda"	Seleziona individui con competenze/esperienze aziendali in aziende moderne
Relazioni con il personale	Paternalistiche	Non paternalistiche, professionali
Reperimento dei clienti	Attraverso contatti personali e relazioni di lunga durata	Molteplicità di strumenti di marketing (pubblicità, mailing, ecc.)

Tav. 2 - Tipo di impresa

Variabili	Tipo di impresa	
	Rigida	Flessibile
Cambiamenti di attività/settori	La maggior parte del fatturato nella stessa attività iniziale	Una scarsa parte del fatturato nella stessa attività iniziale
Aggiunte al portafoglio prodotti	Limitate o assenti, dello stesso tipo	Numerose aggiunte di prodotti da industriali a prodotti di largo consumo e/o viceversa
Metodi produttivi	Limitati cambiamenti e comunque non tali da consentire di superare il limite di 1 solo tipo di lavorazione (su commessa, standard, per magazzino)	Cambiamenti tali da consentire la produzione sia per magazzino che per commessa, sia standard che non
Strategie competitive	Prezzo, qualità e immagine dell'azienda	Nuovi prodotti, nuovi canali, <i>marketing mix</i> , ecc.
Dislocazione impianti	1 o 2 impianti poco lontani fra loro	Diversi impianti in località anche distanti
Mercato	Regionale	Nazionale ed estero
Piani di cambiamento	1 cambiamenti non sono pianificati	Sono previsti specifici piani per cambiamenti nel mix prodotti, clienti, tecnologie
Obiettivi dell'impresa	Favorire la crescita	Orientati verso la crescita a condizione che non ponga in discussione l'indipendenza finanziaria

Il primo tipo di imprenditore è caratterizzato da scarsa istruzione formale, bassa sensibilità e impegno sociale, sentimento di inadeguatezza nei confronti dell'ambiente, orientamento strategico limitato; il secondo da una istruzione più alta, un maggiore impegno sociale e spiccato orientamento verso il futuro. Strettamente collegate a questi tipi risultano essere le organizzazioni gestite, tendenzialmente caratterizzate da rigidità strutturale nel caso dell'artigiano e da adattabilità e flessibilità nel caso dell'opportunista.

Il primo sentiero, partendo da una competenza distintiva e da abilità nella progettazione e nell'innovazione di prodotto, prevede lo sviluppo delle capacità di organizzazione della produzione, della conoscenza dei problemi del settore di appartenenza e delle capacità di gestione economico/finanziaria e del personale; il secondo, partendo da capacità di adattamento di innovazioni esistenti potenzialmente sfruttabili su nuovi mercati o per nuovi servizi, vede nello sviluppo delle capacità e competenze nelle aree commerciali ed economico-finanziarie, e delle conoscenze sul più ampio ambiente socio economico, la possibilità di evoluzione e di sopravvivenza dell'impresa.

Questa rappresentazione, seppur breve e sommaria di un fenomeno molto più articolato e non sempre riconducibile e categorie così definite, tenderebbe in qualche maniera a spiegare il favore riferito a figure di natura più spiccatamente tecnica nel caso di aziende del primo tipo, cioè caratterizzate da una natura "artigiana" e nella fase di genesi e sviluppo delle imprese il favore a figure di più alta qualificazione in aziende dal profilo più "opportunistic".

Il consolidamento negli anni di una certa predominanza di impresa artigiana in Italia tenderebbe a spiegare il successo dell'istruzione tecnica negli anni passati, ritenuta più coerente e "embedded" alle necessità delle imprese e al contesto culturale di riferimento. La predominanza, infatti, del fattore produttivo e l'enfasi ad esso attribuito come fattore distintivo di vantaggio competitivo e di successo per le imprese tenderebbe a spiegare il successo e il favore avuto negli anni dalla formazione professionale.

Negli anni più recenti, le dinamiche accelerate nei processi di cambiamento della società e dell'ambiente di riferimento per le imprese, comunemente assimilata ai termini globalizzazione, innovazione tecnologica, integrazione fra sistemi, aumento di concorrenza e riduzione delle nicchie di sopravvivenza per le imprese, unitamente alla crisi di molti distretti industriali hanno imposto una riconsiderazione delle tradizionali chiavi di lettura e modelli di riferimento concettuali con cui guardare al fenomeno delle piccole imprese.

La letteratura recente e le evidenze empiriche di molte attività di ricerca hanno evidenziato chiaramente alcuni di questi fattori di cambiamento².

In primo luogo, la crisi dei distretti e dei sistemi produttivi locali ha reso problematico il rapporto tra impresa e suo territorio di riferimento, in termini sociali, occupazionali ed economici.

² Per una rassegna dei principali riferimenti bibliografici, si veda, fra gli altri, BOLDIZZONI D. - SERIO L., *Il problema della crescita: alla ricerca di un modello di analisi*, in BOLDIZZONI D. - SERIO L., "Innovazione e Crescita nella Piccola Impresa", Il Sole 24 ORE, 2003.

La tipicità dei suoi fattori costitutivi e lo sviluppo di settori produttivi sono stati alla base del successo del distretto negli anni passati; oggi questo modello mostra un significativo rallentamento dovuto principalmente a due grandi questioni: lo sviluppo delle tecnologie della comunicazione e l'internazionalizzazione dei mercati.

Se la tecnologia ha reso meno rilevanti quei fattori che un tempo avevano generato il vantaggio competitivo, quali la riduzione dei costi di transazione legati alla vicinanza territoriale e l'efficienza dei processi di apprendimento distrettuali, l'internazionalizzazione ha causato la mortalità di un sempre più crescente numero di piccole imprese, eccessivamente dipendenti dalla grande impresa che, non disponendo di sufficienti risorse economiche, non sono riuscite a soddisfare una domanda di mercato sempre più globale.

Tecnologie ed internazionalizzazione hanno da una parte messo in evidenza i limiti del tradizionale modello distrettuale, dall'altra hanno spinto le imprese a cogliere nuove sfide pur cercando di mantenere vivi quei fattori locali che ne avevano determinato il successo. I dibattiti sul futuro delle imprese distrettuali, soprattutto a livello di piccola impresa, riguardano proprio la ricerca del giusto equilibrio tra mantenimento delle *core competence* tradizionali e le nuove strutture organizzative spinte dall'ICT e dall'internazionalizzazione dei mercati.

In secondo luogo, l'indebolimento del ruolo della famiglia in una realtà, come quella italiana, in cui lo "*small business*" (e non solo) è soprattutto "*family business*", ha fatto perdere all'impresa di piccole dimensioni uno dei suoi principali collanti organizzativi di riferimento, ponendo questioni, quali la *governance* e la relazione con un mercato del credito spersonalizzato, fonti di sofferenza e difficoltà crescenti.

Sulla base di numerose evidenze sviluppate in contesti e secondo presupposti metodologici diversi, emerge una certa convergenza sul ruolo della famiglia nei processi di crescita delle imprese:

- le aziende a elevata crescita, sia quelle appartenenti al segmento dimensionale delle piccole sia le medio-grandi, sono animate da un imprenditore forte che ha messo a punto una formula innovativa di successo;
- le aziende a elevata crescita del segmento medio-piccolo sono caratterizzate dalla presenza di collaboratori soprattutto famigliari formati totalmente all'interno e considerati degli effettivi *alter ego* dell'imprenditore;
- le aziende a elevata crescita del segmento medio-grande sono connotate dalla presenza crescente, accanto a membri della famiglia, di *manager* provenienti dall'esterno e formati in imprese di maggiori dimensioni e dall'attenzione alla preparazione di seconde linee e di una tecnostruttura responsabile e professionalmente preparata.

In questo contesto, dunque, sembra emergere un modello di separazione fra proprietà e gestione, più in particolare fra famiglia e impresa, nelle strategie di crescita. La famiglia, comunque, non svolge solo il ruolo di titolare del capitale, ma piuttosto quello di punto di riferimento imprenditoriale, di deposito dei valori essenziali, di centro di decisione ultimo nelle grandi

scelte. Nei casi in cui il legame con la famiglia di riferimento si è rotto ed il capitale si è concentrato in mani ristrette non facenti parte della famiglia fondatrice (normalmente si tratta di *manager* che hanno realizzato un *buy in*) è molto probabile che l'impresa sia destinata, prima o poi, a confluire in qualche grande gruppo multinazionale e comunque perdere il tratto caratterizzante del *family business*.

In questo senso sarà bene chiarire di quale "*family business*" stiamo parlando e probabilmente "guardare dentro" la tipologia di impresa che sarà non soltanto piccola o media, ma anche con livelli di "familismo" diversi.

Un'ulteriore difficoltà nasce dalla necessità di integrazione con la grande impresa, che ha imposto alla piccola impresa l'introduzione di sistemi gestionali, non sempre coerenti con il suo modo di essere e di agire. Questo ha fatto sì che, mentre nel passato era possibile riconoscere e selezionare una diversità fra *modus operandi* delle grandi e delle piccole imprese, le recenti evoluzioni hanno da una parte amplificato le differenze fra imprese che hanno mantenuto tratti "tradizionali", caratterizzate da strategie ed approcci al mercato di tipo reattivo, da strutture semplici, fortemente accentrate e caratterizzate da *know how* gestionale modesto, e imprese che hanno intrapreso strategie di crescita caratterizzate da proattività e da significative innovazioni organizzative e nei sistemi di gestione.

In che modo, dunque, ha senso oggi parlare di piccole e medie imprese e, soprattutto, su quali criteri costruire segmentazioni utili per i programmi di intervento?

Pur con tutte le cautele dovute all'adozione di un modello ancora poco sostenuto da esperienze empiriche diffuse, tale classificazione restituisce una fotografia meno sfocata delle PMI operanti in questo momento storico nel nostro Paese (o in un particolare territorio) e, nello stesso tempo, suggerisce strategie di intervento differenziate, più coerenti con l'evoluzione attuale del fenomeno riconducibili ad almeno tre macro raggruppamenti, definibili come mantenimento, potenziamento, sviluppo.

Nel raggruppamento "mantenimento" sono collocabili le imprese di più piccole dimensioni, che sono punti intermedi o terminali di una filiera produttiva. L'attenzione di queste aziende è prevalentemente di natura tecnica produttiva e il focus principale è collegato a efficienza produttiva, flessibilità nel servizio, rapporti consolidati con i clienti. La struttura organizzativa è semplice e specializzata, focalizzata sulla dimensione tecnico-produttiva, i livelli di *management* e la struttura del controllo sono limitati e circoscritti nelle mani dell'imprenditore. Gli interventi di formazione e assistenza sono generalmente orientati a bisogni specifici, fortemente "*problem solving*", di breve durata, con limitato coinvolgimento nella struttura.

Il confronto fra le aziende appartenenti a questa categoria permetterà l'individuazione e la messa a regime di azioni che sostengano il mantenimento di questo posizionamento. Le iniziative, quindi, non dovranno orientarsi ad azioni di sviluppo, ma prevalentemente verso azioni di razionalizzazione e di equilibrio economico finanziario.

Nel gruppo "potenziamento" vengono inserite le aziende che affrontano

strategie di crescita, prevalentemente per linee interne, alla ricerca di un livello di dimensionamento tale da avere una visibilità sufficiente sul mercato. Resta prevalente la matrice “*product oriented*”, anche se ibridata con manovre e attenzioni all’aspetto commerciale, anche in chiave *export*. Da un punto di vista organizzativo, vengono avviate azioni di aggiustamento della struttura, con un potenziamento della tecnostruttura. In aziende simili, rimane irrisolta la separazione fra proprietà e gestione.

In questo caso gli interventi di formazione e assistenza sono prevalentemente rivolti a favorire la consapevolezza strategica della propria forza e delle proprie debolezze, nonché azioni che facilitino lo sviluppo di una tecnostruttura e della filosofia del lavoro in gruppo, nonché l’introduzione di pratiche e strumenti di natura gestionale. La criticità principale è quella di governare strategie di crescita, compatibili con le strategie e la cultura dell’organizzazione.

Tav. 3 - Tre raggruppamenti di strategie di intervento differenziate

Stadio	Enfasi funzionale	Posizionamento catena del valore	Criticità	Formazione prevalente
Mantenimento	Inventiva e capacità imprenditoriale Innovazione tecnologica Sviluppo prodotto	Marginalità rispetto alla filiera Struttura organizzativa limitata	Ibridazione <i>know-how</i> tecnico con <i>skills</i> manageriale	Formazione tecnica Breve Funzionale aziendale
Potenziamento	Meccanismi di coordinamento interno <i>Basic di management</i>	Focus su costi e flessibilità del servizio Progressivo adattamento organizzativo <i>Product driven</i> con apertura internazionale <i>Trade off</i> proprietà e gestione	Consapevolezza strategica della propria forza e debolezza e del proprio posizionamento	Programma di potenziamento abilità imprenditoriali
Sviluppo	Sviluppo delle <i>core competences</i> Sviluppo di strategie consapevoli e di meccanismi di coordinamento delle <i>partnership</i> interorganizzative	<i>Go to global</i> Separazione proprietà/gestione <i>Customer focus</i> Alto valore aggiunto Struttura manageriale consolidate Integrazione grande/piccola impresa	Ibridazione culturale e mantenimento identità culturale	Formazione manageriale Sviluppo organizzativo

3. STRATEGIE DI INTERVENTO SEGMENTATE PER TIPOLOGIE DI IMPRESE/IMPREDITORI

Nel raggruppamento “sviluppo” sono collocabili le imprese che hanno intrapreso percorsi di trasformazione verso una configurazione organizzativa più “evoluta”. I passaggi più significativi sono ricondotti alla separazione netta fra proprietà e gestione, ad un orientamento deciso “*market driven*” e “*customer focus*”, ad un posizionamento nella catena del valore si-

gnificativamente alto, ad un atteggiamento positivo nei confronti dell'adozione delle pratiche manageriali più moderne, sia nell'elaborazione di sistemi propri, sia nell'utilizzo di forme di collegamento, anche gestionale, attraverso sistemi integrati, con altri attori della filiera, anche di maggiori dimensioni.

Gli interventi formativi di consulenza dovrebbero essere compresi all'interno della grande famiglia di interventi di sviluppo organizzativo e prevedere forme miste di formazione e consulenza, con particolare riferimento alle azioni di miglioramento e di sostegno al *management*.

Questa fotografia suggerisce alcune chiavi di lettura che possono contribuire a una migliore definizione di programmi a supporto delle piccole e medie imprese.

In primo luogo, la sempre meno rilevanza come strumenti di classificazione di parametri quantitativi nella definizione di una piccola impresa. Sia il numero di addetti che il numero di fatturato, nonché l'integrazione con gruppi più grandi (i parametri utilizzati nella definizione comunitaria, largamente riferiti in tutti i contesti di "politica industriale") spiegano sempre meno l'appartenenza dell'impresa alla categoria delle PMI e rischiano di assimilare pratiche e processi manageriali ad aziende che hanno origini, struttura ed esigenze molto diverse, così come indicato nelle precedenti pagine.

In secondo luogo, se è vero che la piccola impresa è un "genus stabile" di organizzazione e non una grande impresa allo stato infantile, è fondamentale non parlare in maniera indistinta e stereotipata di crescita delle imprese, ma bisogna individuare fin dall'inizio le imprese che per tipologia imprenditoriale e ambiente in cui operano sono pronte ad affrontare strategie di crescita consapevoli e imprese che è meglio che non crescano, a cui consigliare strategie di rifocalizzazione e di ridimensionamento, pena la grande vulnerabilità.

In terzo luogo, le imprese che, seppur con fatica e favorite da combinazioni prodotti/servizi particolarmente felici, sono riuscite ad avviare un processo di cambiamento significativo sembrano essere quelle che hanno raggiunto un livello di consapevolezza strategica, strutturazione ed assetto manageriale più consistenti, non sempre visibili sul mercato, ma che riescono a essere portatrici di una combinazione di *business*, di una alchimia organizzativa e di una cultura gestionale originale e non facilmente replicabile. Probabilmente da queste bisogna partire per avviare una nuova stagione del fenomeno piccola impresa in Italia.

In quarto luogo, è necessario rivedere i luoghi e i contesti in cui si è sviluppato il fenomeno piccola impresa, poiché l'evoluzione dei distretti industriali ha cambiato il sistema di creazione di valore, spostando sia fisicamente che strategicamente i fattori critici di successo. Un'analisi attenta dei nuovi luoghi di sviluppo dell'impresa e dell'imprenditorialità potrebbe infatti favorire interventi a sostegno molto più mirati, vocati più all'innovazione e allo sviluppo che al mantenimento di parte di un sistema produttivo, destinato in larga parte a trasformarsi nei suoi assetti proprietari, nei modi di lavorare e nel sistema di relazioni che lo alimenta.

4. L'IMPRESA DI MINORI DIMENSIONI E I FABBISOGNI DI PROFESSIONALITÀ

Il quadro che emerge da questa rappresentazione descrive una trasformazione del sistema industriale italiano che comunque presenta alcune caratteristiche ricorrenti che ne costituiscono l'anima e l'essenza.

Da una parte prevale in maniera significativa la natura "manifatturiera" del sistema industriale italiano. L'economia della conoscenza trasforma l'impresa, ma non la sostituisce nella sua natura originaria. Il contesto globale impone alcune scelte significative, indica la necessità di focalizzazione sul *business* principale, penalizza le posizioni intermedie, ma non dimentica la natura "artigiana" della nostra economia. In qualche maniera la sfida globale privilegia l'unicità del prodotto e della combinazione prodotto-servizio sul mercato, ma non smaterializza completamente l'economia. In questo senso, bisogna parlare, per molte aziende italiane, di una ricerca o per certi versi di un ritorno a una concezione di neo-artigianato, dove la dimensione tecnica e la competenza diffusa del fare assume sempre un ruolo cruciale nel vantaggio competitivo.

Ne è testimonianza il fatto che i fattori di successo del "*made in Italy*" sono caratterizzati da prodotti, più che da servizi, unici nella loro sintesi fra qualità ed emozione, fra unicità e capacità di essere globali e locali nello stesso tempo.

La trasformazione dei distretti industriali valorizza il capitale sociale su cui si sono creati e sviluppati, capitale sociale che è una sintesi fra competenza tecnica, situazioni storiche e dimensioni sociali. Anche questo rappresenta un fattore primario di vantaggio competitivo, che sposta l'enfasi dal prodotto alla soluzione, dal prodotto alla competenza, ne limita l'incidenza imitativa e la rende competitiva e unica su mercati di grande interesse, quali la Cina e le nuove aree emergenti, trasformando in opportunità quella che è stata sempre vissuta come una grande minaccia, la tensione sul mercato del lavoro.

Insomma il post-industriale non mette in discussione la competenza tecnica, ma impone la necessità che questa sia inserita all'interno di un contesto più ampio, di una filiera formativa e produttiva, di cui rimane un tassello importante e fondamentale.

5. IL MONDO DELLE IMPRESE E CONSIDERAZIONI SULLA FORMAZIONE TECNICA

Se da una parte, quindi, emerge in maniera chiara il fatto che il vantaggio competitivo del nostro sistema industriale non possa prescindere dal mantenimento e rafforzamento della cultura "tecnica" nel nostro Paese, dall'altra la formazione tecnica deve evolvere con le necessità delle imprese.

In primo luogo, i sistemi educativi, e l'istruzione tecnica in particolare, devono avviare piani formativi in grado di rafforzare il carattere interdisciplinare delle competenze, integrando sia competenze tecnologiche, provenienti da ambiti disciplinari diversi, sia anche competenze più generali.

In questo senso la formazione tecnica dovrà trovare una felice sintesi fra differenziazione e integrazione rispetto ai sistemi formativi, superando i

falsi dilemmi tra liceità degli indirizzi economico e tecnologici e recupero della valenza culturale e formativa dell'istruzione tecnica.

Da questo punto di vista, la logica della differenziazione impone la puntualizzazione della competenza tecnica di base come meccanismo di distinzione nel mercato dell'istruzione, ritornando al presidio dei domini disciplinari di base, privilegiati dal sistema delle imprese, soprattutto medio piccole.

Per quanto riguarda invece l'integrazione, è indubbio che l'incrocio dei saperi impone una maggiore correlazione rispetto alle filiere formative. Per l'istruzione tecnica, significa avere un ruolo di pari dignità all'interno dei sistemi formativi che si integrano all'interno di realtà quali i poli formativi e i distretti formativi.

Più in particolare le prime esperienze dei poli formativi, pur sofferenti nella loro fase di impianto, hanno in qualche maniera impostato il meccanismo di *governance* dei sistemi formativi, attribuendo alla formazione tecnica il suo naturale spazio all'interno di sperimentazioni più ampie e con attori diversi. I poli si vanno configurando come sistemi integrati di conoscenze, competenze, esperienze tecnico-pratiche, esperienze tecnico-scientifiche, culture, in grado di contaminarsi reciprocamente e candidarsi come punto di riferimento per le famiglie, gli imprenditori, i professori, gli operatori del mercato del lavoro e in generale la società allargata. Ai poli è attribuito il compito di rivalutare la tecnica e la tecnologia sia come discipline a cui i giovani possono avvicinarsi con spirito critico e creativo, sia come strumento di innovazione per le aziende, a confronto con le sfide di una competizione sempre più sofisticata. Le sperimentazioni iniziali dei poli attualmente avviati su base regionale sono ancora molto controverse e piene di opposizione reale e ideologica, ma l'idea della rete contiene in sé il valore differenziante e integrativo, che sembrerebbe alla base del rilancio della formazione tecnica.

Di eguale potenziale, risulta essere il distretto formativo, molto simile nelle finalità e nella genesi ai poli formativi, ma con un'enfasi ancora più accentuata al riferimento al sistema industriale a cui fa riferimento. I distretti formativi sono costituiti da una filiera che mette in rete Centri di formazione professionale, istituti professionali, istituti tecnici, corsi IFTS, lauree professionalizzanti, master, formazione continua e ricerca industriale.

Il distretto formativo-tecnologico si può prospettare come un sistema educativo locale caratterizzato da una doppia integrazione:

- un'integrazione verticale, costituita dai livelli di interazione-cooperazione tra sistemi formativi presenti e il mondo del lavoro, le risorse culturali e il sistema della ricerca;
- un'integrazione orizzontale, intesa come l'insieme di rapporti e strumenti funzionali al conseguimento di obiettivi condivisi tra le diverse tipologie formative attive nel territorio considerato.

La prima raccomandazione, da questo punto di vista, è quella di inserire la formazione professionale all'interno di uno di questi contesti, per evitare l'isolamento e contribuire a favorire l'integrazione dei sistemi e dei saperi, così come sostenuto e richiesto dal sistema delle imprese.

In secondo luogo, occorre un aggiornamento continuo dei programmi che renda più stretto il legame con il mondo delle imprese, anche attraverso maggiori attività di laboratori, *stage* e tirocini.

Da questo punto di vista, occorre fare alcune considerazioni.

L'istruzione tecnica nelle sue forme diverse ha avuto sempre la caratteristica di essere molto vicina alle imprese, proprio perché nata a servizio e a supporto delle imprese. Questo è un grande vantaggio competitivo rispetto alle altre forme scolastiche che dovrà essere continuamente presidiato.

Le imprese chiedono prevalentemente istruzione di base per quanto riguarda la competenza tecnica, e chiedono anche una maggiore enfasi sulle competenze sociali e relazionali. In questo senso la richiesta di maggiore vicinanza al sistema produttivo, alternando periodi di studio con permanenze più o meno prolungate in azienda, dovrà essere la miscela migliore da garantire al sistema delle imprese. L'accelerazione sulla dimensione esperienziale, seppur non facile rispetto agli ordinamenti scolastici, sembra una strada di distinzione e di valorizzazione dell'istruzione tecnica rispetto alle forme più liceizzanti.

Non va infine sottovalutata la necessità sempre crescente di profili tecnici di taglio internazionale perché è di questo che hanno bisogno le imprese italiane, soprattutto quelle medie che stanno facendo dell'internazionalizzazione uno dei punti di forza delle loro strategie di crescita. Internazionalizzazione che non si traduce esclusivamente nell'insegnamento della lingua, ma anche nella comprensione da parte degli studenti di un contesto globalizzato e multiculturale in cui operano le imprese. Da questo punto di vista, la vicinanza delle imprese e la multiculturalità delle classi che frequentano il mondo della formazione professionale potrebbe tradursi da vincolo in opportunità.

6. CONCLUSIONI

L'evoluzione del sistema delle imprese mantiene sempre come priorità la formazione e la competenza tecnica come fattori di successo per il mantenimento del vantaggio competitivo. La condizione fondamentale è che l'istruzione tecnica e professionale mantenga la sua capacità di ascolto e di osservazione delle trasformazioni aziendali, adeguando i propri programmi e in termini di contenuti e in termini metodologici, in coerenza alle spinte innovative sia dei sistemi produttivi che in generale dei sistemi formativi.

In secondo luogo, è bene tenere in forte considerazione che l'integrazione dei sistemi produttivi impone l'integrazione dei sistemi formativi e la istituzionalizzazione delle filiere formative. Alla formazione professionale, più che alle altre, è richiesto uno sforzo di integrazione con gli altri sistemi, che potrebbe facilitarne la riduzione di un certo isolamento all'interno dei circuiti formativi.

Il sistema di relazione con le imprese e l'adeguamento rispetto ai fabbisogni professionali si gioca sempre più a livello locale. All'interno della sintesi fra competenze tecniche, sociali e relazionali, la figura professionale da

formare sarà sempre di più il frutto di una lettura con i sistemi produttivi locali di riferimento, verso cui verrà situata la formazione. L'esercizio di individuare alcuni fabbisogni professionali validi su tutto il territorio ha generato analisi conoscitive parziali, incomplete e poco legate ai contesti di riferimento, naturale sbocco della formazione professionale.

Rimane infine sullo sfondo una questione, che emerge in tutto l'articolo, ma mai esplicita fino in fondo, e cioè il problema dell'attrattività della formazione professionale rispetto al sistema degli attori in gioco, in primo luogo famiglie e studenti.

Il discorso non è semplice e non circoscrivibile rispetto ad azioni specifiche, ma è più ampio, riguarda la sfera delle percezioni e delle dimensioni culturali.

È indubbio che nel percepito delle famiglie la formazione professionale ha un'attrattività limitata, dovuta in generale ad una percezione negativa del lavoro in azienda e del sistema delle aziende, ma anche e soprattutto da una qualità generale in calo sia degli studenti che dei professori. Eppure alcuni indicatori di *performance* collocano la formazione professionale quanto meno alla pari rispetto agli altri sistemi educativi in Italia (i dati OCSE sono in generale molto penalizzanti per la scuola italiana). Da questo punto di vista è auspicabile che la formazione professionale, prima fra le altre, sviluppi sistemi di rilevazione e di valutazione delle sue *performance*, in grado da poter informare sistematicamente tutti i suoi *stakeholder* sul suo grado di salute. Sistema di valutazione tanto più obbligato nella formazione professionale, in quanto l'intensità di relazione con altri attori, prima fra tutti l'impresa, le impone più trasparenza e meno autoreferenzialità; in qualche maniera impone un investimento in *governance* che nel tempo riguarderà tutto il sistema formativo.

La sperimentazione dei poli formativi potrà essere di aiuto al sistema della formazione professionale, se vissuto come stimolo all'innovazione e non come adempimento o atto dovuto. Questo perché, aldilà di aggiustamenti specifici, ampiamente dibattuti e individuati, bisognerà lavorare su una nuova cultura del binomio produzione e conoscenza, in cui soltanto l'integrazione dei sistemi potrà supportare uno sviluppo coerente e armonioso. Attività contrappositive e molto ideologiche non faranno che accentuare posizioni marginali e aumentare il divario tra il nostro sistema di istruzione e quello dei Paesi europei. E di questo il sistema produttivo e le aziende ne sono fortemente consapevoli.

Bibliografia

Sulle piccole imprese dello stesso autore:

BOLDIZZONI D. - SERIO L., *Il fenomeno Piccola Impresa*, Guerini, 1996.

BOLDIZZONI D. - SERIO L., *Innovazione e Crescita nella Piccola Impresa*, Ilsole24ore, 2003.

BOLDIZZONI D. - SERIO L., *Management delle Piccole Imprese*, Ilsole24ore, 2006.

Sulla formazione tecnica e professionale:

CONFINDUSTRIA, *Il futuro dell'Istruzione tecnica*, Nucleo Education Confindustria, Aprile 2007.

L'Istruzione tecnica e professionale verso un nuovo futuro, in "Studi e Documenti degli annali della Pubblica Amministrazione", n. 115-116, 2006.

Postfazione

(di Dario NICOLI)

Intervengo in coda al bell'articolo di Luigi Serio, che affronta in modo competente il tema delle risorse umane nelle piccole e medie imprese, ovvero il tessuto di base della nostra realtà produttiva, con una riflessione inedita che mette a fuoco i fattori di permanenza (aspetti tecnici) e di innovazione (organizzazione, cultura del lavoro, apertura, contaminazione) delle PMI, così da influenzare le necessità relative alle risorse umane.

Riprendo qui alcuni spunti che sono stati oggetto di un interessante confronto con l'autore.

Il primo riguarda l'oggetto stesso della trattazione: in Italia è difficile comprendere in un'unica entità – come è nell'espressione inglese VET (*Vocational Education and Training*) adottata dall'Unione europea – attività variegate come l'istruzione professionale e l'istruzione tecnica dello Stato, l'istruzione e formazione professionale delle Regioni, i percorsi IFTS, i master ed alcune lauree dell'Università, le scuole di alta formazione ecc.

Questa frantumazione di istituzioni e di tipologie di intervento è già un segnale esplicito della particolare struttura del sistema educativo italiano, che negli ultimi 10 anni ha visto politiche di riforma innovative (Berlinguer, Moratti) e non concluse e che ora pare oggetto di un movimento di “restaurazione” delle condizioni precedenti a questa stagione.

L'eccessiva attenzione ai fattori istituzionali oltre che alle fumosità ideologiche non aiuta a porre a fuoco la vera questione propria delle esperienze dei Paesi europei, che consiste nella continua crescita di importanza della istruzione e formazione professionale a fronte delle caratteristiche dei giovani, delle problematiche dell'apprendimento, della necessità di contribuire alla cittadinanza europea nell'era della conoscenza, della questione dell'integrazione, del tema della competitività e dello sviluppo.

Quel che serve è un progetto di rilancio della VET italiana, così come ha fatto la Francia nel 2004; avendo attenzione alla creazione di un sistema di istruzione e formazione professionale veramente unitario, oltre che pluralistico. Per comprendere in un unico ambito tutto quanto oggi è spezzettato, penso si possa usare un'espressione del tipo “istruzione e formazione professionalizzante”, che non è il massimo, ma che comunque consente di affrontare il problema della segmentazione, segnale di una arretratezza di fondo circa il riconoscimento del carattere pienamente culturale, educativo e formativo del lavoro e della professionalità.

Il secondo punto è riferito al tema del calo degli iscritti. Qui occorre precisare due fattispecie differenti:

- Se parliamo di scelta libera dei giovani e relative famiglie, il calo esiste già da quasi un decennio e riguarda l'istruzione tecnica e professionale. Per contrastarlo occorrerebbe seguire l'esempio della Francia, piuttosto

che spingere ad una edulcorazione continua dei contenuti tecnici e professionali così da produrre licei di serie C.

- Se parliamo di IFP regionale, tutte le ricerche hanno dimostrato che, quando viene offerta, essa riscontra un notevole successo di iscrizione; inoltre, esiste una platea di giovani che vivono una condizione di disorientamento e dispersione proprio a causa del contingentamento dei fondi e della impossibilità di rispondere alla domanda vera tramite attività formative adeguate.

Tutto ciò aiuta a comprendere che:

- a) si può fronteggiare in modo più efficace la dispersione formativa se si punta ad una maggiore articolazione della domanda composta necessariamente di offerte equivalenti e libere, quindi accessibili;
- b) le operazioni di ri-statalizzazione della istruzione professionale possono corrispondere a dinamiche dell'apparato, ma non sono in grado di mutare alcunché circa la capacità di questa proposta di attrarre i giovani, da cui la necessità di un progetto serio di rilancio;
- c) anche la tendenza alla liceizzazione degli istituti tecnici con la conseguente perdita di consistenza dell'aspetto suo proprio – la tecnica, appunto – appare una *non soluzione* perché perdono da un lato gli utenti i quali mostrano di preferire l'originale alla copia, ed inoltre il terreno che si vorrebbe presidiare risulta già impegnato dalla diffusione di licei che possiamo definire di “serie B” ovvero più facili per gli studenti e più piacevoli.

La prospettiva proposta da Luigi Serio risulta di gran lunga più credibile di queste tattiche e indica, come contenuto di un progetto di rilancio, proprio la comprensione delle nuove necessità delle imprese e le caratteristiche dei processi culturali che investono l'economia e la società, e che coincidono per buona parte con le proposte dell'Unione europea in tema di competenze chiave della cittadinanza.

Il punto precedente propone la questione di programmare i sistemi educativi non sul principio di *unificazione* (come è stato fatto con la scuola media del 1962), ma su quello di *equivalenza formativa*: il primo porta a “bienni unici” con carattere omologante che assumono fatalmente un tono astratto e “culturalistico” che risulta indigesto per almeno la metà dei giovani, mentre i secondi conducono a definire competenze traguardo aventi valore equivalente che si acquisiscono entro percorsi caratterizzati in modo differente dal punto di vista dell'asse culturale del percorso scelto (classico, tecnico, professionale...). Lo stesso Ministro Fioroni, a pag. 3 del documento che introduce l'obbligo di istruzione, afferma che esso costituisce un “*passaggio necessario che non ha carattere di terminalità e non è connotato da un proprio autonomo ordinamento*”. Ciò significa che siamo finalmente entrati in Europa, e che quindi la scuola viene vista come servizio e risposta a bisogni e non come una “medicina” da far trangugiare obbligatoriamente o ad un banco a cui incatenare i giovani. L'acquisizione della cultura del servizio è fondamentale proprio perché consente di delineare una figura di cittadino

matturo, consapevole, in grado di scegliere il proprio percorso formativo; un soggetto che necessita di presa in carico accogliente e rispettosa oltre che di un accompagnamento competente e promozionale.

Vi è poi il problema numerico che occorre affrontare e che disegna un'emergenza di fondo per la nostra economia: quante delle possibilità di sviluppo delle PMI sono impedito o negate a causa di un problema di reperimento delle risorse umane? Lo studio dei percorsi di qualificazione del personale mostra che una quota sempre più vasta di coloro che si rivolgono al sistema della PMI proviene da percorsi di ripiego, spesso segnati da insuccesso o comunque da esperienze scolastiche poco significative. Il nostro sistema porta al lavoro una parte di giovani dopo averli in qualche modo costretti a iscriversi a percorsi che sappiamo essere incompatibili con le loro caratteristiche e necessità. L'assenza di un vero sistema di orientamento e la mancanza di un'offerta formativa completa e sincronica disegna percorsi non consapevoli, fondati su effetti spinta ed effetti moda che finiscono per alimentare il processo di selezione in atto nei bienni degli istituti tecnici e professionali, mentre la FP funge spesso da "recupero sociale" di questi feriti collocati ai bordi della strada. Non è certamente un modo razionale di procedere, innanzitutto per le persone, ma anche per il sistema economico e per la collettività. Sembra piuttosto un processo di distruzione sistematica di talenti.

C'è anche un'emergenza Meridione: non esiste una caratteristica propria della PMI meridionale che richiede a sua volta personale con tratti coerenti? Una recente ricerca Svimez indica che ben quattro laureati su dieci emigrano al Nord: si può indurre sviluppo investendo solo sulle figure alte senza fornire qualificati e tecnici? È proprio inevitabile che il Sud sforni numeri strabilianti di diplomati classici e scientifici? Quando una politica risulta contraria agli scopi che si volevano perseguire, onestà richiederebbe una sua riconsiderazione. Anche qui occorre una riflessione sulla possibilità che un sistema VET forte consenta effettivamente di intercettare le potenzialità economiche dei territori e metta in moto un circolo virtuoso capace di dare futuro ai giovani – e non imporre loro l'alternativa tragica tra disoccupazione ed emigrazione – oltre che di sostenere le economie e le società locali.

C'è infine il tema della formazione del personale in servizio con un'offerta che lo accompagni lungo tutto il corso della vita e che non sia mero addestramento, così come Serio ha proposto per il personale in ingresso. È questo un punto di enorme carenza e che sollecita una verifica rigorosa circa l'esito dei primi piani di utilizzo dei fondi interprofessionali. Vi è un problema di contenuti, ma anche una questione di metodi, mentre si impone anche una riflessione sulle strutture formative e sulle prerogative necessarie affinché queste possano fornire una formazione efficace.

La situazione dei percorsi formativi sperimentali nelle Regioni in cui opera il CNOS-FAP

(scheda elaborata dal CNOS-FAP - ottobre 2007)

“Fino alla messa a regime di quanto previsto dal comma 622, proseguono i percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale di cui all'art. 28 del D.lgs. 17 ottobre 2005, n. 226 ...” (Legge 27.12.06, n. 296)

REGIONE	PROSECUZIONE / INTERRUZIONE DEI PERCORSI SPERIMENTALI IeFP	DATA DI INIZIO A.S. = Anno scolastico A.F. = Anno formativo
Abruzzo	La Regione ha interrotto i percorsi formativi sperimentali con la titolarità della FP nel 2005. Attualmente propone solo 9 percorsi integrati a titolarità scolastica ove la FP vi concorre con il 40% del monte ore.	Ad oggi, i percorsi integrati non sono stati avviati
Emilia Romagna	La Regione propone percorsi biennali nella FP preceduti da un anno nella istituzione scolastica. In misura minore propone percorsi integrati.	A.S.: 17/09/07 A.F.: 15/10/07
Friuli Venezia Giulia	La Regione propone percorsi sperimentali di IeFP con la titolarità della FP e con l'integrazione di ore svolte da docenti delle istituzioni scolastiche. È in discussione un DDL regionale che propone la sola offerta scolastica fino a 16 anni e opportunità formative varie negli anni successivi.	A.S.: 12/09/07 A.F.: 11/09/07
Lazio	La Regione ha optato per la prosecuzione dei percorsi sperimentali di IeFP con titolarità della FP. Il piano prevede anche corsi biennali; sono allo studio proposte di formazione in apprendistato in diritto-dovere.	A.S.: 13/09/07 A.F.: 17/09/07
Liguria	La Regione ha optato per la prosecuzione dei percorsi sperimentali di IeFP con titolarità della FP, accanto a pochi percorsi integrati sempre a titolarità della FP.	A.S.: 17/09/07 A.F.: 17/09/07
Lombardia	La Regione ha optato per la prosecuzione dei percorsi sperimentali di IeFP sia triennali che quadriennali con titolarità della FP.	A.S.: 10/09/07 A.F.: 10/09/07

Piemonte	La Regione ha optato per la prosecuzione dei percorsi sperimentali di IeFP con titolarità della FP. Il piano prevede anche altre proposte quali i percorsi integrati, la formazione in apprendistato, i corsi biennali e annuali.	A.S.: 10/09/07 A.F.: 10/09/07
Puglia	La Regione ha optato per l'interruzione dei percorsi sperimentali di IeFP. Dall'anno 2007/08 propone percorsi integrati (uno per ogni provincia) con titolarità scolastica ove la FP vi concorre per il 40% delle ore.	A.S.: 17/09/07 A.F.: 22/10/07
Sardegna	La Regione ha optato per la interruzione dei percorsi sperimentali di IeFP. Già da anni prevede la sola offerta scolastica fino a 16 anni e successivamente episodiche opportunità formative.	
Sicilia	La Regione ha optato per la prosecuzione dei percorsi sperimentali di IeFP con titolarità della FP. Dal corrente anno prevede anche percorsi integrati a titolarità scolastica arricchiti del 20% delle ore svolte dalla FP.	A.S.: 18/09/07 A.F.: 15/10/07
Umbria	La Regione propone percorsi integrati a titolarità scolastica e la FP concorre per il 20% del monte ore annuale. La Regione fino all'anno 2006/07 ha proposto anche percorsi biennali. Nell'anno 2007/08 ha allo studio un piano transitorio.	
Valle d'Aosta	La Regione ha posto a termine la formula del percorso sperimentale di IeFP con la titolarità della FP. Dal corrente anno prevede solo il percorso integrato con la titolarità scolastica.	A.S.: 10/09/07 A.F.: 10/09/07
Veneto	La Regione ha optato per la prosecuzione dei percorsi di IeFP con la titolarità della FP.	A.S.: 10/09/07 A.F.: 10/09/07

L'allegato al presente numero di "Rassegna CNOS" offre una panoramica della organizzazione dei percorsi formativi sperimentali di IeFP in tutte le Regioni e nelle Province autonome.

Viaggio nelle Regioni. Il sistema della istruzione e formazione professionale in Lombardia

DARIO NICOLI¹

Parole chiave:
*Sistema lombardo,
Accreditamento,
Qualità*

1. LA NUOVA LEGGE

Il fattore più rilevante relativo alle politiche formative della Regione Lombardia è indubbiamente rappresentato dall'approvazione della legge regionale dal titolo "Norme sul sistema educativo di istruzione e formazione della Regione Lombardia" in data 27 luglio 2007.

Con questa legge la Regione Lombardia ha voluto esercitare le competenze legislative che la riforma del Titolo V della Costituzione ha posto in capo alle Regioni: potestà residuale in materia di istruzione e formazione professionale, nel rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni, e potestà concorrente in materia di istruzione nel rispetto delle norme generali, dei principi fondamentali, nonché dei livelli essenziali.

Se diversa è l'intensità dell'intervento legislativo regionale, che si comprime o espande a seconda delle diverse e puntuali competenze statali, centrale resta il focus sulla persona, nel proprio processo di crescita educativa, culturale e professionale, in rapporto ai diritti di cittadinanza attiva, all'inserimento sociale e nel mondo del lavoro.

La legge s'inserisce nella cornice unitaria del sistema educativo nazionale di istruzione e formazione, nel cui ambito delinea il *sistema unitario di istruzione e formazione professionale della Regione Lombardia*, secondo un

¹ Università Cattolica di Brescia.

asse di sviluppo che dalla formazione di secondo ciclo procede verso una formazione superiore di livello terziario e che comprende organicamente i segmenti della formazione continua e permanente, in un'ottica di educazione lungo tutto l'arco della vita.

In tal senso, il nuovo sistema di istruzione e formazione professionale ridefinisce l'intera gamma degli interventi e delle attività della formazione professionale tradizionale, superando, alla luce delle nuove competenze costituzionali, la precedente legge regionale n. 95 del 1980, nel rispetto dei principi di sussidiarietà e di semplificazione.

Con riferimento al secondo ciclo, il sistema regionale ha *pari dignità* rispetto alla scuola secondaria superiore e permette l'assolvimento del diritto dovere all'istruzione ed alla formazione, nonché dell'obbligo di istruzione previsto dal comma 622 dell'art. 1 della legge 296/2007.

L'offerta prevista a livello secondario porta innanzitutto a sistema i percorsi triennali sperimentali avviati nel 2002 a cui segue un quarto anno di diploma professionale. Dopo il quarto anno, il sistema prevede o un quinto anno, utile a sostenere l'esame di Stato richiesto per l'accesso all'Università, oppure un percorso di livello terziario di istruzione e formazione tecnica superiore della durata di uno, due o tre anni.

Sono inoltre previsti percorsi flessibili per rispondere in modo personalizzato ai diversi stili cognitivi e alle esigenze degli allievi e delle loro famiglie.

Con questa legge, la Lombardia si allinea ad un modello che in Europa è già realtà.

Il sistema lombardo, fortemente innovativo, è coerente con la "strategia di Lisbona" e con gli orientamenti comunitari, che sottolineano, da un lato, l'importanza della formazione tecnica e professionale per dare adeguata risposta alle sfide della società della conoscenza, dall'altro, la necessità di potenziare le opportunità della formazione lungo tutto l'arco della vita, consentendo un costante adeguamento delle competenze delle persone e dei lavoratori ai cambiamenti che coinvolgono le tecniche e l'organizzazione del lavoro, per una maggior competitività del sistema produttivo.

Attraverso il sistema di certificazione e di riconoscimento dei crediti formativi, in particolare, è assicurato a ciascuno il diritto a capitalizzare ogni forma di apprendimento, in termini di competenze, conoscenze e abilità, e a trasferirlo nei diversi sistemi dell'istruzione, della formazione e del lavoro. La certificazione, riferita a standard nazionali e alle direttive e regolamenti comunitari, garantisce un'effettiva spendibilità delle competenze oltre l'ambito regionale ed a livello europeo. Superando così, di fatto, la logica solo formale del valore legale dei titoli.

I servizi di interesse generale del sistema di istruzione e formazione professionale sono erogati da una rete di soggetti pubblici e privati che assumono la denominazione di istituzioni formative.

Le istituzioni trasferite dallo Stato o dipendenti dalla Regione sono dotate di piena autonomia, anche finanziaria. La peculiarità di tale autonomia si sostanzia nella possibilità di assumere la titolarità del rapporto di lavoro

con il personale docente e non docente, attivando contestualmente modalità di selezione e valutazione.

L'accreditamento, la valutazione e l'attribuzione delle risorse costituiscono le leve fondamentali per lo sviluppo del sistema in termini di equità ed eccellenza, per una risposta concreta ai bisogni dell'utenza e del tessuto sociale ed economico.

Attraverso l'accreditamento, si definiscono i criteri e i requisiti per l'accesso e la permanenza nel sistema, nel rispetto degli standard nazionali ed in coerenza con le funzioni educative e di formazione professionale dei percorsi.

La valutazione, concepita e realizzata in termini di forte integrazione con il sistema del lavoro, attraverso l'affidamento al valutatore indipendente di cui alla L.R. 22/2006, è rivolta all'efficacia e all'efficienza del sistema educativo, anche per garantirne la rispondenza alle esigenze occupazionali e per offrire un'adeguata informazione ai fruitori dei servizi, a supporto della libertà di scelta.

Risulta così ribaltata la logica dell'attuale servizio scolastico, ancora fondato sulla centralità dell'offerta: nel sistema di istruzione e formazione professionale della Regione Lombardia si entra e si permane in forza della capacità di risposta alla domanda di servizi, così come espressa dagli utenti.

Il sistema come delineato dal legislatore regionale consente l'immediato esercizio delle funzioni costituzionalmente garantite alla Regione, e rappresenta un primo passo necessario nel processo di adeguamento all'ordinamento della Repubblica al Titolo V della Costituzione. La sua autonomia ne consente l'attuazione anche in assenza della definizione degli atti negoziali per il trasferimento ed in rapporto agli eventuali interventi legislativi nazionali.

Infatti, in attesa dell'avvio di un processo di trasferimento di risorse strumentali, umane e finanziarie, in fase di prima attuazione, l'organizzazione e amministrazione di tutto il sistema scolastico, a partire dalla programmazione territoriale dei servizi scolastici e formativi, possono essere esercitate tramite opportuni accordi con l'Ufficio Scolastico Regionale, garantendo così la continuità del funzionamento del servizio di istruzione, come auspicato dalla sentenza della Corte costituzionale n. 13/2004.

Anche il trasferimento delle istituzioni scolastiche statali non condiziona l'avvio del nuovo sistema regionale. Il legislatore distingue infatti nettamente tra la tipologia dei nuovi percorsi formativi e la rete dei soggetti erogatori dei servizi di interesse generale: percorsi e servizi sono comunque garantiti dai soggetti accreditati dalla Regione e dalle scuole statali e paritarie che nella loro autonomia possono erogare l'offerta regionale.

2. I DATI

Il sistema lombardo di istruzione e formazione professionale comprende tre componenti: 1) il diritto dovere; 2) la formazione superiore; 3) la formazione continua e permanente.

Si propongono di seguito i dati relativi all'anno 2006-2007.

2.1. Diritto dovere

L'ambito del diritto dovere è il risultato della completa riorganizzazione dell'offerta formativa avvenuta con le sperimentazioni avviate nel 2002-03 e tuttora in fase di applicazione.

Si tratta di uno sforzo notevole che ha portato ad un impegno consistente, decisamente premiato dai giovani e dalle loro famiglie, visto il grande processo di espansione delle attività e degli iscritti. Il sistema infatti, come si può vedere dalla tabella seguente, procede con incrementi di iscritti pari ad oltre il 50% annuo. Se teniamo conto del fatto che i corsi sono tuttora contingentati per motivi finanziari e che non è stata compiuta una vera e propria campagna di orientamento circa tale offerta, risulta evidente come il potenziale di attrazione di questa tipologia formativa sia ancora notevolmente ampio.

Tav. 1 - *Classi e allievi nelle sperimentazione dei percorsi IFP (2002-2007)*

Anni	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07
Classi	35	134	488	1.018	1.527
Allievi	620	2.269	9.732	20.564	30.392

Occorre ricordare che in Lombardia partecipano all'iniziativa sperimentale sia gli enti di formazione professionale, sia istituti tecnici e professionali, tutti con progetti completi e coerenti con il modello formativo di riferimento che garantisce unitarietà di sistema.

Inoltre, va ricordato che i percorsi formativi prevedono anche il quarto anno, nella logica della filiera formativa che procede verso l'alto con una progressione di azioni formative centrate preferibilmente su figure professionali polivalenti. In questo modo, i percorsi formativi triennali non terminano in un vicolo cieco, ed inoltre si crea una maggiore vicinanza tra la figura del qualificato e quella del tecnico professionale.

2.2. Formazione superiore

L'ambito della formazione superiore risulta composto da una vastità notevole di iniziative che, pur coinvolgendo un numero rilevante di utenti, non hanno ancora una valenza di sistema, obiettivo che si propone la nuova legge regionale. Le attività comprese nell'ambito della formazione superiore sono:

- corsi IFTS coerenti con l'impostazione comune condivisa a livello nazionale;
- corsi Master universitari e non universitari;
- corsi post qualifica e post diploma che vedono attività formative differenti sia per contenuto che per durata;
- attività svolte da scuole di alta formazione e di specializzazione connesse ai vari settori.

L'insieme di questi interventi è piuttosto consistente; solo la parte finanziata con il Fondo sociale europeo (tab. 2) coinvolge un numero di utenti pari a 202.643 persone collocate nella gran parte nelle università che trovano sede nel capoluogo regionale, quindi con una netta prevalenza del soggetto pubblico.

Gli organismi formativi coinvolti sono 583, con prevalenza dei soggetti privati, che quindi presentano un numero di utenti mediamente inferiore a quelli pubblici.

Tav. 2 - Operatori ed allievi della formazione superiore con finanziamento FSE (2005)

PROVINCE	OPERATORI		ALLIEVI	
	Totale pubblici	Totale privati	Pubblico	Privato
BG	17	29	14.981	2.736
BS	14	42	23.804	2.653
CO	4	14	4.242	1.593
CR	10	14	5.986	604
LC	2	11	1.445	507
LO	1	8	550	241
MI	80	227	103.519	11.907
MN	4	11	1.810	654
PV	12	18	5.420	780
SO	4	10	713	224
VA	16	35	13.197	5.077
Lombardia	164	419	175.667	26.976
	583		202.643	

Le questioni aperte circa la formazione superiore sono:

- la necessità di collocare l'offerta formativa preferenzialmente entro una struttura di filiera così da consentire percorsi verticali omogenei ai destinatari;
- la priorità da dare a figure professionali polivalenti e non eccessivamente specialistiche;
- la necessità dell'intesa preliminare con le imprese, così da garantire percorsi effettivamente finalizzati a necessità professionali reali e chiaramente identificate, e quindi la verifica circa la qualità dell'offerta fornita dai poli formativi di recente costituzione;
- le metodologie di apprendimento basate prevalentemente su compiti reali e progetti;
- la certificazione dei crediti nella prospettiva della formazione lungo tutto il corso della vita, ed il loro riconoscimento da parte dell'università.

2.3. Formazione continua e permanente

Anche la formazione continua e permanente è composta da una varietà notevole di iniziative che, pur riferendosi ad un numero rilevante di per-

sione, non delinea ancora un sistema di offerta dal carattere organico e continuativo.

L'ambito della formazione continua e permanente comprende varie iniziative:

- percorsi formativi di aggiornamento e perfezionamento "a catalogo" svolti dagli organismi formativi (es.: lingua inglese, informatica);
- percorsi di qualificazione e specializzazione per adulti (es.: operatori socio-sanitari);
- percorsi formativi connessi alle politiche attive del lavoro (riqualificazione e riconversione professionale) compresa la legge 236;
- azioni formative realizzate dalle imprese con contributo pubblico;
- attività formative realizzate nell'ambito delle leggi specifiche (es.: lavoratori interinali).

La tabella seguente presenta le attività formative svolte con finanziamento europeo. Non sono conteggiate le azioni realizzate nell'ambito degli accordi interprofessionali che riguardano le specifiche categorie e neppure la 236. Manca anche l'area più ampia, realizzata con la metodologia del catalogo da parte di organismi sia pubblici che privati.

Tav. 3 - *Operatori ed allievi della formazione continua e permanente con finanziamento FSE (2005)*

PROVINCE	OPERATORI		TOTALE MAX ALLIEVI	
	Totale pubblici	Totale privati	Pubblico	Privato
BG	1	7	800	188
BS	0	9		237
CO	0	4		44
CR	0	1		0
LC	0	1		0
MI	17	51	3.632	11.121
MN	0	2		0
PV	0	4		23
SO	2	0	770	
VA	1	4	80	45
Lombardia	21	83	5.282	11.658
	104		16.940	

Le questioni aperte relative alla formazione continua e permanente riguardano:

- la distinzione più chiara tra interventi di formazione continua, con riferimento a persone in costanza di rapporto di lavoro o in situazione critica che esprimono un bisogno formativo professionale, ed interventi di formazione permanente legati al diritto soggettivo alla formazione;
- il tema della certificazione delle acquisizioni sotto forma di competenze attraverso una metodologia omogenea centrata sul libretto formativo del cittadino;

- la questione riconoscimento dei crediti ai fini dell'acquisizione di un titolo di studio dell'istruzione, dell'istruzione e formazione professionale e universitario.

In sostanza, si pone il problema centrale di dare consistenza all'espressione "continua" e quindi di superare una dinamica frammentaria e rapsodica delle iniziative formative.

3. GLI OPERATORI ACCREDITATI

Uno dei punti più rilevanti da cui guardare il sistema formativo lombardo è quello relativo al processo di accreditamento. La prima fase aveva visto un numero esorbitante di accreditamenti, senza vincoli specifici per le varie macroaree.

Negli ultimi due anni vi è stata invece un'inversione di tendenza, con una maggiore selettività degli organismi.

Il quadro proposto dalla tabella seguente indica per il 2007 un totale di 962 sedi accreditate, di cui 248 per l'ambito del diritto-dovere. Un numero che è meno della metà di quanto rilevato per gli anni precedenti.

Tav. 4 - Operatori accreditati (2007)

Provincia	Pubblico/Privato	Formazione Continua	Formazione Superiore	Diritto Doveri Istruzione Formazione	Totale sedi operative accreditate
BG	Privato	7	29	21	57
BG	Pubblico	1	17	8	26
BS	Privato	9	43	22	74
BS	Pubblico	0	15	11	26
CO	Privato	4	14	16	34
CO	Pubblico	0	4	2	6
CR	Privato	1	14	8	23
CR	Pubblico	0	13	3	16
LC	Privato	1	11	9	21
LC	Pubblico	0	2	2	4
LO	Privato	0	8	4	12
LO	Pubblico	0	1	2	3
MI	Privato	51	231	63	346
MI	Pubblico	18	94	25	137
MN	Privato	2	11	6	19
MN	Pubblico	0	4	2	6
PV	Privato	4	19	14	37
PV	Pubblico	0	12	2	14
SO	Privato	0	10	3	13
SO	Pubblico	2	4	2	8
VA	Privato	4	35	14	53
VA	Pubblico	1	17	9	27
Lombardia		105	608	248	962

Rimane ancora da affrontare l'innovazione normativa prevista dal Decreto ministeriale emanato ai sensi della L. 27/12/06 n. 296, art. 1, comma

624 che propone numerosi importanti criteri per individuare specifiche istituzioni formative accreditate dalle Regioni perché reputate idonee a concorrere *all'assolvimento dell'obbligo di istruzione* attraverso lo svolgimento dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale.

Inoltre, vi è la necessità di privilegiare strutture formative in grado di fornire un'offerta formativa basata sulla continuità e su una metodologia seria di certificazione delle competenze.

4. LA QUALITÀ DEL SISTEMA FORMATIVO

Lo studio di valutazione indipendente del periodo 2000-2006 ci consente di fornire un quadro più organico circa le dinamiche del sistema formativo dal punto di vista della qualità, ovvero dei maggiori indicatori relativi alla programmazione, all'integrazione delle politiche, all'efficacia ed all'efficienza.

Sulla base dell'applicazione del modello, il sistema formativo della Regione Lombardia si attesta su buoni livelli qualitativi.

Si rileva un'adeguata *rispondenza della programmazione ai fabbisogni del territorio*, determinata sia dalla coerenza dei piani annuali e triennali con POR e CDP, che dal significativo livello di dettaglio delle analisi contenute nei documenti.

Con riferimento all'*integrazione fra politiche, sistemi e tra livelli di governance* si evidenzia un buon grado di interazione fra la formazione professionale e le altre politiche attive del lavoro e dell'istruzione e una buona funzionalità degli strumenti di concertazione, grazie alla presenza di tavoli, gruppi di lavoro e comitati, attivi su una vasta gamma di tematiche. Una situazione più complessa emerge invece in relazione al livello di coordinamento tra Regione e Province. Se, da un lato, l'integrazione tra tutti i componenti del sistema è favorita, oltre che dal processo di compartecipazione alla predisposizione dei documenti di programmazione, dalla presenza di tavoli e strutture stabili di concertazione, dall'altro, emerge una sostanziale separazione istituzionale nella gestione degli interventi formativi. Le attività afferenti *l'Area 2 dell'offerta formativa – Diritto Doveri di Istruzione e Formazione e l'apprendistato extra-obbligo formativo* sono infatti gestite dalle Province e attivate attraverso dispositivi provinciali, mentre rimangono in capo alla Regione gli interventi a valere sul Fondo Sociale Europeo. Nonostante la funzionalità degli strumenti di concertazione e la co-partecipazione delle Province alla definizione dei documenti di programmazione e alla predisposizione di alcuni dispositivi, si rileva come tale separazione istituzionale delle competenze rischi di influire negativamente sull'unità e sulla coesione del sistema formativo. Nel corso della presente Programmazione sono però maturate esperienze di gestione integrata delle risorse del FSE che potrebbero favorire, anche in prospettiva futura, una maggiore integrazione dei livelli di *governance*.

L'efficacia dei sistemi di comunicazione appare elevata, favorita dal-

l'ampia gamma e dall'innovatività delle azioni informative e degli strumenti di diffusione, mentre *performance* più differenziate si rilevano con riferimento *all'efficacia dei sistemi di valutazione, monitoraggio e controllo*. Si evidenzia la presenza di un avanzato sistema di monitoraggio, che copre variabili di tipo finanziario, fisico e procedurale, raccoglie informazioni relative alle caratteristiche dei destinatari e consente un vasto numero di incroci e disaggregazioni. Nel processo di valutazione e selezione di progetti si riscontra invece la necessità di alcuni aggiustamenti migliorativi – in corso di realizzazione – finalizzati principalmente a favorire la sistematizzazione e la trasparenza delle procedure. Anche con riferimento ai sistemi e alle procedure di controllo, emerge la necessità di un miglioramento dell'efficacia. Alcune innovazioni migliorative sono già state introdotte, mentre sono previsti altri significativi aggiustamenti volti al rafforzamento del sistema.

In termini di *efficienza interna, attuativa e procedurale* si rilevano *performance* di assoluto rilievo, evidenziate dall'ottimo avanzamento finanziario, fisico e procedurale del Programma. Per quanto riguarda la *qualità dell'offerta formativa* emerge un'elevata capacità inclusiva del sistema, in grado di coinvolgere in misura significativa i soggetti "in condizione di disagio". Sufficientemente utilizzate appaiono anche le possibilità offerte dalla programmazione, sia con riferimento alle azioni di sistema che a quelle di accompagnamento, che offrono un'importante occasione per rafforzare l'efficacia delle azioni formative, soprattutto con riferimento a *target* di popolazione portatori di bisogni specifici.

L'analisi dei *risultati e degli impatti*, infine, evidenzia le *performance* complessivamente buone raggiunte dal programma. Maggiori risultati si riscontrano con riferimento al numero di destinatari coinvolti e, quindi, dei tassi di copertura rispetto alla popolazione potenziale, ma soddisfacenti appaiono anche gli esiti delle azioni in termini di inserimento occupazionale e formativo.

Questo quadro, sostanzialmente positivo, è precedente alla legge regionale; tali risultati sono quindi da considerare non sufficienti, poiché occorre dare consistenza di sistema all'intero comparto formativo a vantaggio degli utenti e con un impatto più organico sul contesto sociale ed economico regionale. In particolare, risulta necessario caratterizzare in modo nuovo il processo di presa in carico degli utenti e le acquisizioni degli stessi, ottenute in contesti formali, informali e non formali, e la loro certificazione in una prospettiva di formazione lungo tutto il corso della vita.

Attuazione del Titolo V in materia di Istruzione e formazione professionale. Una proposta

GIULIO M. SALERNO¹

Parole chiave:

Costituzione,
Regioni,
Istruzione,
IeFP,
Risorse

PREMESSA

Le Regioni dispongono di competenza legislativa esclusiva in materia di istruzione e formazione professionale (qui di seguito sinteticamente indicata come IeFP); tale materia costituisce, per espressa disposizione costituzionale, un ambito specifico all'interno del più generale settore dell'istruzione (art. 117, comma 3, Cost.). La competenza regionale in oggetto, oltre a doversi ovviamente sviluppare in coerenza con il complesso delle disposizioni costituzionali, può incontrare *ratione materiae* i seguenti e peculiari limiti:

- a) le norme generali sull'istruzione dettate con legge dello Stato (art. 117, comma 2, lett. *n*);
- b) i livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio dello Stato (art. 117, comma 2, lett. *m*);
- c) i principi costituzionali espressamente dettati in materia di istruzione, nelle parti che possono ritenersi applicabili, in via di interpretazione, anche alla IeFP (v. artt. 33 e 34 Cost.).

¹ Ordinario di Istituzioni di diritto pubblico presso l'Università degli Studi di Macerata.

Poi, per singoli aspetti della disciplina della IeFP, non si può non tenere conto di altre competenze esclusive dello Stato; si pensi, ad esempio, alla perequazione delle risorse finanziarie *ex art. 117, comma 2, lett. e, Cost.*, oppure al coordinamento informativo, statistico e informatico dei dati delle amministrazioni statale, regionale e locale *ex art. 117, comma 2, lett. r, Cost.*

Inoltre, dall'attribuzione della competenza legislativa esclusiva alle Regioni discendono alcune conseguenze che costituiscono principi ormai consolidati nella giurisprudenza costituzionale. In particolare, allo Stato non spettano più né la competenza amministrativa (fatta eccezione per le competenze amministrative eventualmente richiamate con legge dello Stato soltanto per ragioni di sussidiarietà e negli stretti limiti e condizioni consentiti dalla giurisprudenza costituzionale; si pensi al principio della leale collaborazione ed alla necessità di prevedere procedimenti concertativi tra i diversi livelli istituzionali coinvolti), né quella di destinare risorse finanziarie vincolate (ai sensi dell'interpretazione derivante dal nuovo art. 119 Cost.). Viceversa, spetta alle singole Regioni, nell'esercizio della propria autonomia, determinare la distribuzione delle competenze amministrative tra i diversi livelli degli enti locali, sulla base dei principi espressi dall'art. 118, comma 2, Cost., e dunque privilegiando in linea di principio gli enti più vicini al cittadino, salvo che, per assicurarne l'esercizio unitario, siano trasferite a livello ordinamentale più elevato (le Province o le Regioni stesse) sulla base dei principi di sussidiarietà, differenziazione e adeguatezza.

Infine, anche in questa materia, risulta applicabile il principio della sussidiarietà orizzontale adesso prescritto dall'art. 118, ultimo comma, Cost., principio che impegna tutti gli enti territoriali (Regioni comprese) a favorire l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, e che, secondo l'interpretazione fornita dalla Corte costituzionale, impedisce alle pubbliche autorità di dettare leggi o provvedimenti che siano lesivi della necessaria sfera di autonomia decisionale ed organizzativa dei soggetti del privato sociale.

Da quanto adesso sinteticamente esposto risultano i tre seguenti principi di rilievo costituzionale rilevanti in materia di IeFP:

- 1) *Principio di "non arretramento"*. - Va ricordato, infatti, che, secondo la Corte costituzionale, l'attribuzione delle nuove competenze regionali nel complessivo settore dell'istruzione – e nel nostro caso, la specifica competenza esclusiva in tema di IeFP – non può essere mai interpretata come un arretramento rispetto alle competenze già riconosciute nel medesimo settore dalle leggi statali alle Regioni.
- 2) *Principio della "pari dignità" ovvero della "non discriminazione"*. - La IeFP è un ambito ordinamentale dove si svolge una particolare tipologia di istruzione a carattere professionalizzante, che non può essere

arbitrariamente discriminata rispetto a quella scolastica, né trattata come forma deteriore – o di per sé stessa “inferiore” – di istruzione degli individui.

- 3) *Principio di distinzione tra Istruzione e IeFP.* - L'attribuzione della competenza esclusiva alle Regioni in materia di IeFP presuppone e si accompagna con la netta distinzione di tale specifico settore di intervento rispetto a quello della istruzione scolastica, al quale è collegato il principio dell'autonomia delle istituzioni scolastiche (v. art. 117, comma 3).

In particolare, va ricordato che il settore dell'istruzione scolastica è un settore dove trovano applicazione, oltre ai predetti limiti costituzionali, anche il limite delle leggi statali che dettano principi fondamentali ai sensi del terzo comma dell'art. 117 Cost. In altre parole, la scuola è un settore inequivocabilmente assoggettato ad un intervento statale più penetrante, mentre il settore della IeFP, proprio per l'esplicita riserva costituzionale di competenza esclusiva a favore delle Regioni, è un ambito per sua natura maggiormente protetto dall'intervento dello Stato. Quindi, scuola e IeFP devono essere mantenuti come settori giuridicamente distinti. Per di più, le eventuali sovrapposizioni di carattere funzionale ed istituzionale producono confusione di ruoli e di competenze. Infatti, come appena detto, scuola e IeFP sono ambiti ove, per Costituzione, si devono applicare competenze e discipline normative necessariamente differenziate. Le eventuali sovrapposizioni non possono non produrre confusione di ruoli e di responsabilità. In particolare, ciò accade quando, in pieno contrasto con la distinzione ordinamentale adesso costituzionalmente vigente tra istruzione e IeFP, si attribuisce agli istituti scolastici, anche in virtù dell'autonomia adesso loro riconosciuta, la possibilità di predisporre ed attuare – talora in concorso con le istituzioni della IeFP, ma sempre attribuendo a queste ultime un ruolo ed una posizione subordinati – percorsi cd. integrati al cui interno è possibile conseguire sia titoli di studio conclusivi di *curricula* propriamente scolastici, sia qualifiche e diplomi professionali. È evidente, invece, che questi ultimi non possono non essere riservati alla competenza propria delle istituzioni formative che rientrano nell'esclusiva competenza regionale in materia di IeFP.

In conclusione, alle Regioni e allo Stato spetta dare attuazione al nuovo quadro costituzionale nell'ambito delle rispettive competenze senza sovrapposizioni e comunque nell'ambito di un processo concertativo che consenta l'applicazione effettiva delle nuove competenze regionali attribuite dalla Costituzione assicurando il rispetto dei principi minimi di uniformità necessari per garantire parità nei diritti su tutto il territorio nazionale.

I PRINCIPALI PROBLEMI APPLICATIVI DEL NUOVO DETTATO COSTITUZIONALE

Tra i tanti problemi di carattere applicativo che emergono in tema di IeFP, spiccano in particolare alcune questioni di particolare attualità che da

un lato necessitano di risposte già nel breve periodo, dall'altro lato impongono un mutamento delle strategie di intervento.

- 1) *Delimitazione dell'azione statale in materia di IeFP* a tutela delle competenze regionali risultanti dalla Costituzione, in modo da evitare improprie invasioni di campo da parte dello Stato, il quale deve limitarsi ad esercitare le sole attribuzioni volte a definire la necessaria cornice unitaria del settore, mentre tutto il resto – normativa primaria e secondaria, ed attività amministrativa – è di spettanza regionale.
- 2) *Attivazione delle competenze regionali in materia di IeFP*: le Regioni attualmente si mostrano sostanzialmente ferme, peraltro anche in contraddizione con quanto previsto da taluni dei nuovi statuti regionali in tema di IeFP, oppure si muovono in ordine sparso e soprattutto in contrasto con l'essenziale e preminente esigenza di garantire che la IeFP si svolga secondo modalità sufficientemente omogenee sull'intero territorio nazionale e soprattutto secondo forme rispettose della disciplina attualmente posta dalla legislazione statale a livello di principi generali (come, ad esempio, là dove si prescrive che il diritto-dovere all'istruzione può essere assolto anche nell'ambito della IeFP), e in tema di *standard* e di criteri minimi (in specie tramite i cd. LEP).
- 3) *Reperimento delle risorse necessarie per la IeFP* nell'ambito delle nuove competenze regionali e più in generale a livello territoriale. È evidente, infatti, che il problema della scarsità delle risorse disponibili è cruciale per consentire la reale implementazione della IeFP. Ma è altrettanto evidente che tale problema non può costituire la scusa per l'inazione regionale o peggio per comportamenti amministrativi o soluzioni anche normative che concretano la sostanziale violazione del vigente dettato costituzionale e legislativo.

ALCUNE PROPOSTE

- 1) Per quanto concerne la delimitazione dell'azione statale nei confini delle nuove competenze risultanti dalla Costituzione, occorre riprendere – ed eventualmente completare – la definizione dei LEP già definiti nella normativa vigente in materia di IeFP; evitare sovrapposizioni ed ambiguità tra la disciplina del settore dell'istruzione scolastica e quello della IeFP, come sembra che stia per accadere sia nei nuovi IPS, sia nel confuso rapporto individuabile tra gli IFTS e i nuovi ITS ovvero, ancora, i nuovi Poli professionali; impedire che i cd. percorsi integrati si trasformino in una surrettizia forma di invasione delle competenze regionali da parte dello Stato; assicurare l'applicazione del comma 622 dell'art. 1 della legge finanziaria 2007 secondo modalità effettivamente concertative, non affrettate e rispettose dei necessari tempi di applicazione, e che garantiscono l'autonomia regionale in materia di IeFP. In particolare, va riconosciuta alla Regioni la facoltà di rilasciare qualifiche e titoli profes-

sionali (diploma tecnico professionale quadriennale, diploma tecnico professionale superiore) nel rispetto della disciplina comunitaria (di II, III e IV livello europeo); i nuovi criteri in materia di accreditamento concordati tra Stato e Regioni devono consentire la necessaria flessibilità applicativa in sede regionale; il nuovo obbligo di istruzione definito in sede statale – e che, come noto, si assolve anche nell’ambito della IeFP – non va costruito secondo modalità discriminatorie nei confronti del proseguimento nell’ambito dei percorsi della IeFP e dunque della libera scelta individuale all’interno della IeFP di esclusiva competenza regionale. In particolare, occorre evitare la creazione di un doppio sistema professionalizzante, uno in capo alle Regioni e quello in capo allo Stato. Ciò vale sia per i percorsi triennali di qualifica, sia per quelli quadriennali di diploma tecnico professionale, sia infine per quelli del livello superiore. Tale fenomeno – che, viceversa, risulta favorito dagli ultimi provvedimenti legislativi dello Stato – rappresenta un modo per mantenere surrettiziamente allo Stato competenze che viceversa spettano per Costituzione alle Regioni, alcune delle quali, come noto, hanno ricorso alla Corte costituzionale contestando anche sotto questo aspetto i recenti atti normativi dello Stato. Si tratta inoltre di un evento deprecabile non solo perché è fonte di inevitabili e gravose duplicazioni e dunque di inutili dispersioni delle scarse risorse pubbliche disponibili, ma anche perché determina il conseguente disorientamento dei cittadini, che non sono messi nella condizioni di comprendere quale sia l’effettiva distinzione tra i percorsi di istruzione professionali contemporaneamente offerti dallo Stato e dalle Regioni. Sì che, in definitiva, è tutta l’istruzione professionalizzante che risulta essere penalizzata, in contrasto con le esigenze più volte rilevate a livello comunitario, nazionale e locale, sia dalle istituzioni pubbliche che dai soggetti che operano nel mondo dell’istruzione e in quello del lavoro. Occorre in particolare evitare che, in questo quadro, a seguito della volontà governativa (per di più in contrasto con gli impegni comunitari dell’Italia) di mantenere la struttura quinquennale dei percorsi di istruzione professionalizzanti, si creino discriminazioni tra i giovani che acquisiscono il diploma tecnico professionale superiore nei percorsi regionali (dopo il quarto anno) ed i giovani che acquisiscono tale diploma nei percorsi dell’istruzione statale (dopo il quinto anno).

- 2) Per quanto concerne l’attivazione dell’azione regionale in tema di IeFP mediante modalità di attuazione che assicurino un quadro minimo omogeneo sul territorio nazionale, è necessario che le Regioni procedano all’approvazione delle leggi in materia di disciplina dei sistemi regionali di IeFP, distinguendoli e rendendoli autonomi dal più ampio settore dell’istruzione al fine di consentire alla IeFP il suo pieno ed effettivo sviluppo; ciò richiede la definizione, a livello interregionale e delle Province autonome, dei requisiti essenziali per le qualifiche ed i diplomi che possono essere rilasciati. Nel contempo, per garantire la necessaria

uniformità sul territorio nazionale, tali discipline regionali devono tenere conto dei principi costituzionali applicabili alla IeFP, quali ad esempio il diritto di accesso e la sussidiarietà orizzontale, così come dei principi stabiliti dalle vigenti norme generali sull'istruzione dettate con legge dello Stato, ovvero l'adempimento dell'obbligo di istruzione anche mediante i percorsi della IeFP. L'attivazione effettiva delle competenze regionali in materia di IeFP non solo può contribuire a risolvere realmente il problema dell'acquisizione dell'istruzione di base da parte di una larga parte della popolazione, ma è anche necessario per consentire l'effettivo rispetto dei LEP (livelli essenziali delle prestazioni) stabiliti a livello statale (e che attualmente sono esplicitati nel d.lgs. n. 226). Tanto più che, là dove le Regioni continuino ad assumere un atteggiamento sostanzialmente omissivo, e dunque non si attivino per consentire il concreto rispetto dei LEP – mediante un sistema di IeFP da esse appositamente predisposto e costituito, oppure ricorrendo al metodo dell'accredimento, qualora la prima soluzione appaia impraticabile anche per evidenti ragioni finanziarie –, lo Stato non è tenuto ad astenersi da qualsiasi intervento, ma può ed anzi dovrebbe ricorrere al potere sostitutivo inserito nella Costituzione con la legge cost. n. 3 del 2001. Infatti, proprio per assicurare – ai sensi dell'art. 120, comma 2, Cost. – la “tutela dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali” tra i quali è adesso senz'altro presente anche il diritto all'istruzione anche nelle forme e modalità consentite dalla IeFP, lo Stato, mediante il Governo, è legittimato a sostituirsi alle Regioni inadempienti in modo che sia garantito sull'intero territorio nazionale l'effettivo e concreto rispetto dei LEP previsti dalle leggi vigenti in materia di IeFP, e dunque assicurato il diritto all'istruzione anche nella forma della IeFP.

- 3) La questione del reperimento delle risorse va inserita nel quadro più complessivo della riduzione delle competenze statali e dunque nel necessario trasferimento di risorse a favore degli enti territoriali. Anche le modalità di distribuzione non possono più tenere conto di criteri oramai vetusti e quasi paradossali nel nuovo sistema di istruzione costituzionalmente delineato – come l'insuccesso nella carriera scolastica – ma, ad esempio, quello della quota capitaria. Al cronico problema dell'assenza delle risorse, poi, può risponderci sia mediante un più adeguato e corretto trasferimento di risorse da parte dello Stato, sia impiegando nel settore della IeFP una parte delle risorse che attualmente le Regioni destinano al sistema dell'istruzione scolastica, sia ricorrendo ai principi della sussidiarietà, a forme di partenariato e al sistema dell'accredimento.

Lavorare in rete sul territorio nazionale e internazionale. Un cammino della Federazione CNOS-FAP

LUCIO REGHELLIN¹

Parole chiave:
Poli,
Reti,
Settori

È di moda oggi parlare in tutti i campi di reti, o *network*, con la consapevolezza che non è più possibile affrontare problematiche semplici o complesse, legate al proprio territorio o con ricadute più ampie, senza il confronto e l'accordo tra più istituzioni. Oggi più che mai vale il detto: l'unione fa la forza. Ci si unisce e si fanno accordi per razionalizzare le risorse, evitare i doppioni, diffondere le buone pratiche, offrire un servizio più completo, mirare ad obiettivi comuni, sviluppare progetti, trarre reciproco vantaggio, creare opinione e altro ancora.

Anche nel campo della formazione si parla di reti: reti o poli formativi o campus. L'obiettivo principale dovrebbe essere quello di fornire un miglior servizio formativo al cittadino, mettendo quindi in primo piano non le istituzioni, ma l'utente.

Oggi si sta enfatizzando questo aspetto, ma il lavoro in rete, in modo forse meno formale, non è una novità. La stessa Federazione CNOS-FAP, costituita nel 1977, è una rete di associazioni regionali coordinate da una sede nazionale. La rete è stata costituita per lo sviluppo di una politica comune, per la diffusione della cultura della formazione professionale, per la diffusione di buone pratiche e progetti, per facilitare la formazione dei formatori. Risale poi a più di dieci anni fa la spinta a creare reti territoriali, anche se temporanee, per l'offerta formativa degli IFTS; i primi tentativi sono stati

¹ Direttore nazionale della Federazione CNOS-FAP fino al settembre 2007.

difficili, per diversi motivi, ma si è dato il via all'odierno sviluppo delle reti formative, ai poli e ai campus.

In questo articolo ci soffermeremo sulle reti avviate ultimamente dal CNOS-FAP a livello nazionale e internazionale². Già accennavo in un precedente articolo³ di questa rivista all'organizzazione dei settori professionali CNOS-FAP che sono una rete nazionale a tutti gli effetti con lo scopo di promuovere lo sviluppo della professionalità dei formatori e qualificarne i ruoli educativi, psicopedagogici, didattici e tecnici. Esiste un *data base* dei referenti locali di ogni settore professionale⁴ e il funzionamento di questa rete, che è coordinata da un segretario nazionale, è basata su un incontro assembleare annuale, normalmente tenuto a Roma in autunno, e da gruppi di lavoro istituiti per lavorare su temi specifici.

Proprio partendo dal lavoro dei settori professionali e dei loro segretari si sono sviluppate alcune reti interessanti a livello nazionale e internazionale.

1. LA RETE *AUTOMOTIVE*

Il 25 settembre 2006 è stato firmato un Protocollo di intesa tra aziende, università, scuole e centri di formazione professionale per la creazione del "Polo formativo tecnologico *Automotive*". Le venti istituzioni firmatarie⁵ si sono costituite in rete allo scopo di "sviluppare e rendere stabile il collegamento tra i mondi dell'istruzione, della formazione, del lavoro, della ricerca e trasferimento tecnologico, al fine di accrescere le competenze delle persone e promuovere lo sviluppo del settore *Automotive* nel territorio italiano (...); rendere ampia e proficua la reciproca collaborazione, al fine di migliorare le competenze tecnico-professionali, tecnologiche ed operative di formatori e allievi e, con ciò, rendere i percorsi formativi sempre più in linea con le esigenze del mondo del lavoro, nella prospettiva dell'inserimento dei giovani nell'attività lavorativa (...); attivare sinergie tra aziende e istituzioni formative mettendo a disposizione del sistema educativo, compatibilmente con le priorità e in piena autonomia decisionale: risorse umane, esperienze, conoscenze scientifiche e tecnologiche, materiale didattico, onde migliorare, in particolare, le competenze tecnico-professionali, tecnologiche e operative

² Per le considerazioni sulle reti locali, rimandiamo alla pubblicazione (in stampa) di Dario Nicoli, *La rete formativa nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*, della collana "Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale" di CIOFS/FP e CNOS-FAP.

³ "Rassegna CNOS" 2(2007) 123-130.

⁴ I settori professionali sono composti da: "Settore meccanico", "Settore elettrico e elettronico", "Settore grafico e multimediale", "Settore turistico-alberghiero", "Commissione intersettoriale della cultura generale" e "Commissione intersettoriale matematico-scientifica".

⁵ Le istituzioni firmatarie del Protocollo sono: Federazione CNOS-FAP, Università degli Studi di Roma "Tor Vergata", ITIS Meucci di Roma, Citroen Italia S.p.A., Teknè Consulting s.r.l., Brain Bee Automotive, Autopro, Piaggio Group S.p.A., Scania, Frenocar S.p.A., Reed Business Information, Robert Bosch Tec, Peugeot Automobili Italia S.p.A., GQS Operations S.r.l., Total Italia S.p.A., Centro Ricerche Fiat C.r.f., Training Academy Fiat Auto, Blue Bird Communication, RGZ Magneti Marelli, Confartigianato Autoriparazione.

di operatori e allievi, autoveicoli da esercitazione, motori da esercitazione, attrezzature di diagnosi”⁶.

Il primo incontro ufficiale del Polo si è svolto il 25 maggio 2007 presso il quartiere fieristico di Bologna, in occasione della biennale internazionale Autopromotec.

Il segretario nazionale del settore elettrico-autoriparazione CNOS-FAP, Matteo D’Andrea, ha introdotto l’incontro evidenziando come la costituzione del Polo tecnologico ha segnato un passaggio fondamentale per lo sviluppo di proficue sinergie tra Enti formativi ed aziende produttrici, sinergie che hanno dato impulso a nuove idee e progetti che porteranno un sicuro ritorno a tutti gli attori del Polo, ma soprattutto offrono valide prospettive per i giovani allievi della formazione professionale. Le aziende che hanno aderito al Polo hanno messo in campo competenze tecniche, disponibilità di attrezzature, utilizzo della loro rete informativa, azioni formative per i giovani ed i formatori dei Centri, attività di tirocinio presso le loro strutture.

Dopo questa introduzione, ogni istituzione facente parte del Polo è intervenuta con un suo rappresentante chiarendo il proprio ruolo nella rete e proponendo alcune iniziative per il suo funzionamento. I due aspetti sottolineati da tutti sono stati l’importanza della formazione e la necessità di investire sui giovani. Si è proposta l’organizzazione di corsi di formazione congiunti, la creazione di gruppi di lavoro specifici, l’utilizzo di un sito proprio del Polo con un forum dedicato, la possibilità di visitare le strutture aderenti per una conoscenza reciproca. Si è suggerito inoltre di reperire fondi per aprire laboratori di autoriparazione e sostenere l’aggiornamento sistematico degli insegnanti. Infine, si è proposta una più stretta collaborazione tra insegnanti e tecnici per la preparazione di itinerari formativi e sussidi didattici. Per la vita del Polo *Automotive* si è stabilito di fare una riunione annuale di tutte le aziende ed istituzioni firmatarie e di costituire una commissione tecnica per sviluppare le varie iniziative.

Durante l’incontro si è votato l’inserimento nel Polo di altre sei istituzioni⁷ che avevano chiesto ufficialmente di potervi aderire.

La commissione tecnica ipotizzata nell’incontro è già stata costituita e si incontrerà a breve con il compito di studiare alcuni percorsi formativi nel campo dell’*Automotive*: un percorso formativo post qualifica, uno post diploma e un percorso post laurea di durata triennale relativo all’alta ingegneria dell’autoveicolo e alla mobilità sostenibile.

Recentemente sono stati presi dei contatti per allargare il Polo ad altre realtà europee e avviare progetti di respiro internazionale nella prospettiva di un mondo del lavoro che conosce sempre meno barriere e frontiere.

Tra le molteplici iniziative sviluppate dal Polo vorrei qui ricordare la par-

⁶ Protocollo di intesa per la creazione del Polo Formativo Tecnologico *Automotive*, Roma, 25/09/06.

⁷ Le nuove istituzioni aggregate al Polo sono: Federal-Mogul Corporation, MTM (BRC) srl, Dipartimento di Ingegneria Nucleare e Conversioni di Energia dell’Università “La Sapienza”, Semantica srl, SRS Engineering Design, Villaggio Del Ragazzo di Chiavari.

tecipazione alla Formula SAE. Si tratta di una manifestazione didattico-sportiva introdotta negli Stati Uniti fin dal 1981. La formula prevede che *team* universitari e scolastici gareggino progettando, costruendo e pilotando monoposto con motori a combustione interna di piccola cilindrata. Con il coordinamento del presidente della Sezione ATA (Associazione Tecnica dell'Automobile) del Lazio, stanno partecipando alla Formula SAE Italy 2007 le Università romane "La Sapienza" e "Roma 2", insieme al CFP CNOS-FAP "T. Gerini" e con la collaborazione dell'ISAM di Anagni e della ALL CAR Racing.

L'intero progetto è stato sviluppato e realizzato da laureandi e da allievi del CFP "Gerini", che sono gli stessi componenti del *team* operativo che ha partecipato alla competizione finale a Fiorano⁸.

2. LA RETE DEL SETTORE ELETTRICO E ELETTRONICO

Anche il settore elettrico, grazie al coordinamento del segretario nazionale, Francesco Zamboni, ha sviluppato iniziative ed accordi nella linea di rafforzare la rete nazionale tra i CFP e le aziende.

Il 28 febbraio 2007 è stato firmato un importante accordo di collaborazione tra l'associazione Assosolare⁹ e la Federazione Nazionale CNOS-FAP in cui si dichiara l'intenzione delle parti di realizzare una rete formativa sul territorio nazionale con l'obiettivo di attivare percorsi di formazione iniziale e superiore per i giovani e corsi di formazione continua e qualificata per le aziende nell'ambito dei sistemi fotovoltaici.

Questo accordo ha avviato un progetto pilota di formazione nel CFP CNOS-FAP "San Zeno" di Verona con l'intenzione poi di estendere questo progetto agli altri Centri italiani. A Verona, è stato realizzato un laboratorio tematico sugli impianti fotovoltaici per il quale Assosolare ha fornito gratuitamente 4 kit completi per le esercitazioni pratiche. Il corso di specializzazione per aziende e professionisti del settore si è svolto nel mese di marzo, in orario serale. Ha avuto una durata di 24 ore e hanno partecipato 15 persone; la richiesta di partecipazione è stata notevole, tanto che si sono svolte anche edizioni successive.

Dopo questo progetto pilota, l'accordo tra Assosolare e CNOS-FAP ha previsto la preparazione dei formatori della Federazione che dovranno riproporre queste attività formative nei loro Centri. Per questo si sono organizzati, ancora a Verona (nello scorso giugno-luglio), due corsi per 40 formatori CNOS-FAP sulle caratteristiche degli impianti fotovoltaici e sulle tecniche necessarie per la progettazione e installazione, con lezioni teoriche ed esercitazioni pratiche. La docenza è stata svolta da professionisti accreditati presso Assosolare. I contenuti sono andati dalla misura delle caratteristiche di un pannello, alle esercitazioni di installazione di un box per il collegamento in parallelo dei moduli, dalla spiegazione dell'apparato di conver-

⁸ Per approfondire questa iniziativa si può vedere il sito www.ata.it/formulaata.

⁹ Si veda www.assosolare.com

sione da continua ad alternata, ai riferimenti normativi per lo scambio dell'energia, dal test di collaudo dell'impianto all'intervento di un dirigente di un istituto di credito per l'aggiornamento in materia di possibili agevolazioni a copertura dell'investimento. Questi formatori sono in procinto di diventare a loro volta docenti nei Centri CNOS-FAP, per cui si sta passando alla fase successiva prevista dall'accordo: si realizzeranno laboratori sugli impianti fotovoltaici (uguali a quelli già realizzati a Verona) a Milano, Roma e Catania; quindi a Bari e Cagliari e, successivamente, si provvederà ad estendere il progetto a tutti i Centri CNOS-FAP.

L'accordo prevede che ogni Centro si impegnerà a sviluppare il tema degli impianti fotovoltaici con i giovani allievi dei corsi di primo livello e ad attivare percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) e di formazione continua. Ovviamente, i laboratori saranno a disposizione di Assosolare per attività formative specifiche a anche come *democenter* per attività di promozione e *marketing* per i soci Assosolare che avranno fornito i kit fotovoltaici. Infine, l'accordo sancisce che, nello sviluppo dei corsi, Assosolare collaborerà nella definizione dei contenuti e nella fornitura e aggiornamento della documentazione.

Tra gli altri accordi sviluppati dal settore elettrico ed elettronico richiamo ancora quello con la Schneider Electric¹⁰ che ha portato alla realizzazione della gara nazionale di cui abbiamo già parlato nel precedente numero di "Rassegna CNOS"¹¹ e al progetto "Giovani e formazione professionale" attraverso il quale la Schneider Electric ha fornito delle attrezzature per l'aggiornamento dei laboratori elettrici dei CFP "Borgo Ragazzi Don Bosco" di Roma e del CFP di Catania-Barriera.

3. LA RETE EUROPEA DELLA RISTORAZIONE

Il settore professionale della ristorazione è particolarmente attivo in ambito internazionale. Già dal 2003 è stata creata la rete europea ASTRUM con la partecipazione della Federazione CNOS-FAP, di Pirkanmaan Vocational Skills Centre¹² della Finlandia, del Centre de Formation d'Apprentis¹³ della Francia, di Bildungsmarkt¹⁴ della Germania e di ROCA ASA¹⁵ dell'Olanda.

Scopo della rete è la collaborazione per la realizzazione di tirocini e scambi di insegnanti e allievi all'estero, per la formazione continua dello staff e lo sviluppo delle istituzioni della rete, per l'individuazione di fondi per la realizzazione di progetti congiunti, per lo scambio di buone pratiche nell'ambito della ristorazione.

¹⁰ Si veda www.schneiderelectric.it

¹¹ "Rassegna CNOS" 2(2007) 123-130.

¹² www.pirko.fi

¹³ http://pedagogie.ac-montpellier.fr/Disciplines/lp_ecogest/lp_hotel/lycees/cfaperpignan.html

¹⁴ www.bildungsmarkt.de

¹⁵ www.rocasa.nl

Il coordinamento della rete è assunto a turno, per la durata di un anno, da una delle cinque istituzioni e il *budget* di funzionamento della segreteria è frutto del contributo volontario versato da ogni istituzione.

In questi anni, la rete ha dato vita a molti progetti europei, tra cui ricordiamo “Easy 1” e Easy 2”¹⁶, la creazione di una piattaforma per l’apprendimento delle lingue con esercizi di approfondimento in italiano, inglese, tedesco, finlandese e francese, e il progetto “Becult” per la preparazione linguistica degli studenti che svolgono i tirocini all’estero (ancora in fase di sviluppo).

4. L’ACCORDO NELL’AREA INFORMATICA

Infine un accenno al Protocollo d’intesa firmato tra CNOS-FAP e AICA¹⁷. Tale atto ha lo scopo di diffondere e promuovere la certificazione delle competenze degli operatori nell’utilizzo di strumenti informatici, adottando standard europei che: rispondano alle esigenze formative dei propri Centri; siano inseriti dall’Unione Europea fra i programmi comunitari finalizzati allo sviluppo della *società dell’informazione*; siano indipendenti dai fornitori di hardware e di software e diano garanzia di conformità rispetto a norme di qualità definite a livello internazionale ed europeo.

5. CONCLUSIONI

Anche altri settori professionali si stanno muovendo nell’ottica di costruire accordi e reti a livello nazionale e internazionale.

Il settore grafico, per esempio, ha organizzato questa estate un seminario di aggiornamento a Heidelberg, in Germania, ospiti della “Print Media Academy” della ditta Heidelberg Druckmaschinen AG. L’organizzazione dell’incontro è stata possibile anche grazie alla collaborazione ed il coordinamento di Macchingraf SpA, azienda italiana produttrice e distributrice di attrezzature grafiche.

Il settore meccanico sta avviando una collaborazione con Heidenhain Italiana, che si è detta disposta ad affiancare i singoli Centri con un supporto formativo, tecnico e di attrezzature e ad appoggiare fattivamente l’eventuale iniziativa di una gara nazionale del settore.

Tutti questi accordi e collaborazioni manifestano la volontà della Federazione CNOS-FAP di attivare sinergie con aziende e altre realtà formative al fine di proporre un servizio sempre più aggiornato, completo e di qualità a giovani e adulti che frequentano le varie sedi formative.

¹⁶ www.easy2.org

¹⁷ www.aicanet.it

Lavoro e lavoratori sullo schermo cinematografico: esempi del passato, testimonianze dell'oggi

ALBERTO AGOSTI¹

Parole chiave:
Cinema,
Lavoro,
Film,
Lavoratori

La visione di un film può costituirsi come occasione preziosa e stimolante per riflettere sulla rappresentazione della condizione del lavoratore e sul lavoro, le sue valenze e i suoi problemi, ieri e oggi, e nei diversi contesti socio-culturali, permettendo anche di mettere a fuoco una serie di connessioni di pensiero con le pratiche formative al lavoro stesso, e le ideologie che le possono più o meno informare e condizionare.

1. VISIONE FILMICA E PENSIERO RIFLESSIVO

In questo contributo si è scelto di offrire una prima introduzione generale e certamente non esaustiva, seppur significativa, rispetto al tema del lavoro e dei lavoratori nel cinema, anche nella prospettiva di un'abbozzata ricostruzione storica, per poi rivolgere l'attenzione su due autori di cinema contemporanei, che si ritengono degni della massima considerazione: i fratelli Dardenne.

¹ Università degli Studi di Verona.

2. IL CINEMA SUL LAVORO: UN AMPIO E VARIEGATO UNIVERSO DI IMMAGINI NEL TEMPO E NELLO SPAZIO

Fin dalla sua origine il cinema s'è occupato di lavoratori e lavoro, assumendo nel corso del tempo diverse funzioni – di descrizione, documentazione, interpretazione, denuncia, – colorandosi di volta in volta di ideologie e di toni differenti, a volte antitetici, a volte sorprendentemente consonanti. Spesso le differenti funzioni e coloriture si sono sovrapposte, dando luogo a veri e propri capolavori, soprattutto quando vi erano presenti e prevalenti qualità estetiche di grande spessore, impreziosite sovente da elementi poetici. È successo così che in momenti storici differenti e in diversi contesti geografici e socioculturali, sono arrivati sugli schermi film memorabili.

Chi non ricorda la potenza espressiva di *Tempi moderni* (1936), dell'indimenticabile Charles S. Chaplin², o le immagini struggenti di *Ladri di biciclette* (1948) di Vittorio De Sica, a voler ricordare due primi titoli ineludibili? E c'è da notare come i due film citati, il primo classificato come 'comico', il secondo come 'drammatico', seppure con stili differenti, pur tuttavia ambedue, a volerli leggere in modo profondo, costituiscono una presa di posizione chiara e coerente rispetto al tema del diritto al lavoro e della dignità del lavoratore.

Tema presente, seppure declinato in modo e con toni assai divergenti, in una serie di film impegnati politicamente: basti qui ricordare *La classe operaia va in paradiso* (1972), di Elio Petri, un film a tratti anch'esso struggente, che si ricorderà anche più avanti, con un efficace Gian Maria Volonté nei panni di un operaio milanese con l'ulcera, che si chiama significativamente Lulù Massa, campione di cottimo, che mantiene due famiglie, odiato dai compagni di lavoro e amato dal padrone della fabbrica in cui lavora, e che un giorno, lavorando al tornio, perde un dito³. Sia nel film di Chaplin sia in quello di Petri, seppure declinati con intenzionalità e modi assai diversi, sono presenti i temi dell'alienazione e dello sfruttamento dei lavoratori.

Sono comunque numerosi i film che raccontano il lavoro e i lavoratori, al punto che sarebbe possibile effettuare ricostruzioni storiche molto interessanti: una storia del lavoro e dei lavoratori nel tempo e nei vari contesti che sarebbe quanto mai interessante e per questo coinvolgente. Si tratta di

² Non è possibile però dimenticare, dello stesso Chaplin, *L'emigrante* (1917), opera in parte autobiografica, che descrive comicamente, ma nel fondo amaramente, l'arrivo, sul finire del diciannovesimo secolo, degli stranieri nel Nuovo Mondo. Si innesta su questo tema un recente bel film di Emanuele Crialese, *Nuovomondo* (2006).

³ Nella cinematografia mondiale, già da tempo i primi film impegnati non perseguivano più solamente lo scopo dell'intrattenimento puro e disinteressato, anzi, in qualche modo vi si opponevano. Ricordo qui *Sciopero* (1925), di Sergej Eizenstejn, film che lo stesso regista anni dopo riconobbe come opera affetta dalla malattia infantile dell'estremismo (Il Morandini. Dizionario dei film (a cura di Laura, Luisa e Morando Morandini), Zanichelli, Roma 2003, p. 1217); dell'anno successivo è il celebre e suggestivo *Metropolis*, di Fritz Lang, film fantascientifico, che si svolge all'interno di una fabbrica, pellicola spettacolare, ma indubbiamente interessante sul piano dei suoi possibili significati, addirittura anche a livello filosofico.

un panorama di opere talmente ricco che occorrerebbe spendere molto tempo per una ricostruzione appena accettabile.

Delimitando giocoforza il campo d'indagine utile a questa riflessione, che ha ben più umili intenti, i titoli italiani che ci sovengono iniziano con *Terra madre* (1930) di Alessandro Blasetti, ideato e girato con lo scopo di esaltare il popolo italiano, il lavoro dei contadini e la provvida guida delle classi padronali terriere, in linea quindi con la politica rurale del regime fascista, e con *Acciaio* (1933), di Walter Ruttmann, anch'esso perfettamente allineato con l'ideologia dominante di quegli anni⁴.

In tema di lavoro non si può certamente dimenticare *Sciuscià* (1946), ancora di De Sica, che narra di un gruppo di ragazzini che lavorano come lustrascarpe in una Napoli ancora sconvolta dalla guerra e resa caotica anche per la presenza degli americani. Nel celebre *La terra trema* (1947), Luchino Visconti dà spazio al lavoro dei pescatori di Aci Trezza. L'anno seguente esce sugli schermi il già citato *Ladri di biciclette*, e successivamente *Riso amaro* (1949) di Giuseppe De Santis, che mostra come in quell'epoca la terra fosse ancora la risorsa prevalente per il sostentamento, una fonte di lavoro sicuro, ma faticoso, scandito dalla luce del sole, dal suo sorgere fino al suo tramontare. In un bellissimo film, *Umberto D.* (1952), ancora Vittorio De Sica descrive la triste, ma anche dignitosa vita di un vecchio funzionario statale, che si ritrova involontariamente a prender parte ad una manifestazione di protesta per l'aumento della misera pensione, e che si trova di fronte alla polizia, la quale vuole disperdere la folla. Anche *Umberto D.*, come i film citati precedentemente, è un racconto legato in qualche modo

⁴ Entrambi i film potrebbero essere proiettati in una classe scolastica a supporto, ad esempio, dell'insegnamento della Storia. *Acciaio* sarebbe dovuto avvalersi per la sceneggiatura addirittura di Luigi Pirandello, che a seguito di dissapori con Emilio Cecchi, vi rinunciò. Si riporta qui il significativo commento di Filippo Sacchi, pubblicato nel Corriere della Sera dell'8 aprile 1933, che potrebbe utilmente essere letto agli studenti: «... il soggetto è scritto da Luigi Pirandello su esplicita richiesta di Mussolini e la regia è affidata al noto documentarista tedesco Walter Ruttmann, arrivato in Italia dopo il successo ottenuto nel '27 con Berlino sinfonia di una grande città. Il film narra di due operai delle acciaierie di Terni innamorati della stessa donna. Uno dei due muore in un incidente e i colleghi sospettano che sia stato invece ucciso dal rivale in amore. [...] La pellicola rappresenta un momento importante del cinema italiano poiché esso è riuscito formidabilmente all'italiana, non solo perché fatto in Italia, con tecnica italiana, con sole, con muscoli, con terra italiani, ma perché il direttore tedesco lo ha sentito italianamente nei suoi personaggi, e ne ha fatto una sincera e simpatica espressione della nostra anima popolare. Questi personaggi di *Acciaio* sono davvero nostri. Guardate il bersagliere (Mario) che torna a casa dopo il congedo. È lui, bicicletta, piume al vento; così guizza giù dalla strada polverosa, così saluta, così rasenta le prime case del paese, i crocchi delle donne, i nugoli di ragazzini che gli corrono dietro gridando. Perché Mario non è un bersagliere qualunque: è quello che ha vinto le gare di bicicletta al reggimento; e dunque è quasi un campione. Un giorno passano per Terni anche i corridori del Giro d'Italia. Là, in quella folata di giovinezza e di entusiasmo, egli sente esplodere nel suo sangue la ribellione. Egli lascerà il paese, lascerà quella trista fatica quotidiana, diventerà corridore. Inforca la bicicletta e s'inerpica dietro la scia delle macchine che riga la collina. Al sommo della salita si ferma e si volge, con la gola secca e il cuore in tumulto, a guardare per l'ultima volta i monti, le officine, le cascate spumeggianti. Ed ecco mentre è là, un urlo di sirena echeggia nella vallata a chiamare gli operai di turno» (cit. in <http://digilander.libero.it/freetime1836/cinema/cinemaacciaio.htm>).

all'attività lavorativa, la quale ha un riflesso evidente nell'identità personale e sociale dei diversi personaggi filmici, che vivono sullo schermo condizioni spiccatamente verosimili rispetto a quelle reali.

È del 1955 il film *Giovanna*, di Gillo Pontecorvo, ambientato in Toscana, in cui si racconta la storia realmente accaduta di una giovane operaia tessile che lotta in modo determinato e coraggioso con le sue compagne per la difesa del posto di lavoro. Le operaie che figurano nel film erano operaie anche nella vita e rappresentano se stesse. Esse occuparono la fabbrica, dando inizio ad una realtà nuova, quella delle donne-lavoratrici, che debbono lottare sia con il padrone, ma che debbono far fronte anche ai problemi che sorgono con le loro famiglie e con i figli. Accanto alla solidarietà nei loro confronti prendono forma anche insofferenze patriarcali e maschiliste per questa inedita iniziativa da parte delle donne.

Prima di giungere al già citato film di Elio Petri, vanno ricordati *Il ferroviere* (1956) di Pietro Germi che, attraverso la storia di un macchinista, descrive con profonda umanità il mondo operaio e la vita di un proletario che vede crollare i suoi valori di riferimento e *Il posto* (1961), di Ermanno Olmi, che raccolse un consenso allargato⁵ e che descrive il percorso non facile di un giovane alla ricerca di un ambito posto in una grande azienda, che coincide poi anche con il posto nella società e nella vita.

Del 1963 è *I compagni*, di Mario Monicelli, in cui si narra di un gruppo di operai di un'industria tessile che, sotto la *leadership* di un professore socialista, chiede la diminuzione da quattordici a tredici ore di lavoro giornaliera.

Degno di nota anche *La califfa* (1970) di Alberto Bevilacqua, in cui una bella e risoluta vedova di un operaio ucciso dalla polizia durante una manifestazione, si innamora del suo nemico di classe, il padrone della fabbrica in cui lavora.

Il già citato *La classe operaia va in paradiso* (1971), di Elio Petri, che condivise la scelta del soggetto e scrisse la sceneggiatura con Ugo Pirro, costituisce una pietra miliare nel cinema sulla condizione del lavoratore della fabbrica costretto al lavoro ripetitivo, per nulla creativo e per questo alienante. Lucida ed equilibrata l'interpretazione che ne dà l'illustre letterato, critico cinematografico e giornalista Pietro Bianchi:

⁵ Scrive all'epoca lo scrittore e critico di teatro e di cinema Mario Verdone: «Con il recente film di Ermanno Olmi, *Il posto*, il «film sul lavoro» italiano segna una data importante. Non siamo più di fronte al soggetto dove la fatica umana è mero pretesto drammatico, talora superficiale; né siamo nel campo del documentario, coi limiti che questa pellicola può avere nei riguardi del grande pubblico, allorché esso chiede allo spettacolo cinematografico non una documentazione ma una storia viva, umana, che lo interessi e che gli porti davanti, in forma drammatica, uno squarcio della sua stessa vita. *Il posto* è, insieme, documentario e film ad intreccio, è spettacolo per chi vuole divagarsi con un trattenimento raffinato, ed è film che affronta con proprietà, quasi, si direbbe, con competenza, con esperienza diretta, i problemi del lavoro. [...] Se non fosse troppo grossa l'espressione, si potrebbe quasi definire, *Il posto*, come un film rivoluzionario, perché proprio nel vivo di una produzione, come l'attuale, che non rifugge dal morboso e dall'erotic, si propone di dire le cose più semplici sull'uomo che lavora, riuscendo così a farsi ascoltare e apprezzare» (VERDONE M., *Cinema del lavoro*, Realtà Editrice in Roma, s.d., Roma, p. 7).

Il carattere di Lulù benissimo interpretato da Gian Maria Volonté (ma ancor più sorprendente risulta Salvo Randone, in una figura di ex-operaio finito in manicomio) è molto complesso. Si tratta di un uomo come tanti, ma naturalmente intelligente, cui la realtà sociale suggerisce diversi livelli di comportamento. Elio Petri s'è guardato da un'opposizione schematica tra capitalisti e lavoratori. Sa che il problema è più accidentato e tocca i diversi strati della vita associata. L'erotismo, sollecitato ma anche frenato dai "media", accompagna in fabbrica, come compagno ora molesto e ora grato, chi deve timbrare i cartellini di presenza. Il problema di Lulù diventa il problema di chi deve compiere un lavoro alienante per possedere quei beni, automobile, week-end, elettrodomestici, TV, di cui non si può più fare a meno. Molti si adattano con un'inquietudine che sembra meno giustificata di quella dei loro vecchi ma che per questo non è meno reale, gli immigrati del Sud mordono il freno con rabbia, qualcuno finisce in casa di cura. [...] La fotografia di Luigi Kuveiller sottolinea i diversi momenti della crisi di Lulù come meglio non si potrebbe. Espressione della civiltà industriale qui e ora, *La classe operaia va in paradiso* è una significativa presa di coscienza. E non si creda che Petri prenda per il bavero i soli "gauchistes", la sua affettuosa ironia colpisce tutti, compreso lo sventurato e innocente Lulù. Petri ha voluto denunciare la comune solitudine, derivata dalla struttura psichica impaziente di tutti e ciascuno, schiavi di un mondo disumanizzato, in cui gli slogan hanno sostituito la mediazione, il lento, solido acquisto delle verità sostanziali⁶.

Nel 1973 esce nella sale un film di taglio documentaristico, di Ettore Scola, *Trevico-Torino... Viaggio nel Fiat-Nam*, in cui il regista compie un'analisi realistica e dolente dello sfruttamento del lavoratore e dell'immigrato in particolare⁷.

3. UNO SGUARDO ALLA CINEMATOGRAFIA ESTERA IN TEMA DI LAVORO⁸

Se molti sono i documenti filmici di produzione italiana, non si può certamente dimenticare quella europea ed extraeuropea, in merito alla quale la ricerca, a volerla effettuare con rigore e con l'intento di renderla esauritiva, si farebbe davvero impegnativa, seppure assai interessante, perché consentirebbe di verificare la rappresentazione sullo schermo della condizione di lavoratore e del lavoro in differenti contesti geografici e nei diversi momenti storici, rilevando continuità e profonde differenze.

⁶ BIANCHI P., *Il Giorno*, 18 settembre 1971; stralcio di recensione riportata in DI MARTINO A. - MORINI A. (a cura di), *Elio Petri*, I quaderni del Lumière, Bologna 1995, p. 78.

⁷ Per una trattazione ampia, sistematica e documentata dei film di quello che si potrebbe indicare come il "filone militante" cfr. MEDICI A. (a cura di), *Filmare il lavoro*, «Annali» della Fondazione Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico, 3, Roma 2000; MEDICI A., RANCATI F. (a cura di), *Immagini dal lavoro. La fabbrica, la terra, la città, il mare, la miniera, la ferrovia, la frontiera in cento film*, Ediesse, Roma 2002.

⁸ Rimane esclusa, con rammarico, da questo scritto, la produzione cinematografica di altri continenti, come la Cina, l'Asia, l'Africa e l'Australia. Si tratta di un rammarico sentito poiché registi di grande talento cinematografico hanno saputo creare opere cinematografiche senza dubbio degne di essere prese in considerazione, tra l'altro assai utili nella prospettiva dell'educazione interculturale. Vi sono alcuni siti rintracciabili in Internet che aiutano ad individuare film utilizzabili a scuola, ma anche in contesti di formazione al lavoro, e che forniscono spesso l'indicazione precisa di dove andare a reperirli, non essendo spesso stati distribuiti nelle sale (Cfr. ad es. <http://www.pavonerisorse.to.it/cinema/schermo.htm>).

Si tratta di un universo di opere cinematografiche molto ricco, dal quale ci si permette di isolare alcune opere, a cominciare da un film prodotto in Gran Bretagna nel 1949: si tratta di *Cristo fra i muratori*, del regista Edward Dmytryk. Tratto dal romanzo *Crist in Concrete*, di Pietro Di Donato, che tentò di raccordare gli ideali cristiani con le prospettive marxiste, il film, iniziato in America, venne portato a termine in Inghilterra, a causa degli impedimenti procurati al regista accusato di antiamericanismo, e racconta la misera vita di Geremia, un muratore italiano, nella New York degli anni Venti. L'appassionata recitazione degli attori e l'ambientazione non appesantita da orpelli superflui risultano allineate con il cinema del neorealismo.

Si vuole poi ricordare un film russo, del grande regista Andrej Tarkovskij: *L'infanzia di Ivan* (1962). In quel film si racconta la storia di un ragazzino che vuole imparare a fare un "lavoro" da uomini molto particolare: il mestiere di soldato. E lo vuole apprendere, e praticare, per ottenere un riconoscimento umano da parte di adulti impegnati nella guerra. Si tratta di una parabola tragica, ma che evidenzia in modo esemplare il desiderio di lavorare come gli adulti per darsi un'immagine di sé, e costruire nel contempo una propria visibilità, un proprio posto, una propria identità nel mondo. Il tema del bisogno d'appartenenza e di come il lavoro possa concorrere al suo soddisfacimento, e di come ancora il lavoro possa essere utilizzato per fini manipolatori, a volte tragici, è più che mai affermato e reso vivido in questo memorabile capolavoro. È tuttavia un tema che ritorna anche in alcuni film recenti, e in particolare nei due registi belgi, i fratelli Jean-Pierre e Luc Dardenne, di cui parleremo nella seconda parte di questo scritto.

Sempre dall'Est arrivano capolavori come *L'uomo di marmo* (1977), diretto da Andrzej Wajda, che racconta la storia di una studentessa all'ultimo anno di scuola di cinematografia che vuole fare un film su un operaio stakanovista dell'epoca staliniana. Il regista polacco con questo film sembra sottolineare la necessità di svegliare la coscienza critica negli intellettuali, chiamati ad indagare attorno ad argomenti per troppo tempo coperti dal silenzio. La storia ha una sua prosecuzione nel film *L'uomo di ferro* (1981), sempre di Wajda, che inizia dalla fine del precedente e risulta legato agli avvenimenti che sconvolsero la Polonia con la nascita di *Solidarnosc*, il sindacato indipendente sorto nell'agosto del 1980.

Da Hollywood giungono invece film come *Harlan Country U.S.A.* (1977), un capolavoro del cinema indipendente di Barbara Kopple, la quale, con stile documentaristico, racconta del lungo sciopero (tredici mesi) che bloccò le miniere del Kentucky alla metà degli anni Settanta e descrive i minatori che con le loro donne rivendicano i loro diritti, i padroni appoggiati dal governo, i crumiri istigati dal Ku Klux Klan e il coinvolgente *Silkwood* (1983), di Mike Nichols, che descrive la vita all'interno di una fabbrica nucleare che non tutela la salute dei suoi operai. Un film bellissimo, di impegno civile, e ispirato ad una storia vera, è *Norma Rae* (1979), in cui il regista Martin Ritt rappresenta le fatiche e i duri disagi sopportati dai lavoratori di una filanda, i cui destini sono in mano completamente ai datori di lavoro. Gli operai, or-

ganizzandosi in un sindacato, fanno nascere in loro una coscienza di classe che li porta a protestare per chiedere condizioni di lavoro più umane.

Giunge dalla Finlandia un'opera cinematografica di rilievo, *La fiammiferaia* (1989) di Aki Kaurismäki, un regista di riconosciuto talento che racconta la misera vita di un'operaia in una fabbrica di fiammiferi. Kaurismäki, con questo film, propone una dura parabola sulla follia del mondo contemporaneo, che appare profondamente venato di solitudine e privo di speranza e denuncia la dannosità delle alienazioni, compresa quella provocata da lavori disumanizzanti, che progressivamente sono subite come abitudini.

4. LE IMMAGINI IMPEGNATE DI UN REGISTA SCOMODO: KEN LOACH

Il tema del lavoro è stato scelto come perno centrale delle proprie opere cinematografiche da alcuni autori come ad esempio il britannico Ken Loach.

Nonostante la riconosciuta qualità dei lavori di Loach, il cinema di questo regista ha trovato ostacoli a non finire, i quali per lungo tempo hanno reso pressoché impossibile il riconoscimento nei suoi confronti di un ruolo di primo piano nella produzione cinematografica europea impegnata. Durante i molti anni di governo di Margaret Thatcher, Ken Loach realizzò molti documentari televisivi. I più conosciuti sono quelli girati nel 1984 durante gli scioperi dei minatori e mai andati in onda.

Solo a partire dagli anni Novanta, Ken Loach comincia ad ottenere meriti riconosciuti in Inghilterra e in Europa. Qui di seguito si propone una rassegna delle sue opere maggiormente significative in ordine al tema del lavoro, tutti film degni di interesse e considerazione, testimonianze di un impegno, anche politico, oltre che artistico, di un regista che ben ha saputo rappresentare le difficoltà di una parte dei lavoratori messi in grave difficoltà dalle politiche governative degli ultimi decenni.

Riff Raff (1991), efficace, essenziale, amaramente ironico come il sottotitolo *Meglio perderli che trovarli*, è una dura rappresentazione dell'Inghilterra post Thatcher degli anni Novanta, durante i quali si hanno milioni di disoccupati, un aumento del tasso di lavoro nero e un tragico incremento di omicidi bianchi. Il film tratta di operai, bianchi e di colore, inglesi e stranieri, che lavorano in un cantiere edile londinese in condizioni durissime, senza che venga osservata alcuna norma di sicurezza e sotto la costante minaccia di licenziamento.

In *Piovono pietre* (1993), Loach continua la sua denuncia impiegando attori non professionisti presi dalla strada e ripresi cercando di far vedere il mondo con i loro stessi occhi. Si tratta di personaggi duri, ma realistici, che per integrare l'esiguo contributo per i disoccupati, per sopravvivere, si prestano ad attività e mansioni anche contro la legge. La denuncia verso una politica e una società che schiacciano i più deboli è quanto mai presente.

In *Ladybird Ladybird* (1994), Ken Loach affronta il problema delle istitu-

zioni preposte alla salvaguardia dei diritti dei più deboli, in particolare del servizio sociale⁹. Questo film si presta ottimamente per riflettere sul lavoro dell'assistente sociale e, più comprensivamente, sulla realtà istituzionale alla quale appartiene.

Parla indirettamente ancora di lavoro anche *Bread and Roses* (2000) in cui Loach affronta la storia di una ragazza che abbandona la madre per raggiungere la sorella a Los Angeles, la quale l'aiuterà a trovare un lavoro notturno in una impresa di pulizie. In questo contesto la giovane donna si trova a prestare la sua opera a fianco di persone delle più svariate nazionalità, evidenziandosi in particolare la questione degli immigrati di origine messicana, relativamente al loro diritto di studio e alle loro rivendicazioni di ordine sindacale. Seppure la protagonista viene ad un certo punto espulsa per rapina, tuttavia alcuni pulitori raccolgono il coraggio necessario per protestare al fine di far valere i loro diritti.

L'impegno di Loach verso i lavoratori maggiormente esposti alla durezza di trattamento e costretti a comportamenti a volte contraddittori e all'insegna dell'*homo homini lupus*, prosegue con *Paul, Mick e gli altri (The Navigators)*, del 2001, che narra la storia di un gruppo di lavoratori dello Yorkshire che devono confrontarsi con la privatizzazione delle ferrovie inglesi attuata nel 1995 dal governo Major. Dal posto fisso essi sono costretti a passare alle prestazioni a tempo determinato, giungendo perfino a mettersi l'uno contro l'altro per ottenere di essere occupati e anche a rischiare la vita, dato che i nuovi imperativi dettati da una produttività e un'efficienza volute senza spese adeguate vanno ad intaccare, minacciandole seriamente, le norme di sicurezza, spesso disattese o addirittura ignorate¹⁰.

In *Sweet sixteen* (2002), la denuncia di Loach si fa durissima: il degrado conseguente alla disoccupazione e alla perdita dei valori di una classe lavoratrice ormai confusa, anche per propria responsabilità, giustifica e quasi legittima, agli occhi dei 'perdenti', l'esistenza delle attività illecite, come lo spaccio della droga, che diventa per il giovane protagonista del film il mezzo – il mestiere – attraverso il quale egli intende comprare una casa destinata ad accogliere la madre, tossicodipendente, una volta uscita dalla prigione. Si tratta del film forse più pessimista di Ken Loach.

⁹ Di questo film ho trattato ampiamente un precedente saggio, cfr. Agosti A., *Il cinema per la formazione dell'operatore socio-educativo* in MALAVASI P. - P.C. RIVOLTELLA - S. POLENGHI (a cura di), *Cinema, pratiche formative, educazione*, Milano, Vita & Pensiero, 2005, pp. 123-148.

¹⁰ Annota Massimo Morelli: «Per Loach la strategia condotta con successo dal capitalismo contro le garanzie assicurate un tempo dallo statuto dei lavoratori ha creato condizioni di precarietà, di sfaldamento del sentire collettivo e di atomizzazione: l'obiettivo principale è stato quello di svalutare gli operai in "risorse umane", di costringerli a essere in competizione tra loro e a rinunciare ai propri diritti per dimostrarsi convenienti e occupabili. È soltanto attraverso la ricostruzione del bene comune come concetto non negoziabile e il rifiuto dell'economia come unica regola per il progresso che sarà possibile ostacolare il tramonto del mito del posto fisso, la flessibilità e il lavoro interinale, i subappalti, gli stipendi a prestazione e i sussidi, gli incidenti sul lavoro e le morti bianche, le ferie e l'assistenza sanitaria non retribuite» (MORELLI M., *Il cinema al lavoro. Cantet, Loach e Marra: il cinema europeo è fondato sul lavoro (che non c'è)*, in *Duel*, 91, 2001, p. 36).

5. LAVORO E LAVORATORI SULLO SCHERMO IN FILM RECENTI E RECENTISSIMI: I PROBLEMI EMERGENTI

Sul tema della denuncia della mancanza del lavoro nel nuovo proletariato inglese in conseguenza di una politica liberista cui s'è accompagnata la progressiva e sempre più drastica riduzione del *welfare* sociale, dà il suo contributo anche il regista Mark Herman, con l'inequivocabile *Grazie signora Thatcher* (1996), che propone una commedia a metà tra l'amaro e il divertente che racconta di un nutrito gruppo di minatori che rimangono disoccupati per la chiusura della miniera di carbone nella quale lavoravano e che si rifugiano nell'hobby preferito – sono tutti musicisti che fanno parte della banda della miniera – per non cadere nella totale depressione e nell'abbruttimento che la perdita del lavoro spesso provoca.

Anche il regista inglese Peter Cattaneo racconta di un gruppo di lavoratori senza impiego, in una città piena di fabbriche chiuse, che si inventa un'attività che oltrepassa il limite della dignità personale. Il film di Cattaneo, divertente seppure anch'esso molto amaro nella sostanza, si intitola *The Full Monty. Squattrinati organizzati* (1997).

Nuvole in viaggio (1996) del regista finlandese Aki Kaurismäki racconta anch'esso una storia di disoccupazione, a lieto fine, seppur sospeso e provvisorio: una coppia di Helsinki, capocameriera lei, Ilona, tranviere lui, Lauri, perdono improvvisamente il lavoro ambedue. Disperati, ma non del tutto sconfitti, si mettono alla ricerca di un nuovo impiego, ma ogni evento sembra remare contro. Quando ormai la fiducia sembra affievolirsi completamente, la vecchia proprietaria del ristorante presso il quale lavorava la protagonista, decide di impiegare i suoi denari per aprire un nuovo locale, con il vecchio personale, e sotto la direzione di Ilona. Il film si conclude ottimisticamente con l'arrivo di una prenotazione per quaranta persone. Il film di Kaurismäki è un film sulla speranza, sulla tenacia, sulla volontà, le uniche vere ancora di possibile salvezza in un mondo dove tutto è sempre più incerto.

Una pellicola interessante, del 1997, è *Marius e Jeannette*, del regista franco-armeno Robert Guédiguian, che si propone come film interessante, in tema di lavoro, non tanto perché presenta, al riguardo, situazioni problematiche, bensì perché mostra come pur nella difficoltà del vivere quotidiano, determinata anche dal degrado ambientale – siamo in una zona operaia di Marsiglia, desolante dal punto di vista urbanistico, e non solo – si possano affermare ancora i sentimenti e la possibilità di instaurare relazioni interpersonali costruttive. «Ma tutto questo senza la pretesa di fare di Marius e Jeannette un “manifesto” della condizione operaia nell'era Jospin. Anzi, conservando il tono leggero di una storia in cui apparentemente non avviene nulla, mentre ciò che accade nell'interiorità dei singoli è importante. Così importante da mutare le vite di qualcuno in modo profondo mentre i problemi socioeconomici permangono e si fanno sentire non riuscendo però a corrompere una vitalità che nasce anche dalla sofferenza»¹¹.

¹¹ ZAPPOLI G., *Recensione del film Marius e Jeannette: un conte de l'Estaque*, in *Film*, 33, 1998, p. 26.

A parlarci di lavoro è anche il giovane regista argentino Pablo Trapero che con *Mondo Gru* (1999) ci narra, con uno stile realistico e con una sincera ed equilibrata partecipazione emotiva, la realtà operaia di Buenos Aires, metropoli sudamericana dagli innumerevoli risvolti sociali. La storia è quella di un operaio disoccupato che conduce una vita modesta e senza sussulti, che spera di trovare lavoro come manovratore di gru, ma per il proprio peso eccessivo e per l'inaffidabilità del datore di lavoro, ritorna alla situazione di partenza. Si è voluto intravedere nella pesantezza fisica del protagonista il riflesso di una stanchezza esistenziale che sottolinea il fallimento di una nazione che sembra sentirsi orfana di una padre padrone come fu Peron¹².

In Francia, Laurent Cantet realizza, nello stesso anno, *Risorse umane*, e Marion Vernoux, sempre nello stesso anno, *Rien à faire*, storia di una donna e di un uomo, entrambi disoccupati, che si incontrano al supermarket e che a poco a poco si innamorano vicendevolmente. Diversamente da quest'ultimo film, minimalista, si potrebbe dire, tuttavia delicato e poetico, il film di Cantet è un film duro, e molto verosimile. Vi si narra di un giovane, Frank, il quale, terminati i suoi studi di economia, viene immesso in uno *stage* presso un'azienda di provincia in cui lavora anche suo padre. Frank è un giovane promettente e il padrone lo prende in simpatia. Accade però che una manovra sugli orari, riguardante la riduzione a trentacinque del numero delle ore lavorative, viene strumentalizzata dal direttore per ridurre il numero degli operai. Nella lista di eliminazione degli esuberanti, Frank scopre il nome di suo padre, e contro il volere del suo stesso genitore, Frank decide di contrastare l'azienda e le decisioni del suo capo. Come commenta opportunamente Callisto Cosulich «*Risorse umane* resuscita quel contrasto tra la coscienza individuale e il mondo, che sembrava smarrito: descrive il lavoro in fabbrica, ma anche l'al di là del lavoro, creando un flusso e riflusso continui tra l'interno e l'esterno della fabbrica, che è poi l'esterno e l'interno dell'uomo; tra società e interiorità insomma»¹³.

Ricco di spunti, il film di Cantet induce a riflettere su temi e valori che al giorno d'oggi sembrano contare sempre meno: l'orgoglio, la dignità e il rispetto dei lavoratori, nonché di indurre a riflettere sulla possibilità di contrasto di dinamiche organizzative perverse, alla fin fine disumane e per questo inaccettabili, quando ne va di mezzo la persona, persona che può trovarsi costretta a mentire, ad indossare una maschera per poter sopravvivere, come avviene nel secondo film di Laurent Cantet, *A tempo pieno* (2001), che significativamente, rispetto alla vicenda narrata nel film, in francese suonava come *L'emploi du temps*. È la storia di un consulente aziendale che, trovandosi improvvisamente di fronte al licenziamento, e non trovando la forza per dirlo alla famiglia, finge di aver ricevuto un nuovo magnifico impiego a Ginevra, presso l'ONU. Il dialogato del film è quanto mai interes-

¹² Cfr. Recensione del film in MEREGHETTI P., *Dizionario dei film 2004. Il Mereghetti*, p. 1494.

¹³ COSULICH C., *Risorse umane. Sindacale! Il dramma della legge francese sulle "35" ore*, in *Rivista del Cinematografo*, 4, 2000, p. 63.

sante, e consente di mettere a fuoco altri aspetti potenzialmente di un mondo del lavoro in vari modi sempre più esoso verso i lavoratori. Il protagonista dice: «Ho paura di deludere... Ho paura di non essere all'altezza. Non controllo nulla in questo momento, tutto qui. Ci sono dei momenti in cui non so più cosa mi hanno chiesto di fare, cosa si aspettano da me. Allora inizio ad essere preso dal panico, la minima telefonata da fare diventa insormontabile... Questa settimana sono passato da una riunione all'altra, senza avere il tempo di fare il punto, di riprendere il fiato. Alla fine non penso più a nulla. Ho la testa vuota. Guardo la gente intorno a me, le persone con cui sono tenuto a lavorare. E non vedo altro che volti perfettamente estranei. È come un momento di assenza...». Prendendo in esame queste parole, si evidenzia il tema del tempo di lavoro che si incrocia con il tempo vitale, erodendolo non solo quantitativamente, ma soprattutto qualitativamente. È un tempo disumanizzato che intacca anche il pensiero, e apre la strada alla paura. Il film di Cantet mostra come in queste condizioni il lavoratore, l'uomo, la donna, che siamo anche noi, possano essere indotti ad essere altro da sé, una sorta di attori che arrivano a bluffare, a rischiare, giungendo a proporsi come dei supereroi in grado di "vincere" le avversità, anche le più dure. Lo scivolamento verso la sopravvalutazione di se stessi e delle proprie possibilità, l'esperienza dell'ebbrezza provata nei fortuiti successi, che si trasforma, nel film di Cantet, in un delirio di onnipotenza che smarrisce ogni senso morale, sono ingredienti amari di una vicenda che potrebbe capitare a chiunque. Tratto infatti da una storia reale, dall'epilogo tragico, Cantet costruisce un film sul lavoro dal valore quasi universale «che ha molto a che vedere con la collocazione dell'uomo occidentale in un mondo che lui stesso ha largamente contribuito a creare, ma che a un certo punto non sembra bastargli più, non solo a renderlo felice, ma addirittura a fornirgli la sostanza e le ragioni di una precisa identità»¹⁴.

Di lavoro, e più precisamente di disoccupati, parla anche il film dello spagnolo Fernando León ded Aranoa, *I lunedì al sole* (2002), che racconta la vita di un gruppo di operai dei cantieri navali di Gijon, città portuale nel nord della Spagna, che hanno perso il lavoro a causa della riconversione industriale, dopo una serie di estenuanti scioperi. Per costoro i giorni diventano tutti uguali e al lunedì si sta al sole come nei giorni di festa, avendo solo la possibilità di parlare. Ed è attraverso i dialoghi che il regista comunica il dolore di questi uomini, ma anche la loro solidarietà reciproca, uomini che, mediante un lavoro interiore, talvolta sostenuti dalle loro donne – aspetto rimarchevole in questa pellicola – tentano di elaborare il lutto per la perdita della possibilità di lavorare e di guadagnarsi così la vita. *I lunedì al sole* si discosta dai film militanti in senso stretto, ma non per questo risulta meno politico, in quanto racconta fedelmente avvenimenti umani¹⁵.

¹⁴ MORSIANI A., *Ritorno a casa dell'uomo invisibile. A tempo pieno*, in *Cineforum*, 409, 2001, p. 73.

¹⁵ Ha affermato il regista in un'intervista: «Quando scrivo una sceneggiatura cerco di partire dai personaggi e dalle loro idee, non dalle mie, che comunque alla fine si intravedono nel

L'eredità (2003), di Per Fly, presenta un aspetto inquietante del lavoro, o meglio, di ciò che può rappresentare per la singola persona il contesto organizzativo del lavoro, e in questo caso, la logica della grande azienda, le ragioni della quale possono schiacciare le ragioni appunto della persona. La storia è quella del figlio del potente e ricco padrone di una grande acciaieria di Copenhagen, fuggito dalla famiglia per non avere a che fare con la difficile e dispendiosa, in termini di energie psicofisiche, gestione dell'azienda. Il giovane vive felice a Stoccolma con la moglie, ma quando il padre si suicida, si vede costretto dall'implacabile madre a prenderne il posto. La decisione del nuovo giovane padrone di tornare a casa per riprendere le redini dell'impresa, la nuova vita stressante che deve condurre, la sua pavidità rispetto ad un sistema dove vigono e imperano la dissimulazione e il perbenismo di facciata, gli cambiano rapidamente l'umore, inaridendolo. Il nuovo padrone diventa rapidamente cinico, non esitando egli a licenziare amici e perfino parenti. Il regista presenta con questo film una situazione emblematica, in cui la logica della produzione, e in particolare dell'imprenditoria, è in grado talvolta di corrodere la persona, sottraendole i tratti propri dell'essere umano, forse originariamente non propenso a quella spietatezza che innerva, problematicamente, il mondo del lavoro, soprattutto ai livelli più alti delle gerarchie.

6. TORNANDO AL LAVORO E AI LAVORATORI IN FILM ITALIANI

Alcuni dei film italiani più solidi dei primi anni del Duemila direttamente o indirettamente trattano del lavoro e della condizione dei lavoratori. Si tratta spesso di "sfondi" o di primi piani problematici.

A parte il rimarchevole *Così ridevano* (1998), di Gianni Amelio, che si riferisce alla fine degli anni Cinquanta e racconta la storia di due fratelli siciliani che salgono in una grigia e nebbiosa Torino, accettando uno dei due qualunque lavoro e anche compromessi etici pur di far studiare da maestro l'altro¹⁶, altre pellicole si collocano invece nella contemporaneità, come ad esempio *La stanza del figlio* (2001), di Nanni Moretti, che mostra con efficacia quanto il lavoro si intrecci con la vita quotidiana e come sia difficile, soprattutto per le professioni rivolte alla cura, d'aiuto, o riferite al sociale, mantenere la professione separata dal privato.

Il regista Riccardo Milani nel suo film *Il posto dell'anima* (2003) narra

film. Non faccio discorsi politici diretti perché credo che il cinema militante parli solo a un certo gruppo di persone che sono già d'accordo con quello che si dice e con le idee del regista. A me piace parlare con la gente che non la pensa nello stesso modo, creare il dibattito e momenti di discussione. Penso che il cinema militante crei rifiuto più che militanza. Si può parlare di politica anche raccontando i gesti quotidiani... » (in *Duel*, 103, 2003).

¹⁶ «Dal film di Amelio traspare un'amarezza e una disperazione che si basano sul non detto, lasciando intuire, piuttosto che mostrare, ed emerge il cambiamento sociale di quegli anni: il miscuglio di dialetti, i cortei sindacali, il capolarato della cooperativa e il razzismo» (SISMONDI A. - TASSI R., *Tempi moderni. L'immagine del lavoro nel cinema*, Effatà, Torino 2002, p. 42).

invece di un avvenimento realmente accaduto in una fabbrica dell'Abruzzo in cui, per scongiurarne la chiusura, furono effettuati scioperi con anche scontri duri tra le controparti. La lotta per i diritti degli operai pare dunque non finire mai, sebbene il lavoro rimanga spesso sfiancante e pericoloso, divenendo per di più precario in misura crescente. Numerosi sono i temi che vengono affrontati nel film di Milani, fra i quali il più importante è quello che il regista stesso ha messo all'origine del suo film: quello della contraddizione tra salute e lavoro. «Sono partito dalla frase di un anziano operaio, che mi sembrava terribile. Lui diceva, “meglio morti che disoccupati”, che vuol dire accettare per bisogno i rischi di un lavoro che può anche ucciderti». Nel riportare la frase del regista, Antonio Medici sottolinea «l'attualissima e spesso lacerante contraddizione, che investe sia il mondo del lavoro sia chi lo rappresenta, tra un modello di sviluppo semplicemente espansivo ed uno attento alla qualità, cioè alle risorse ambientali e alla salute»¹⁷.

Mi piace lavorare. Mobbing (2003), di Francesca Comencini, presenta con grande efficacia il tema della salute psicologica del lavoratore – nel film di una lavoratrice –, messa a dura prova in aziende e ambienti di produzione dove la logica del profitto, della produttività spinta al massimo, della competitività, dell'ottimizzazione dell'utilizzo delle risorse umane con la minor spesa possibile, sono divenuti gli imperativi che guidano il mondo del lavoro stesso. Il *mobbing* è la pressione psicologica, morale, ma anche giocata spesso sul piano fisico, che viene attuata in molti luoghi di lavoro verso dipendenti da espellere. Le forme con cui il *mobbing* viene attuato sono l'assegnazione di incarichi sempre più dequalificanti, la demolizione attraverso la maldicenza, la progressiva separazione dagli altri dipendenti, la messa in atto di veri e propri sabotaggi, come accade alla protagonista del film della Comencini, interpretata magistralmente da Nicoletta Braschi. Ispirato a tre casi reali, *Mi piace lavorare. Mobbing* mostra una lavoratrice, entusiasta del suo compito, che, a causa di ripetute angherie, mano a mano si trova in una situazione di perdita della dignità, che la conduce ad un annientamento che sembrerebbe inesorabile. Il film è particolarmente interessante in quanto mostra bene l'intreccio tra lavoro e vita privata: Anna, tornata a casa dall'azienda, deve accudire la figlia, trovando il tempo anche per l'anziano padre. Ella riuscirebbe a far combaciare tutto, se il maltrattamento sul posto di lavoro non le erodesse vigliaccamente la sua volontà e capacità di essere tenace e generativa, pur a fronte di una vita complicata e impegnativa. È evidente in questo film la connessione tra attività lavorativa e progetto esistenziale: là dove la prima trova ostacoli, anche il secondo ne risente, in modo a volte drammatico¹⁸.

¹⁷ La frase del regista e la citazione sono tratte da MEDICI A., *Se manca il lavoro*, in *Cinemasessanta*, 3-4, 2003, p. 12.

¹⁸ È molto interessante il commento al film della psicanalista junghiana Lella Ravasi, la quale vede nella vicenda narrata sullo schermo da Francesca Comencini l'esempio di una «lucida e precisa articolazione di un progetto distruttivo che mina l'identità sociale e quindi quella psicologica dell'individuo». Vien da pensare alla dimensione 'tragica' dell'agire umano, idea

Vite flessibili (2003), di Nicola Lecce e Rossella Lamina, come lascia intendere con chiarezza il titolo, si incentra sul tema del lavoro precario e propone una serie di ritratti di lavoratori cosiddetti “atipici”, che vengono presentati non solo durante lo svolgimento delle loro mansioni, ma anche nei momenti della vita quotidiana. L’opera è finalizzata a mettere in rilievo la specificità inquietante di questa condizione di lavoro atipico, in questi anni di trasformazione del mondo produttivo, in cui il lavoro stesso sembrerebbe avviato verso un irreversibile stato di precarizzazione, con la conseguente compromissione di quelle certezze che derivavano dall’aver un mestiere stabile. Il racconto illustra con efficacia anche quella sospensione dell’identità che subisce chi è costretto a mutare lavoro frequentemente, senza avere la possibilità di raggiungere professionalità consolidate e, quel che più conta, senza poter tenere distinti il tempo del lavoro dal tempo di vita, risultandone così drammaticamente dimensionate, se non spesso totalmente interdette, le possibilità di progettazione a livello esistenziale e, al riguardo, le scelte fondamentali, come quelle di farsi una famiglia e di stabilire la propria residenza con la garanzia di non doversi spostare ripetutamente¹⁹.

Nel 2004 è uscito nelle sale cinematografiche *Volevo solo dormire addosso*, di Eugenio Cappuccio. Si tratta di una vicenda dai toni amari che narra di un giovane manager, bello e ben voluto, che opera come formatore nella compagnia italiana di una multinazionale francese che opera nel settore della *new economy* (produzione e vendita di microchip). Le prime sequenze, utilizzabili in sede formativa, lo vedono tutto entusiasta proclamare le sue “ricette” vincenti: «Progetti, mai! Solo desideri e obiettivi!», oppure a proporre le sue domande e risposte strategiche: «Che cosa motiva le persone? I complimenti! », per cui chiude ogni seduta di lavoro rivolgendo un affettato «Vi stimo molto!» ai suoi soggetti (veramente tali?) in formazione. Un bel giorno, l’affabile e disinvolto manager si vede presentare una proposta del tutto particolare: a seguito della fusione dell’azienda con un’altra, si deve procedere ad una ristrutturazione, si devono tagliare gli “esuberanti”... il protagonista, in due mesi, deve individuare venticinque persone da eliminare! Il manager si trova quindi a dover stringere nuove alleanze e a tradire i vecchi amici e colleghi e gradatamente diviene cinico, ritrovandosi impelagato non solo nella precarietà dell’occupazione, ma anche in quella dei legami amicali e sentimentali. Il regista conduce quindi a riflettere su un mondo, quello del lavoro, che chiede sacrifici sempre più alti, ma non tanto nei termini di un aumento di fatica fisica, bensì di un dispendio sul piano

perno del pensiero di Giovanni Maria Bertin. Dice la psicanalista: «La “banalità del male” si manifesta anche con l’attacco sistematico contro l’identità, nella riduzione della persona a cosa manipolabile, priva di spessore, di relazioni significative, in dubbio su tutto» (RAVASI L., *La distruzione dell’identità*, in *Duellanti*, 4, 2004, p.10).

¹⁹ In relazione al problema della ristrutturazione industriale e al conseguente indebolimento dei valori e della possibilità di vivere dignitosamente, si può vedere anche *La bella vita* (1994), di Paolo Virzì.

della propria moralità che diviene svendita totale, poiché l'orgoglio si gioca tutto sulla sfida "impossibile", sui soldi, sulla carriera. Alcuni degli aspetti più inquietanti della *new economy*.

7. L'IMPEGNO ETICO DI DUE CINEASTI BELGI: JEAN-PIERRE E LUC DARDENNE

Dopo una stagione dedicata alla produzione di documentari, i fratelli belgi Jean-Pierre e Luc Dardenne approdano alla *fiction* cinematografica – iniziando ad ottenere una nutrita serie di premi e riconoscimenti prestigiosi – con il film *La promesse* (1996), al quale fanno seguito, con cadenza triennale, *Rosetta* (1999), *Il figlio* (2002) e *L'enfant* (2005). Lo stile dei due registi si qualifica come davvero innovativo: la macchina da presa inquadra da vicino i personaggi e i dettagli, tranne in alcuni specifici momenti, li incalza, sta loro addosso, li pedina. Ne risulta un cinema impegnativo da seguire, a volte inquietante, un cinema che agita lo spettatore, creandogli talvolta quasi un senso di disagio, lo stesso disagio che vivono i personaggi che si muovono sullo schermo. È un modo per portare lo spettatore stesso dentro alla vicenda, per farlo partecipare in prima persona. Si tratta di un cinema politico poiché profondamente umano. Forse di qui lo stare "addosso" ai soggetti, ai loro corpi. A proposito di *Rosetta*, del 1999, Carlo Chatrian scrive: «In un certo senso, *Rosetta* potrebbe essere descritto come la sfida di raccontare una storia filmando quasi esclusivamente il volto e il corpo di una persona. Mentre lo spazio esterno si riduce e perde definizione (in entrambi i casi si tratta di terre vuote, abbandonate, non più città e non ancora campagna), il corpo dell'uomo si fa carico di veicolare il discorso politico»²⁰. *Rosetta* è una ragazza che vive con il sogno disperato di trovare un lavoro per avere condizioni di vita migliori. Il quattordicenne Igor, nel film *La promesse*, conosce il lato peggiore del lavoro, quand'esso è sfruttamento e diventa ricatto manipolatorio. Nel film *L'enfant* viene raccontato il lavoro al limite, il lavoro trasgressivo, quello che distrugge l'esistenza. Si tratta di film coraggiosi. Di questi tre si accenna solo alla trama, pur non tralasciando di sottolineare i temi rilevanti che intervengono nelle vicende. Del quarto, *Il figlio*, si vuole parlare più diffusamente, perché ne vale davvero la pena, soprattutto in rapporto all'argomento di questo scritto.

Nel film *La promesse* il giovanissimo Igor lavora con il padre, un trafficante senza scrupoli di manodopera clandestina, non in regola, ma regolarmente sfruttata. Per il giovane dare una mano al padre significa prendere parte ad un ordine di vita costituito, tra l'altro affermato dall'autorità paterna. È un ordine indiscutibile. Qui il lavoro diventa strumento di legittimazione, agli occhi del giovane, di un potere sui più deboli. Ad un certo punto però qualcosa improvvisamente si spezza: l'amico africano Amidou cade da un'impalcatura e, morendo, chiede a Igor di prendersi cura della

²⁰ CHATRIAN C., *Se ancora di uomo si può parlare. Il cinema politico dei fratelli Dardenne*, in MOSSO L. (a cura di), *Il cinema di Jean-Pierre e Luc Dardenne*, Falsopiano, Alessandria 2005, p. 38.

moglie Assita e del figlio. In nome di questa promessa, Igor giunge a tradire il padre, a rinnegarlo, a rifiutare i suoi insegnamenti²¹. Si schiera dalla parte della donna, perché attraverso la donna, nella quale vede la madre da difendere, anche quella madre, la sua, che egli non ha mai conosciuto, e quel figlio, che a un certo punto Assita gli mette in braccio, egli scopre la compassione, la solidarietà, intuisce la pietà e forse comincia da lì la costruzione della sua dignità. Il film termina con un non finale, con Assita che cammina con il figlioletto in braccio e accanto Igor, che cammina al loro fianco.

In *Rosetta*, una giovane operaia in una ditta di dolci viene licenziata. Ella vive in una misera roulotte con una madre semialcolizzata. Per sopravvivere, non esita a tradire Riquet, l'unica persona che aveva mostrato gentilezza e solidarietà nei suoi confronti, facendogli perdere il posto di lavoro per averlo lei. Verso la fine del film la ragazza, disperata, decide di suicidarsi con il gas, avvelenando con lei anche la madre. Assalita per l'ennesima volta da Riquet, che la perseguita, ella cade sulla pesante bombola del gas, non riuscendo a rialzarsi. Piange disperata, sulla bombola. Improvvisamente la macchina da presa inquadra la mano di Riquet, che l'aiuta gentilmente a rialzarsi.

Nel film *L'enfant* due giovani, Bruno e Sonia, vivono di espedienti, ma si vogliono bene. Quando Sonia resta incinta, Bruno vende il figlio al racket delle adozioni illegali. Sonia sviene. Ormai è difficile tornare indietro: i due giovani vengono fatti bersagli di ricatti e di minacce. Alla fine il bimbo è salvo. Bruno è in prigione, ma nel parlatorio i due giovani si reincontrano, si guardano. Bruno chiede come sta il bimbo. Sonia gli risponde che sta bene. Bruno scoppia finalmente a piangere, mentre le mani e le teste dei due ragazzi si cercano e si toccano.

8. IL LAVORO SALVIFICO: *IL FIGLIO*

Si sceglie di prestare un'attenzione particolare a questo film poiché lo si ritiene decisamente significativo, di una bellezza inconsueta, e generosamente ricco di spunti per pensare al lavoro, alla sua capacità di ricomposizione dell'esistenza umana. Si presenta la trama, ma se ne tralascia il finale. Ci sembrerebbe infatti un tradimento verso gli autori svelare come si conclude, anche se questo termine non è in questo caso adatto, la vicenda.

La storia è quella di un falegname, Olivier che, dopo un iniziale diniego, accetta di prendere sotto la sua tutela (apprendistato) un giovane, Francis,

²¹ Certamente si tratta di insegnamenti del tutto anomali. Dice Luc Dardenne, parlando di Olivier, il padre del giovane Igor: «Ne *La promesse*, il padre, Roger, è un fuorilegge – agisce illegalmente, egli fa traffico di immigrati; sfrutta lo spazio della disoccupazione; è capace di mentire per salvare in ogni caso la faccia. Lascia morire un uomo e costringe Igor ad entrare nella sua logica, rendendolo uno strumento del suo agire. Tratta suo figlio come fosse un complice, un membro della sua stessa impresa. Ma non gli dà delle regole di vita. Non gli insegna come crescere, come diventare un uomo. Gli insegna a diventare un criminale e una sorta di semplice amico, un socio». (WEST J.M., WEST D., *Taking the Measure of Human Relationships: an Interview with Jean-Pierre Dardenne and Luc Dardenne*, in *Cineaste*, Summer 2003, p. 14. La traduzione è mia).

che gli viene affidato dal Servizio sociale. Francis infatti, alla giovanissima età di undici anni, rubando un'autoradio, sorpreso da un ragazzino, l'aveva preso per il collo e strangolato. Dopo cinque anni trascorsi al riformatorio, Francis arriva ad Olivier, che riconosce in lui l'assassino di suo figlio; era infatti quest'ultimo lo sventurato ragazzino rimasto ucciso. Tutto il film si svolge descrivendo i gesti quotidiani e le parole (poche) tra i due protagonisti. Olivier tace su ciò che sa. Ogni tanto compaiono gli altri ragazzi apprendisti e un paio di volte la moglie di Olivier, separata, che ora attende un nuovo figlio da un nuovo compagno. Ma al centro delle sequenze vi sono soprattutto Olivier e Francis. Quasi al termine della pellicola Olivier, improvvisamente, rivela al suo apprendista la pesante verità. Francis scappa... grida che ha pagato per ciò che ha fatto. Olivier lo raggiunge, lo agguanta per il collo...



Fermo immagine tratto dal film *Il figlio*, dei registi Jean-Pierre e Luc Dardenne.

Ci si ferma qui. Come si può ben capire il film cattura l'attenzione, soprattutto emotiva, dello spettatore, chiamato dai fratelli Dardenne a condividere il dramma di Olivier. Il film è pieno di "inspiegabilità" ed è questo, per chi scrive, il bello del film. È là dove si intuiscono delle verità che però risulta impossibile, e anche inappropriato, tentare di 'capire', che si può piuttosto tentare di "comprenderle".

Molte sono le domande che si possono formulare, e che possono favorire un dibattito, uno scambio formativo tra persone che decidano di visionare assieme il film per poi parlarne. Perché Olivier decide di fare da tutore all'assassino di suo figlio? Sa bene ciò che sta facendo? Qual è il suo progetto? Si vuole vendicare? È mosso da un'intenzionalità lucida? Agisce d'istinto²²?

²² Scrive con efficacia Fabrizio Tassi: «"Vuoi insegnare falegnameria all'assassino di nostro figlio?" Messa così, è una domanda senza scampo. La moglie, giustamente sviene per l'orrore. Non può accettare un insulto così palese al suo dolore di madre. A un vuoto quasi fisico, organico, che non si può colmare. La sproporzione morale tra ciò che è accaduto e i folli propositi

Certo che per tutto il film i due soggetti, padre e figlio adottato, si potrebbe forse dire, lavorano assieme. Il lavoro li tiene uniti... Prendono misure, tagliano, assemblano pezzi. Si soffre con Olivier, e lo si ama tanto, durante questa raccomandabile visione filmica. Sono innumerevoli le sequenze metaforiche e simboliche, come quando Francis cade rovinosamente sotto il peso di un'asse troppo pesante e Olivier non ce la fa a reggere il peso del ragazzo e dell'asse che gli sta sulle spalle. Allora Olivier, relativamente a quel peso tremendo, insegna a portarlo ben bilanciato...

Oppure quando i due protagonisti si incontrano per la prima volta e Olivier stupisce il ragazzo indovinando con precisione assoluta alcune distanze. Quando il falegname indovina la distanza che intercorre tra i loro piedi, quattro metri e undici centimetri, il ragazzo, una volta verificata l'esattezza della stima con il metro snodabile da falegname, esclama: «Lei è forte!». È il primo riconoscimento di autorevolezza verso il maestro da parte di Francis. Olivier sa bene che cosa vuol dire misurare, però, incontrando Francis di proposito, volendo stargli vicino, si ha la sensazione che egli abbia il desiderio di misurare qualcuno che ancora non ha misurato (conosciuto) abbastanza: se stesso²³. La competenza professionale si mescola a quella umana, e l'aiuta. L'aiuta perché la rigosità delle procedure per trattare il legno, per riconoscerlo, per sapere se è stagionato al punto giusto, per piallarlo, per assemblarlo, quella rigosità, ma si potrebbe dire anche cura, alimenta la cura delle relazioni. Il lavoro quasi inevitabilmente, per essere

di suo marito è clamorosa. «Nessuno lo farebbe», «Lo so»; «Allora perché lo fai?», «Non lo so». Ecco il punto: lo scarto fra la consapevolezza di ciò che è normale, forse perfino "giusto", e la percezione di "un'altra cosa", forse la scoperta di un senso diverso o di una necessità (al di là del comune senso della morale). Per tutto il film rimaniamo in attesa, cercando di capire dove porta la sua smania (o inerzia) di capire. Vuole vendicarsi? O vuole semplicemente vedere come vive un assassino? O vuole trovare qualcosa di suo figlio dietro la mano di chi lo ha ucciso? Vuole torturarsi o spiegarsi il dolore? E qual è il momento in cui decide che quell'assassino è innanzi tutto un ragazzo, un uomo? Non ci sono risposte nei film dei Dardenne. Ma ci sono domande enormi...» (Tassi F., *Thriller etico per camera a mano. Il figlio, di Jean-Pierre e Luc Dardenne*, in *Cineforum*, 420, 2002, p. 26).

²³ Interessanti le parole dei fratelli Dardenne in un'intervista rilasciata in occasione dell'uscita del film. Il curatore dell'intervista chiede pertinentemente: «Il film, oltre a parlare di padri e di figli, racconta soprattutto di maestri ed allievi, è un film sull'apprendistato, sulla trasmissione del sapere pratico. Il padre insegna al ragazzo la falegnameria. Perché, ad esempio, proprio la falegnameria?». La risposta: «Quello che ci ha interessato era innanzitutto filmare il tempo del lavoro. Ci siamo accorti che non l'avevamo mai fatto ed era una cosa che volevamo fare da molto tempo. Perché proprio la falegnameria? La falegnameria era utile perché si impara proprio a misurare. Nel film, ancor più che a lavorare il legno, si insegna a prendere le misure, a riconoscere la giusta distanza. Lo strumento di lavoro è il metro. E si tratta di mettere in relazione situazioni apparentemente incommensurabili: il ragazzo ha ucciso il figlio di Olivier, lui lo sa... Insomma, non era la stessa cosa che imparare a usare un computer. Ci interessava filmare i gesti del lavoro manuale. Senza dubbio questo è legato alla nostra storia personale oltre che alla regione in cui il film è girato, che è la regione dove abbiamo passato la nostra infanzia e la nostra adolescenza, e dove il lavoro manuale aveva moltissima importanza, faceva parte della vita quotidiana, della nostra storia, e noi volevamo filmarlo» (Padri, figli e assassini, intervista a Jean-Pierre e Luc Dardenne, a cura di Emiliano Morreale, in *Lo straniero*, 30/31, 2003, p. 88).

fatto bene, richiede accordo, insegnamento e apprendimento, una magistratura paziente e una docilità creativa. Ed avviene così che Francis a poco a poco comincia a fidarsi di Olivier, a sentirlo come un nuovo padre, autorevole appunto, a tal punto che gli chiede di diventare il suo tutore. La bellezza di questo film sta nell'avvicinamento tra la funzione paterna e la funzione orientatrice del lavorare. Il lavoro diventa alleato di Olivier e di Francis. Al primo dà una mano a ritrovare la sua paternità, al secondo il senso dell'importanza del riconoscimento di un'autorità paterna, quindi l'intima gioia di sentirsi figlio, di appartenere a qualcuno, di appartenere ad un progetto, che lo protegge e lo porta avanti, che gli dà un futuro.

In questo senso il film dei fratelli Dardenne è un film politico, nel senso di una politica per l'affermarsi dell'umano. Questa volta attraverso il lavoro condiviso.

La famiglia in Italia nel 2007: un capitale sociale da potenziare.

Il parte

RENATO MION¹

1. IL CRESCERE DELLE DISUGUAGLIANZE E DELLA VULNERABILITÀ SOCIALE DELLE FAMIGLIE

La disuguaglianza dei redditi in Italia è maggiore che nei principali Paesi europei, ma inferiore a quella di Stati Uniti e Regno Unito². L'indice di concentrazione dei redditi inoltre colloca l'Italia, insieme a Portogallo, Spagna, Irlanda e Grecia, nel gruppo dei Paesi con il più alto tasso di sperequazione sociale e una maggior diffusione della stessa disuguaglianza sociale.

1.1. Le condizioni economiche delle famiglie

Nel 2004 le famiglie residenti in Italia hanno percepito in media un reddito netto di circa 2.750 euro mensili, metà di queste ha guadagnato appena 1.800 euro mensili circa. Se poi il reddito prevalente è una pensione, i redditi netti sono ancora più bassi. Così sono le famiglie di anziani soli, che percepiscono il reddito medio più basso (circa 1.400 euro), le famiglie con minori, in cui è presente un solo genitore.

1.1.1. Il disagio economico delle famiglie

Sono 2,6 milioni (l'11.1%) le famiglie residenti che vivono con una spesa per consumi inferiore alla soglia di povertà, per un totale di poco più di 7 milioni e mezzo di persone (il 13.1%). E sono caratterizzate dall'elevato nu-

¹ Professore Ordinario di Sociologia dell'Educazione e della Famiglia, Università Pontificia Salesiana di Roma.

² Cfr. Audizione Buggeri alla Commissione Affari Sociali.

mero di componenti, dalla presenza di figli minori o di anziani in famiglia, da un basso livello di istruzione e da una ridotta partecipazione al mercato del lavoro; fattori tutti che concorrono a determinare forti divari territoriali. Per di più sono le coppie più giovani a sopportare più spesso i costi rilevanti (affitti e mutuo) per le abitazioni. Anche in questo caso il fenomeno risulta particolarmente frequente nelle regioni meridionali.

Le famiglie, in cui l'unico percettore di reddito è donna, percepiscono il 26% in meno rispetto alle altre. Le famiglie più numerose, con 5 o più persone, e le famiglie con minori sono invece più concentrate nel quintile più povero. Ugualmente dopo una separazione o un divorzio, un individuo su quattro si trova in condizioni di reddito basso.

Nel 2005, il 14,7% delle famiglie residenti in Italia ha dichiarato di arrivare alla fine del mese con molta difficoltà; mentre il 28,9% ha dichiarato di non avere potuto fare fronte ad una spesa imprevista di importo relativamente modesto (600 euro) e quasi un quinto di non avere avuto soldi per i vestiti necessari. Più contenuta, ma sempre elevata, la percentuale di famiglie che dichiarano di non aver avuto soldi per cibo, spese scolastiche e trasporti. Gli indicatori di deprivazione confermano infine il maggior disagio delle famiglie meridionali; in particolare le famiglie siciliane detengono il primato negativo per tutti gli indicatori considerati, così da presentare l'Italia con un persistente elevato livello di disuguaglianza economica.

La diffusione della povertà tra le famiglie più numerose (5 o più componenti) è passata dal 22,3% del 1997 al 26,2% del 2005, in particolare tra quelle con tre o più figli minori ha raggiunto il 27,8%. L'incidenza è salita anche tra le famiglie con problemi di accesso al mercato del lavoro (nel 1997 era povero il 22,5% delle famiglie con almeno una persona in cerca di occupazione contro il 26,1% osservato nel 2005) e tra quelle con un solo occupato, spesso con basso profilo professionale (dal 18% al 19,1%, i *working poor*). Quasi la metà delle famiglie povere (1 milione 158 mila) infine hanno al proprio interno almeno un componente di 65 anni.

Data la crescente difficoltà da parte dei giovani a conquistare un'indipendenza economica e abitativa, la diffusione della povertà è aumentata anche tra le famiglie dove convivono più generazioni, tra le quali l'incidenza della povertà, dal 14,9% del 1997, raggiunge il 20% nel 2005. L'incidenza della povertà è aumentata tra le coppie con figli (dal 14,8% al 17,7%), tra le famiglie monogenitore (dal 13,5% al 15,6%) e le famiglie di altra tipologia (dal 15,3% al 18,3%).

1.1.2. Sperequazioni palesi e alti livelli di povertà

Il divario economico fra i tassi del Nord e del Sud del Paese è aumentato, in particolare nell'ultimo biennio: nel Mezzogiorno quasi una famiglia su quattro vive in condizioni di povertà relativa. Infatti il reddito delle famiglie del Mezzogiorno è soltanto tre quarti del reddito delle famiglie del Nord. Le regioni del Nord infatti sono quelle che mostrano il minor disagio rispetto a tutti gli indicatori considerati dall'ISTAT, in particolare la diffusione della povertà in Lombardia è circa dieci volte inferiore a quella osser-

vata in Sicilia; le famiglie che dichiarano difficoltà ad arrivare alla fine del mese rappresentano circa un ventesimo delle residenti in Trentino e ben un quarto di quelle campane o siciliane; la difficoltà a sostenere spese impreviste di 600 euro riguarda il 16% delle famiglie trentine ma oltre la metà di quelle siciliane. Nel Mezzogiorno infine il 5% degli individui non può permettersi neppure un'alimentazione adeguata.

Oltre ad avere un livello di reddito e di spesa per consumo mediamente più bassi, le regioni del Sud mostrano anche un'alta disuguaglianza nella stessa distribuzione del reddito. Essa però dipende più dalle differenze interne ai gruppi di famiglie che non dal divario tra i redditi medi; più accentuata rispetto al resto del Paese, soprattutto in Sicilia e in Campania. La disuguaglianza dei redditi rende ancora più evidente la simultanea compresenza di condizioni di somma agiatezza e di estrema povertà. Qui si condensano i gruppi di soggetti più vulnerabili, e cioè i lavoratori a basso reddito, gli anziani, i giovani con difficoltà di accesso e stabilizzazione sul mercato del lavoro, i gruppi di lavoratori con bassi livelli di istruzione o che non possono valorizzare il loro capitale umano.

Un'ulteriore sperequazione balza subito agli occhi per le famiglie appartenenti al 20% più povero della distribuzione, che percepiscono soltanto il 7,8% del reddito totale, pari a circa 13 mila euro; mentre la quota del quinto più ricco, dove si trovano soprattutto famiglie con 3 o più percettori di reddito o dove è prevalente il lavoro autonomo, risulta cinque volte maggiore (39,1%).

Le famiglie in cui la pensione sociale rappresenta l'unica fonte di reddito sono quasi 2 milioni e 721 mila. Ancora nel 2005 le condizioni di maggiore deprivazione si rilevano per le famiglie del Mezzogiorno con redditi da pensione, famiglie numerose con cinque e più componenti, quelle in cui è presente un unico percettore di reddito e quelle in cui il maggiore percettore di reddito da pensione possiede un basso titolo di studio o è donna.

I pensionati nel 2005 sono 16,5 milioni, di cui il 53% donne, ma gli uomini assorbono il 56% del reddito da pensione complessivo: in media 16 mila euro per gli uomini e 11 mila per le donne. Nel 2005 in Italia ci sono stati 71 pensionati ogni 100 occupati. Per 21 mila famiglie l'unica fonte di reddito familiare è ancora la pensione sociale.

1.2. Agli ultimi posti in Europa per le politiche della famiglia

L'analisi delle spese per le politiche di *welfare* e delle condizioni economiche delle famiglie italiane disegna un Paese che stenta a seguire i cambiamenti strutturali in corso. L'Italia infatti sembra ancora poco reattiva alle nuove sfide che la società in trasformazione lancia al sistema di protezione sociale. Il ritardo emerge dal confronto con gli altri Paesi dell'UE a 15. L'Italia destina la quota maggiore della ricchezza nazionale ai trasferimenti monetari e alle prestazioni in natura a favore degli anziani: 51,3% contro il 41,2% dell'UE a 15. Si comprimono pertanto le risorse disponibili per le politiche delle famiglie (che da noi è il 4,4% contro il 7,8% dei Paesi dell'UE a 15). Si tratta di

benefici finalizzati al sostegno del reddito a tutela della maternità e paternità, assegni familiari e assistenza domiciliare per famiglie numerose. In altre parole, minori risorse sono destinate alle politiche per le famiglie, per l'occupazione e per gli interventi di contrasto all'esclusione sociale.

Nel 2004, la spesa dedicata alla protezione sociale nei Paesi della UE a 15 ha assorbito il 27,6% del PIL, dal 2000 è cresciuta meno di un punto percentuale. L'Italia, si colloca all'undicesima posizione nella graduatoria dei 15 Paesi, con una quota pari al 26,1% del PIL, in crescita di circa un punto e mezzo percentuale rispetto al 2000.

Rispetto alle politiche di sostegno alla famiglia, l'Italia scende alla penultima posizione con il 4,4% contro il 7,8% della UE a 15; analogamente alle politiche abitative la cui quota è pari allo 0,1% (contro il 2% della media UE a 15). Anche per le politiche di contrasto alla povertà ed esclusione sociale (0,19%) e alla disoccupazione (2%) l'Italia si colloca nettamente in coda alla graduatoria.

Nel 2005 il nostro Paese ha speso 215 miliardi di euro, pari al 15% del PIL, per le prestazioni pensionistiche di vecchiaia (71 pensionati ogni 100 occupati) e 4 mila per quelle di guerra. La maggior parte delle prestazioni previdenziali (48% del totale) e della spesa erogata (51%) si concentra nelle regioni settentrionali, mentre nel Mezzogiorno le pensioni erogate sono il 31%, e la spesa il 27%. Permangono così ampi divari territoriali di spesa sociale. La differenza di spesa sociale per abitante tra la regione che spende di più e quella che spende di meno è pari a quasi 2.000 euro annui. Sono le regioni più ricche a spendere di più per queste funzioni: la sanità, la lotta alla povertà, il disagio per l'assistenza sociale e l'investimento in capitale umano per l'istruzione. Quasi la metà della spesa è destinata alla sanità, oltre un terzo all'istruzione e il 17% è assorbita dall'assistenza sociale, che risulta così il settore più arretrato in termini di riqualificazione e di crescita dei servizi e quello dove emergono i maggiori divari territoriali in termini di offerta.

Alla questione degli anziani poi si collega l'altro problema delicato che rientra nel piano delle politiche familiari e che è il calo della fecondità, il divario tra desiderio dei figli e realtà, che vede assenti in Italia 6,5 milioni di figli in meno. Sono quelli che madri e padri avrebbero voluto mettere al mondo, ma poi non se la sono sentita. Si solleva allora anche un altro aspetto problematico, quello cioè di una società che invecchia e di una politica che diviene gerontocratica. Alle prossime elezioni politiche per la prima volta gli elettori con più di 65 anni sorpasseranno quelli con meno di 35 e tra vent'anni il voto dei giovani non sarà per nulla rilevante.

In conclusione, se si vuole ribaltare la situazione bisognerà cominciare ad occuparsi non solo dei diritti *nella* famiglia, cioè dei singoli, ma anche dei diritti *della* famiglia, e soprattutto del diritto a nascere e a fondarla.

“Non ci si sposa, non si fanno figli, si resta a casa dei genitori”: costituiscono i problemi strutturali più rilevanti di questa nostra Italia.

Per fare coppia ci vuole una casa, per fare famiglia occorrono servizi all'infanzia, per mantenere una famiglia c'è bisogno di garanzie economiche.

Ben vengano allora gli incentivi per il *part-time*, sia con assegno integra-

tivo sia con facilitazioni fiscali per i datori di lavoro, i congedi parentali con livelli di stipendio decenti, il lavoro flessibile per mamme e papà, anche per correggere la situazione assai comune oltre che penosa degli “orfani delle 16.30” o peggio ancora delle ore 13, quando scuole e asili chiudono e chi non ha nonni si svena con le *baby-sitter* o è costretto a giocarsi il lavoro. In Ungheria il congedo dura 2 anni e al 70% dello stipendio.

È necessario quindi ribattere che il pacchetto delle spese sociali e delle politiche per la lotta all’esclusione sociale e alla povertà non sono ancora politiche *per* la famiglia e *con* la famiglia. L’errore principale e l’equivoco più grande che si commette oggi quando si parla di *welfare* o di riforme fiscali è di confondere le politiche per la famiglia con le politiche per la povertà. È infatti un equivoco pensare di aiutare la famiglia solo con misure per i nuclei bisognosi, perché si tratta di due politiche diverse. Una cosa sono le misure per sostenere le famiglie nel loro complesso, un’altra quelle per aiutare le famiglie povere. La questione non tocca tanto il nodo dei ricchi, che giustamente devono pagare più tasse, quanto i ceti medi perché non è sempre e solo il reddito a definire le soglie di povertà. Contano i servizi di cui si può beneficiare. Si pensi solo al fatto che l’ISEE (l’indicatore della situazione economica equivalente), che serve per aprire o chiudere le porte a tanti servizi sociali, di fatto taglia fuori tutto il ceto medio. L’esempio più evidente è quello degli asili nido, dove il ceto medio viene penalizzato totalmente. Se il centro delle decisioni economiche è la famiglia, allora un intervento fiscale non può essere fondato sul reddito individuale.

Perché si possa parlare adeguatamente e con chiarezza di politiche familiari non è sufficiente erogare gli aiuti ai singoli membri della famiglia come percettori di reddito, ma è necessario erogarli alla famiglia nella totalità dei suoi bisogni, tenendo conto della sua composizione globale e delle diverse situazioni che viene ad attraversare nelle differenti fasi della vita in cui vengono a trovarsi i suoi membri: quello che in altri termini viene proposto come il “*quoziente familiare*” nel pacchetto complessivo delle varie politiche suggerite dall’associazionismo familiare con un quadro preciso di proposte concrete e di priorità ben definite.

2. IL PACCHETTO DELLE POLITICHE FAMILIARI: PROPOSTE CONCRETE E PRIORITÀ DI MERITO

La ricchezza delle analisi sulla famiglia, le indagini di varia natura e gli studi scientifici che in Italia sono numerosi e rigorosi, la forza e la vitalità della famiglia italiana dimostrata nel “*Family Day*”, la stessa Conferenza nazionale di Firenze, che se ne è fatta promotrice istituzionale e solerte, sono ormai dei punti inderogabili che costituiscono una base allargata e solida per un avvio più deciso delle politiche familiari nel piano stesso del Governo.

La famiglia non ha bisogno di assistenza, ma di riconoscimento e di equità.

Essa è una risorsa per il Paese e deve essere trattata come tale, per il suo potenziamento e lo stile di benessere che ogni cittadino si attende. Ciò sarà anche una buona occasione per il nostro Paese di uscire finalmente dalle retrovie di una politica familiare che in Europa ci relega agli ultimi posti.

Linee di politiche familiari infatti sono emerse molto numerose e concrete dalla stessa “Conferenza Nazionale sulla Famiglia”, anche in un quadro unitario e organico che le armonizza. Nei dieci gruppi di approfondimento si è cercato infatti di disegnare un nuovo modello pro-famiglia.

Ne presentiamo alcuni aspetti degni di maggior attenzione e più pertinenti alla nostra sensibilità di educatori dei giovani. Tra le varie proposte di un certo peso politico, anche per la qualità di studi tecnici che le sostengono e le legittimano, possono essere considerate quelle avanzate nel pacchetto-quadro del “Forum delle Associazioni Familiari” che hanno cercato di prendere in esame e organizzare in una sistematica organicità i principali settori delle politiche della famiglia.

Sono gli ambiti con i quali la famiglia viene a rapportarsi, e cioè la società interculturale; i contesti familiari e il diritto di famiglia; i rapporti di genere e fra le generazioni; il lavoro, la sua flessibilità, la conciliazione con i tempi di cura della famiglia e l’impresa; la scuola e le responsabilità educative; le risorse economiche, il fisco e l’equità fiscale, i consumi e la povertà, gli assegni familiari, i trasferimenti e la congruità delle tariffe dei vari servizi; il *welfare* con i livelli essenziali di assistenza, l’ISEE e il quoziente familiare, i servizi per l’infanzia e per la famiglia; le adozioni nazionali e internazionali, l’affido; le fragilità della disabilità, della non autosufficienza, del disagio mentale e delle varie forme di dipendenze; la violenza intrafamiliare sia coniugale che sui bambini, la pedopornografia e la mobilitazione di aiuti e sostegni attraverso i consultori, i centri di aiuto.

Nel rispondere alle varie urgenze del Paese, la famiglia deve quindi essere riconosciuta come un valore aggiunto che si esprime nella centralità istituzionale di essere il nucleo primario di coesione sociale, capace di generare capitale umano e capitale sociale, un autentico bene di tutti e per tutta la società, che la rende irriducibile ad una pura aggregazione di soggetti privati e che perciò esige quel riconoscimento pubblico, dal quale soltanto può discendere un coerente progetto di ordine sociale ed economico. La politica quindi deve misurarsi con il sovraccarico funzionale, che deriva alla famiglia stessa dal dover agire, nel nostro Paese, per compensare le carenze del *welfare*.

Per questo sono stati evidenziati alcuni *ambiti prioritari di azione* che investono le responsabilità dirette della politica e che il “Forum delle Associazioni familiari” ha concentrato nelle seguenti più urgenti:

- a) *la questione fiscale*. Un fisco a misura di famiglia attraverso il quoziente familiare, gli assegni familiari e gli sgravi fiscali per le giovani coppie. Da molti anni il fisco penalizza le famiglie numerose con figli, senza riconoscere in modo adeguato il reale impegno economico che si assumono le famiglie con figli. Occorre quindi realizzare un sistema fiscale

- più giusto, che riconosca in modo decisivo i carichi familiari e il costo dei figli, anche attraverso una radicale riorganizzazione degli assegni al nucleo familiare;
- b) *i congedi parentali* da incentivare con adeguati sussidi di maternità e di paternità. Uno strumento fondamentale per favorire l'accoglienza di nuovi nati è certamente la possibilità per le madri e per i padri di poter restare a casa nei primi mesi di vita del bambino, senza mettere a rischio il lavoro e il reddito disponibile. Si propone quindi di elevare la retribuzione dei congedi genitoriali dal 30% al 100% almeno fino all'inizio del secondo anno di vita del bambino, estendendo tali opportunità anche alle nuove forme di lavoro (autonomo, a progetto, ecc.);
 - c) *armonizzazione fra i tempi di lavoro e i tempi di cura della famiglia*. Il lavoro è un ambito cruciale in grado di condizionare fortemente la famiglia e le sue dinamiche e quindi la conseguente necessità di armonizzazione dei tempi di vita. La conciliazione tra i tempi del lavoro e quelli della famiglia è sempre difficile nel sistema produttivo contemporaneo. Occorre quindi promuovere un grande progetto per un "lavoro a misura della famiglia", attraverso un sistema di sgravi fiscali, di incentivi e progetti mirati a sostegno delle imprese che adottano modelli organizzativi più flessibili e misure specifiche per la conciliazione. Particolare attenzione dovrà essere dedicata al lavoro femminile e alla diffusione del *part-time*;
 - d) *il nodo dei servizi per l'infanzia*: micro-nidi e asili nido. Occorre rafforzare l'offerta di servizi per la cura dei bambini da 0 a 3 anni, che in diverse aree del Paese è molto carente. In particolare occorre sia potenziare la disponibilità di posti in asili nido, sia promuovere la creazione e la diffusione di "servizi flessibili", che siano più vicini alle esigenze delle giovani famiglie, quali asili aziendali, micro-nidi, asili condominiali o di quartiere, nuove forme di cura e custodia di tipo familiare;
 - e) *una nuova politica abitativa*: piano-casa per le giovani coppie. Le difficoltà del mercato abitativo italiano per le giovani coppie costituiscono ormai una vera e propria emergenza, penalizzando spesso i progetti di famiglia di tanti giovani. Occorre quindi lanciare un vero e proprio "Piano straordinario per la casa per le giovani coppie" a livello nazionale, regionale e comunale, con sostegno al credito, prestiti sull'onore, maggiore edilizia pubblica e convenzionata, coinvolgendo in questo piano anche gli imprenditori del settore e gli istituti di credito;
 - f) *la promozione e la protezione del lavoro dei giovani*. È un punto della criticità che i giovani devono affrontare per "mettere su famiglia". All'interno del più ampio nodo della riforma del mercato del lavoro nel suo complesso, è urgente quindi progettare e finanziare nuovi e più efficaci strumenti di protezione sociale e di promozione per i giovani, allo scopo di favorire una "flessibilità buona" del lavoro e combattere la precarietà del lavoro delle nuove generazioni;
 - g) *le politiche per la formazione e l'educazione* che tengano conto della centralità della scuola come "comunità educante", ma anche della forma-

zione continua dei giovani alla stessa vita di famiglia. È sotto gli occhi di tutti l'elevato tasso di instabilità, di conflittualità e di nervosismo che si riscontra nelle relazioni familiari, riconducibili in parte ai non risolti problemi di politica sociale a favore della famiglia, ma anche al dominio della cultura della precarietà, dell'individualismo e del relativismo che rendono teso il clima stesso delle relazioni personali. Sembra allora essenziale un itinerario formativo di preparazione dei futuri coniugi alla vita familiare, alla capacità di affrontare le difficoltà inevitabili che la relazione stessa può far maturare, alla responsabilità e all'impegno educativo che la generazione dei figli esige.

CONCLUSIONE

In questo clima politico di un rinnovato e pubblico interesse per il tema della famiglia e delle politiche familiari, maturato da questi fortunati eventi, l'associazionismo familiare ha posto al centro la famiglia non tanto come pura aggregazione di soggetti privati, quanto piuttosto come una realtà che è assai di più che non la semplice somma dei singoli individui.

La famiglia è un capitale sociale che ha bisogno di essere potenziato, per aiutarla nel proprio compito di cura e per consentirle di formare al meglio con una educazione efficace i cittadini di domani. Ciò è indispensabile per una società civile che crede in se stessa e che investe sulle proprie risorse per il futuro dei suoi cittadini. Interventi di tipo economico sono urgenti per consentire alla famiglia di adempiere al proprio compito di cura senza aggiungere altri sacrifici ai sacrifici già connaturati alla propria missione procreativa, genitoriale ed educativa. Non è però sufficiente.

Se non si ha il tempo adeguato da dedicare alla famiglia, si aggiungono problemi a problemi, lo stesso vale se la famiglia non è circondata da adeguati servizi che la aiutino e sorreggano sia nella cura ed educazione dei figli che nell'aiuto e nella cura dei propri familiari in difficoltà, malati, disabili, non autosufficienti. Ne emerge che la funzione sociale che svolge la famiglia è talmente universale e di così largo spettro che rinunciarvi sarebbe un vero suicidio; così come non investire su quella grande ed insostituibile risorsa che è la famiglia sarebbe buttare dalla finestra interi capitali di valore incalcolabile, con danni irreversibili.

Lo conferma anche il Capo dello Stato, il Presidente Giorgio Napolitano, quando nel suo discorso introduttivo alla stessa Conferenza Nazionale sostiene che "di fronte al travaglio delle generazioni più giovani e al manifestarsi di tendenze inquietanti sul piano del costume e della convivenza democratica si avverte un assoluto bisogno della famiglia come centro di educazione civile".

Considerazioni sul volume: “La corresponsabilità CFP-famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nei CFP CNOS-FAP (2004-2006)”

LETIZIA DE TORRE¹

La Federazione dei Centri Nazionali Opere Salesiane – Formazione Aggiornamento Professionale (CNOS-FAP) ha dato alle stampe un volumetto prezioso per tema e contenuti, teorici e pratici. *La corresponsabilità CFP-famiglia: i genitori nei CFP*, curato da Mario Becciu e Anna Rita Colasanti, racconta l'esperienza svolta nei Centri di formazione professionale nel corso del triennio 2004-2006 nell'ambito dell'interrelazione famiglia-scuola, esperienza conclusasi con l'elaborazione di un'ipotesi di progetto nazionale che, come si legge nel testo viene offerta “come contributo conclusivo indirizzato a far decollare la partecipazione dei genitori alla vita dei CFP nel tentativo di colmare una lacuna storica, che ne ha ribadito la rilevanza solo nei principi enunciati e dichiarati, ma non nella prassi”.

Affermazione impegnativa e onorevole, che mette a nudo da subito la criticità – purtroppo diffusa ben al di là dei centri di formazione professionale salesiani –, riguardante il rapporto famiglia-scuola, da cui scaturisce l'esperienza che il volume presenta. Non una questione contingente, quindi, ma un punto dirimente che investe l'idea stessa di scuola, fungendo da spartiacque tra una scuola aziendalisticamente intesa erogatrice di un servizio, e una scuola luogo umano comunitario, parte di una più vasta comunità in

¹ Sottosegretario al Ministero della Pubblica Istruzione.

reciproca interazione. “Per educare un bambino ci vuole un villaggio”, insegna un proverbio africano che mi piace sempre citare per la sua forza evocativa; quindi una scuola partecipata e vitale dentro il tessuto sociale del territorio è la sfida che bisogna raccogliere oggi, se si vuole che l’educazione abbia un orizzonte di cittadinanza. Chi ha in animo questa seconda filosofia e prassi educativa perseguirà uno stile di rapporto scuola-famiglia improntato alla *corresponsabilità*, il cui concetto, come ben viene definito nel testo, “va molto oltre la semplice partecipazione per tradursi in cooperazione fattiva tra famiglia, scuola e territorio in un progetto mirato a promuovere il migliore sviluppo delle persone in crescita” (pag. 11).

Questa è la consapevolezza che mostrano i Centri salesiani, attingendo peraltro al proprio patrimonio pedagogico, che li ha condotti ad affrontare con progettualità duratura il tema del rapporto tra la famiglia e i centri di formazione.

Il volume offre quindi il percorso compiuto dal CNOS-FAP nel corso dell’esperienza progettuale protrattasi per tre anni, dal 2004 al 2006, sotto la guida scientifica del prof. Becciu, pensata proprio per favorire il coinvolgimento dinamico dei genitori nell’attività dei centri di formazione professionale (ma la peculiarità del punto di osservazione non priva l’esperienza di una valenza generale: si può leggere “scuola” tout-court). Da notare l’approccio estremamente empirico col quale si è avviata l’intera esperienza: la prima fase del lavoro è infatti consistita nel monitoraggio della presenza dei genitori nei singoli centri di formazione, sparsi un po’ su tutto il territorio nazionale. La rilevazione non è stata solo numerica ma qualitativa, effettuata sulla base di una griglia con ben sette livelli. Gli esiti della rilevazione (predominio di iniziative di tipo formale e burocratico, con elementi di socializzazione, ad es. nelle ricorrenze festive), hanno dimostrato l’urgenza di avviare un percorso effettivo di corresponsabilità, oltre l’impostazione teorica che esplicitamente, in un contesto quale quello in esame, valorizza la forte presenza delle famiglie.

Dall’esposizione scaturisce un vero e proprio *vademecum*, in cui si rintracciano tanto l’approfondimento teorico quanto l’esposizione pratica del percorso effettuato, pregevole per concretezza ed efficacia illustrativa. Un’appendice altrettanto concreta aggiunge elementi di grande utilità.

Nel dettaglio: la storia dei rapporti famiglia-scuola in Italia e l’analisi della letteratura (in specie statunitense, da cui sono tratti principi, condizioni e strategie di azione), costituiscono le prime due parti del volume. Esse offrono gli elementi giuridico-normativi e teorici che fungono da cornice al progetto vero e proprio e alle sue diverse azioni attuative.

Un’analisi efficace è dedicata alle cause della crisi di rapporto che si registra attualmente, individuandone la più incisiva nella dicotomia tra gli aspetti istruttivi (che fanno capo alla scuola) e quelli educativi (afferenti alla responsabilità della famiglia), affermatasi per il persistere nella scuola di una autocomprensione che colloca se stessa nel campo dell’istruzione, intesa come “mondo distinto e separato da quello dell’educazione” (pag. 8; del resto viene evidenziato come anche i genitori hanno qualche responsabilità

nell'affermarsi di questa impostazione). Da qui la separazione dei livelli reciproci di azione tra docenti e genitori, scuola e famiglia. A ciò si aggiunga come quello della scuola – e della formazione in genere – sia stato (e sia tuttora, nonostante l'autonomia) un mondo “completamente governato dall'alto con stili organizzativi di tipo centralistico statale e con conseguente valorizzazione degli aspetti formali e burocratici nelle relazioni sociali” (pag. 8). La frammentazione delle proposte valoriali unitarie e la crisi delle agenzie educative tradizionali agiscono poi anch'esse come fattori causa-ed-effetto al tempo stesso.

Il testo entra poi nell'analisi puntale degli elementi che costituiscono i presupposti (anche di approccio relazionale) necessari per instaurare un rapporto costruttivo tra scuola e famiglia; tra questi, particolarmente interessanti le indagini, svolte sulla scorta di studi statunitensi, dedicate agli *atteggiamenti*, ovvero a quello “insieme di convinzioni e percezioni da parte del personale scolastico e delle famiglie riguardanti ruoli, diritti, responsabilità reciproche”. Atteggiamenti dai quali dipende molto, potendo persino precludere la costruzione di una positiva relazione; da qui l'importanza “che siano resi consapevoli ed esplicitati” (pag. 16).

Ecco quindi il tema delle *barriere* (relative agli insegnanti, ai genitori ed alla *partnership* famiglia-scuola) e quello dei *modelli taciti*, classificati in quattro tipi: difensivo, ausiliare, di arricchimento del curriculum, della *partnership*, ognuno illustrato e soppesato. La determinazione a perseguire un modello di *partnership* rappresenta un elemento strategico che incide sul modo stesso di pensare e di organizzare la scuola e le sue risorse. Se l'obiettivo è la corresponsabilità e quindi il coinvolgimento attivo delle famiglie, occorrerà promuovere il supporto del personale scolastico, favorire cambiamenti di tipo sistemico e organizzativo, attivare *équipe* famiglia-scuola, favorire la soluzione dei problemi tra famiglia e scuola, identificare e gestire eventuali conflitti, offrire sostegno alle famiglie, aiutare gli insegnanti a migliorare la comunicazione e la relazione tra genitori.

Interessanti e molto convincenti le riflessioni sull'importanza dell'*atmosfera* o clima scolastico e della circolarità esistente tra coinvolgimento genitoriale e clima scolastico: per cui “laddove i genitori sono più coinvolti sembra esserci un clima migliore e laddove il clima è migliore i genitori tendono a coinvolgersi di più” (pag. 20). Il consiglio risultante è quello di curare una “ecologia scolastica a misura delle famiglie”.

Né poteva mancare un approfondimento sull'elemento della *fiducia* reciproca, collante senza il quale le esperienze rischiano di rimanere in superficie, di cui bisogna sapere che “non si improvvisa nelle difficoltà, ma è qualcosa che si costruisce nel tempo” (pag. 21).

Altro elemento messo in luce, tanto indispensabile quanto delicato, è quello della *qualità della comunicazione*, al quale sono dedicati utili suggerimenti ed esempi pratici (pag. 22).

Per concludere, la prima evidenza che il volume pone a chiunque voglia affrontare un percorso di corresponsabilità scuola-famiglia, è quella della necessità di muovere da una efficace formazione, a partire dagli ope-

ratori scolastici e dagli stessi genitori. Una formazione impegnativa, sia per i formatori che per i destinatari, che necessita di un investimento notevolissimo in qualità e quantità di risorse, come testimoniato efficacemente dal volume: tre anni di percorso formativo, 140 ore totali di formazione suddivise in moduli, 31 formatori impegnati, 21 centri coinvolti (un terzo del totale). Uno sforzo per il quale si esprime sincera gratitudine e che – ne sono certa – sarà compensato dalla forza e capacità diffusiva dell'esperienza presentata.

Welfare, lavoro e formazione: una lettura trasversale delle recenti indagini degli Enti salesiani

EMMANUELE CRISPOLTI¹ - GIACOMO ZAGARDO²

Il presente contributo commenta i dati emersi dai seguenti volumi pubblicati dal CNOS-FAP e dal CIOFS/FP:

- NICOLI D. - G. MALIZIA - V. PIERONI, *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno formativo 2004-05*, CNOS-FAP - CIOFS/FP 2006;
- MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI, *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002-2006. Rapporto finale*, 2006;
- MALIZIA G. et alii, *Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere*, CNOS-FAP - CIOFS/FP 2007;
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni per la formazione iniziale del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio. Rapporto di ricerca*, CNOS-FAP - CIOFS/FP 2007;
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia. Rapporto di ricerca*, 2007;
- NICOLI D. - R. FRANCHINI, *Costruzione dell'identità personale e sociale negli adolescenti e nei giovani. La proposta dell'Istruzione e formazione professionale*, CNOS-FAP - CIOFS/FP 2007;
- MALIZIA G. et alii, *Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e anagrafe formativa. Problemi e prospettive*, 2207.

In un quadro come quello odierno, segnato in molti Paesi europei da un inasprirsi del fenomeno del *mismatch* tra domanda e offerta di lavoro, si moltiplicano i tentativi di ridurre la disoccupazione giovanile e di lunga durata, passando dalle misure passive a quelle attive: si punta su forme di la-

¹ Ricercatore ISFOL. Ha redatto i paragrafi 1 e 2.

² Ricercatore ISFOL. Ha redatto l'introduzione e il paragrafo 3.

voro flessibili e sufficientemente protette, fornendo alle aziende incentivi per l'investimento in capitale umano, soprattutto attraverso la formazione continua; si lavora alla qualità dei servizi all'impiego, a rafforzare gli strumenti di formazione e di inserimento al lavoro, e ad attuare un sistema informativo omogeneo; si affinano gli strumenti che contrastano lo spreco di risorse nel momento stesso della loro formazione, ciò nella consapevolezza che politiche contro gli abbandoni scolastici e ripensamento degli assetti dei sistemi educativi, non confinabili ad una mera ingegneria di sistema, possano stimolare il rilancio della scuola e della formazione professionale.

Vale la pena, allora, di ridiscutere il nesso tra *welfare*, lavoro e formazione, ed è questo il senso del prezioso lavoro svolto a vari livelli dagli enti formativi salesiani con approfonditi ricerche, indagini e studi di settore.

Da essi emerge, in primo luogo, la necessità di fondare un nuovo concetto di "*welfare attivo*" che ponga l'accento sull'apprendimento come "ammortizzatore sociale" e chiave di un sistema di protezione e inclusione, nel quale la formazione è vista non solo come strumento di accesso al mondo del lavoro, ma anche di promozione civile, sociale e politica. Si tratta, infatti, di rendere capaci ad esercitare pienamente una cittadinanza attiva. Così l'obiettivo della formazione, dentro un contesto di *welfare* attivo, è quello di mettere al centro la persona perché possa partecipare al benessere della società: non soltanto lavorativo (*employability* ed acquisizione di una "condizione occupazionale" più ampia) ma anche sociale (*capability for voice*). Qui ha meno senso uno "Stato dei Servizi", largamente coinvolto nella produzione ed erogazione diretta dei medesimi, e acquista valore uno "Stato relazionale", che amplia la propria dimensione di indirizzo e di coordinamento operando per aiutare tutte le "agenzie" che rafforzano la partecipazione del soggetto alla società. Torna utile, pertanto: realizzare *servizi e politiche per la famiglia* che ne rendano compatibile la missione naturale con le dinamiche della vita lavorativa; sviluppare un *orientamento formativo* (dunque non meramente informativo o consulenziale) che aiuti anche l'interiorizzazione di competenze socio-relazionali e civiche³; curare un'autentica *formazione educativa* che contribuisca alla costruzione di un orizzonte di senso nel quale far posto agli apprendimenti e, per altro verso, permetta di scegliere, in una logica "*life long*", tra le diverse opzioni formative quella di valore per sé (*capability for education*). Per fare questo bisogna agire sul sistema formativo allargato, a partire dai livelli iniziali, promuovendo una reale pari dignità ed eterogeneità dei percorsi. Ogni percorso va considerato, senza stigmatizzazioni di valore, come risorsa del territorio e deve mirare a combattere assieme alle altre filiere l'"ereditarietà" cumulativa degli svantaggi in capitale umano.

³ ISFOL, *Maturare per orientarsi* (a cura di C. MONTEDORO e G. ZAGARDO), Franco Angeli, Milano, 2003, 124.

1. IL RUOLO DELLA FORMAZIONE IN UN SISTEMA DI WELFARE ATTIVO

Il testo *“Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo”* presenta lo studio comparativo dei modelli adottati da Italia, Danimarca, Francia e Inghilterra, dandone una analisi qualitativa affiancata dalla individuazione di alcuni indicatori derivanti dall’incrocio tra diverse variabili (quali i tassi di attività, di occupazione, disoccupazione, livelli di scolarità, partecipazione ai percorsi formativi formali e non formali, abbandono scolastico, ecc.). Vengono inoltre esaminati aspetti quali l’investimento in termini di spesa per le politiche formative ed occupazionali.

Emergono, in sede di conclusione dell’indagine, aspetti di particolare rilevanza; in particolare si registra la distanza tra il piano normativo e quello del recepimento e dell’attuazione a livello territoriale. Proprio l’aspetto delle disparità territoriali appare ancora una volta condizionante non solo dei problemi che affliggono il nostro Paese ma anche nelle possibili soluzioni che vengono adottate.

Infatti, sul fronte delle politiche formative e della capacità della formazione di contribuire ad accrescere le prospettive di occupabilità dei soggetti, appare sempre più evidente come le differenze territoriali vadano ad influire significativamente sia a monte, sotto il profilo della capacità del tessuto imprenditoriale di offrire opportunità di lavoro, sia a valle, sul fronte dell’offerta dei servizi. Questi ultimi presentano infatti gradi di avanzamento assai differenti nella regioni del Centro–Nord ed in quelle del Sud, sia a livello qualitativo che sul piano della presenza stessa dei servizi sul territorio.

In altri termini un soggetto residente al Sud si trova doppiamente svantaggiato, sia perché incontra meno offerte di lavoro sia perché beneficia di un numero (e di un livello) sensibilmente inferiore di servizi, con riferimento, ad esempio, ai Centri per l’Impiego (CPI), come più volte rilevato dall’ISFOL. Questo tipo di problematica va naturalmente a ricadere in maniera prevalente sulle fasce più deboli e più bisognose di supporto.

In questo senso va detto che appare sempre più necessario assumere come punto di riferimento delle azioni formative, informative ed orientative a supporto della transizione lavorativa il concetto di tutorato (già trattato dall’ISFOL proprio con riferimento ai CPI)⁴, ovvero una dimensione che prevede un accompagnamento personalizzato al singolo utente in modo da permettergli di superare le barriere non solo conoscitive ma anche personali che rendono in molti casi impossibile una piena fruizione delle opzioni formative ed occupazionali offerte dal territorio.

Solo in tal modo la formazioni potrà, nell’ambito del suo ruolo all’interno del sistema del *welfare* nazionale, realmente esercitare quel ruolo di “facilitatore dell’occupabilità” che, al di là del giusto riconoscimento delle

⁴ *L’intervento per l’obbligo formativo nei Servizi per l’Impiego*, ISFOL 2002; *Manuale per il Tutor dell’obbligo Formativo*, ISFOL 2003; *L’Accompagnamento al successo formativo. Strategie e Modelli operativi dei CPI*, ISFOL 2007.

pari opportunità per tutti, può e deve costituire uno dei volani dello sviluppo del territorio.

2. DIRITTO-DOVERE ALL'ISTRUZIONE ED ALLA FORMAZIONE E ANAGRAFE FORMATIVA

Lo studio “Diritto-dovere all'istruzione ed alla formazione e anagrafe formativa” realizzato dal CNOS-FAP si focalizza sulla tematica dei sistemi informativi per il diritto-dovere, indagandone lo scenario normativo, lo stato dell'arte sul territorio nazionale, e proponendone un modello di realizzazione. In tale ambito una parte significativa è costituita dalla descrizione di alcune delle migliori prassi presenti sul territorio nazionale, ovvero quelle relative al sistema in uso presso la regione Emilia-Romagna, presso la Regione Liguria e la Provincia di Genova e presso la Regione Toscana e la Provincia di Pisa.

L'indagine fa più volte riferimento ai monitoraggi nazionali dell'obbligo formativo realizzati nel corso di questi anni dall'ISFOL, che costituiscono la principale fonte informativa sia con riferimento ai dati regionali sullo stato formativo del *target* 14-17enni, sia rispetto all'analisi degli strumenti adottati sul territorio ed in particolare alle anagrafi regionali e provinciali dei giovani minori di 18 anni⁵.

Le analisi della normativa e delle politiche e la descrizione delle buone prassi permettono di capire le motivazioni dell'attuale stato di avanzamento dei dispositivi a supporto del successo formativo. Ciò avviene ripercorrendo i fatti della storia recente in modo da spiegare l'evoluzione normativa e concettuale che ha condotto all'attuale configurazione dei sistemi. Di particolare interesse la terza sezione, con la presentazione di un modello di anagrafe all'interno del nuovo sistema dell'*education*. Tale modello individua l'anagrafe quale polo intorno a cui ruotano tutte le azioni inerenti la programmazione e realizzazione degli interventi formativi e di accompagnamento a favore del successo formativo dei giovani minori di 18 anni.

In effetti il collegamento tra le azioni di *governance* del sistema dell'obbligo/diritto-dovere ed i *data base* anagrafici costituisce un aspetto di fondamentale importanza.

Le anagrafi regionali e provinciali infatti nascono quale strumento anti-dispersione finalizzate a censire la popolazione in obbligo per individuare, attraverso una sottrazione nominativa tra i giovani a scuola, in formazione ed in apprendistato, coloro che si trovano al di fuori dei tre canali formativi previsti per legge.

Tuttavia, come più volte rilevato dall'ISFOL, a distanza di sette anni dall'avvio dei lavori, lo stato di avanzamento dei sistemi regionali di anagrafe è lungi dall'essere concluso. Infatti, se i *data base* delle regioni del Centro-

⁵ *L'attuazione dell'obbligo formativo (III Rapporto)*, ISFOL 2003; *L'attuazione dell'obbligo formativo (IV Rapporto)*, ISFOL 2004; *Modelli e servizi per la qualificazione dei giovani*, ISFOL 2005; *Verso il successo formativo*, ISFOL 2007; *Partecipazione e dispersione (VII Rapporto) versione bozza*, (sito ISFOL).

nord possono essere ormai considerati abbastanza completi, quelli delle regioni meridionali sono ancora in fase di avvio, a fronte dei più elevati tassi di dispersione del Paese.

Inoltre anche nei sistemi del Centro-nord, che denotano flussi informativi stabili ed elevato livello di informazioni immagazzinate, non sempre le procedure per l'individuazione dei dispersi risultano efficienti e tempestive.

L'importanza di completare i lavori di costruzione delle anagrafi regionali e provinciali richiamano per le regioni del Sud l'esigenza di prevedere da un lato azioni di supporto ed assistenza tecnica alla progettazione ed alla realizzazione delle anagrafi, dall'altro la necessità di elaborare un progetto generale che preveda un "percorso a tappe", ovvero *step* di progresso, dei quali sia individuata una precisa scadenza temporale, delimitati da obiettivi intermedi, per assicurare il completamento dei lavori evitando il prolungarsi di uno stato di assenza di questi fondamentali strumenti antidispersione; una carenza che, al di là delle difficoltà presenti presso territori con una ridotta tradizione di cooperazione tra i soggetti istituzionali, appare difficilmente giustificabile a distanza di diversi anni dalla emanazione delle normative sulle anagrafi.

Accanto al procedere di questo lavoro appare quindi opportuno prevedere un disegno più ampio, all'interno del quale il sistema di anagrafe possa fungere da catalizzatore nei confronti di una serie di esigenze, oltre, come è ovvio, a quella principale di individuazione e recupero dei dispersi.

A livello di singolo utente, le informazioni contenute nei data base dovrebbero costituire il punto di partenza di tutte le azioni di informazione ed orientamento, sia svolte individualmente, come nel caso dell'accompagnamento e del tutorato, sia realizzate in gruppi-*target*, come per le azioni informative ed orientative svolte tramite incontri e colloqui di gruppo.

A livello di sistema, dovrebbero essere strettamente connesse ai tracciati dei percorsi formativi dei soggetti sia azioni quali l'analisi delle caratteristiche dell'utenza o delle dinamiche della dispersione che attività come la valutazione della qualità degli interventi formativi ed orientativi realizzati sul territorio ad opera dei diversi soggetti (agenzie formative, scuole, CPI).

Allo stesso modo, la programmazione dell'offerta formativa dovrebbe essere realizzata superando la logica di ripetitività dei corsi abitualmente erogati dagli enti ed operando una triangolazione tra i fabbisogni territoriali di professionalità, le esigenze ed aspettative degli allievi ed il successo dei diversi percorsi formativi sia in termini di gradimento che, soprattutto, di occupabilità, dato quest'ultimo da ottenere con la costruzione di indagini *ad hoc* sull'utenza.

L'accentuazione della finalizzazione occupazionale degli interventi avviati per garantire il successo formativo dei giovani minori di 18 anni richiama quella centralità che il principio dell'occupabilità riveste nell'ambito del sistema formativo italiano, a sua volta inscritto nella cornice delle azioni atte a costruire un sistema di *welfare* che abbia come punto di riferimento l'equità delle opportunità formative sia in partenza che nel corso della sua vita lavorativa.

3. I MONITORAGGI DELLE SPERIMENTAZIONI TRIENNALI NELLE SPERIMENTAZIONI DEL CNOS-FAP E DEL CIOFS/FP

L'impegno di ricerca del CNOS-FAP e del CIOFS/FP iniziale in materia di sperimentazioni di percorsi di formazione professionale ha fatto emergere, nelle differenti indagini censite⁶, un quadro composito ma sostanzialmente unitario. L'assunto è che da alcuni anni si sono succedute nuove tipologie di percorsi formativi che, confluendo nelle sperimentazioni dei percorsi triennali, sono giunte ad un modello valido sotto diversi punti di vista, anche se ancora da affinare, sviluppare ed eventualmente sostenere con mirate azioni di sistema.

Si tratta di un modello unitario, pluralistico, aperto e continuo, finalizzato all'elevamento culturale di tutti, nessuno escluso.

Nel concreto, la realizzazione delle sperimentazioni ha messo a confronto, pur nella ricchezza e complessità delle soluzioni adottate, due tipologie diverse: quella della formazione professionale *integrale* e quella della formazione professionale *integrata*. La prima imperniata sulla FP e la seconda sulla scuola. La prima che delinea un percorso tendenzialmente tutto strutturato all'interno della FP; la seconda che mira a potenziare la scuola ma, non prevedendo la titolarità della formazione professionale, ne limiterebbe, di fatto, un riconoscimento pieno di "pari dignità".

Dai rapporti di monitoraggio del CNOS-FAP e del CIOFS/FP sul territorio, e in sintonia con altre fonti qualificate in materia, appare un quadro abbastanza condiviso dell'idoneità formativa della formazione professionale, soprattutto sotto il profilo del successo formativo, degli esiti occupazionali e dell'efficacia educativa percepita.

L'impostazione addestrativa del CFP tradizionale, concentrata sulla formazione di I livello è ormai superata e le azioni formative con valenza culturale, educativa e professionale (Identità personale e sociale, p. 78) presentano una tipologia diversificata, capace di rispondere in misura più soddisfacente alla domanda variegata dei giovani, delle famiglie e del contesto socio-culturale ed economico. Anche l'organigramma dei Centri continua ad evolversi specializzandosi, e non è più basato solo sulle figure dei formatori e dei direttori (Piemonte, p. 182-192; Sicilia, p. 53; Lazio p. 33; Sperimentazioni 2004-05, p. 53).

⁶ MALIZIA G. et alii, *Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere*, CNOS-FAP - CIOFS/FP 2007; NICOLI D. - G. MALIZIA - V. PIERONI, *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno formativo 2004-05* CNOS-FAP - CIOFS/FP 2006; MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni per la formazione iniziale del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio. Rapporto di ricerca*, CNOS-FAP - CIOFS/FP 2007; MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI, *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002-2006. Rapporto finale*, 2006; MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia. Rapporto di ricerca*, 2007; NICOLI D. - R. FRANCHINI, *Costruzione dell'identità personale e sociale negli adolescenti e nei giovani. La proposta dell'Istruzione e formazione professionale*, CNOS-FAP - CIOFS/FP 2007.

Dal momento che, oggi, il problema più immediato del nostro sistema è quello di quel 25% di 14-18enni che è andato alle superiori ma, poi, le ha abbandonate o ne è stato espulso⁷, la lotta all'“*insuccesso*” diventa di fondamentale importanza. Su questo fronte, come evidenziato dalle indagini del CNOS-FAP e CIOFS/FP (Piemonte, p. 189; Sperimentazioni 2004-5, p. 131) e in linea con gli ultimi rapporti e monitoraggi dell'ISFOL⁸, i risultati più positivi relativi al successo formativo sono stati riscontrati nelle tipologie che presentano un più alto contenuto di formazione professionale.

Per altro verso si può constatare la sostanziale uniformità del successo dei percorsi integrati rispetto a quello dei percorsi tradizionali scolastici (Sperimentazioni 2004-5 p. 13): un successo che, a fronte di una criticità degli indicatori di qualità di tali percorsi⁹, rimane costantemente al di sotto di quello dei percorsi integrali di “*formazione pura*”. È significativo che quasi nessuno dei non promossi nei percorsi *tradizionali* si iscriva agli *integrati* proposti dal medesimo istituto (Sperimentazioni 2004-5, p. 13).

Per altro verso le Regioni sono costantemente sollecitate a sviluppare un'adeguata offerta formativa per la richiesta esplicita, da parte delle imprese, di personale con qualifica professionale, come testimonia anche l'ultimo *Rapporto Excelsior*¹⁰, dove si evince che i nuovi assunti sono richiesti, in proporzione, più al “livello formazione professionale” che al “livello istruzione professionale”.

Tali attenzioni da parte delle imprese sono confermate, ad esempio, dalle indagini in Piemonte (Piemonte, p. 374) dove il numero degli inoccupati nelle prime sperimentazioni triennali, a pochi mesi dalla conclusione dei corsi, era contenuto in un limitato 10-15% di giovani. Il resto si era inserito nel sistema produttivo o aveva intrapreso percorsi di istruzione e formazione in vista di un lavoro di più alto profilo.

Sull'efficacia educativa si danno, invece, solo riferimenti alla valutazione basata sulla percezione del percorso formativo, che è generalmente buona (Sicilia, p. 63; Lazio, p. 26; Piemonte, p. 199; Sperimentazioni 2004-5, p. 13). Tale analisi concorda con quella della recente indagine ISFOL-IARD (p. 12) secondo la quale l'81,6% dei ragazzi ritiene che i docenti di formazione professionale siano “capaci di insegnare” e “insegnino tante cose”. Più di 8 allievi su 10 ritengono che le relazioni con i formatori siano soddisfacenti; e tali sono anche i rapporti degli allievi intervistati con gli altri ragazzi del Centro. Nell'82% dei casi il corso frequentato ha insegnato competenze professionali e ha offerto indicazioni preziose su come ci si dovrà comportare una volta assunti. Il 76% ritiene di aver rafforzato le proprie abilità organizzative e relazionali. Il 75% ritiene di aver appreso ad

⁷ Cfr. *Audizione del Ministro dell'Istruzione Giuseppe Fioroni*, VII Commissione Cultura della Camera dei Deputati, 29 giugno 2006.

⁸ *Rapporto ISFOL 2006* p. 114; ISFOL, *L'andamento della sperimentazione dei percorsi triennali*, febbraio 2007, p. 17.

⁹ Cfr. Indagini OCSE-PISA.

¹⁰ *Rapporto Excelsior 2007*, Tavola 29, pag. 225.

usare meglio il PC. Un giudizio lusinghiero, anche se i ragazzi si mostrano meno contenti dell'apprendimento delle conoscenze di base (61%) e della lingua straniera (45%), secondo l'ISFOL-IARD, e della disponibilità di risorse per la personalizzazione secondo il CNOS-FAP (Sperimentazioni 2004-5, p. 13).

Non esistono, al momento, valutazioni "oggettive" dell'efficacia educativa in relazione alla qualità degli apprendimenti acquisiti dagli allievi nei percorsi triennali. Va comunque considerata e ponderata attentamente, nelle future valutazioni di questo tipo, la condizione di partenza di questi ragazzi, per molti versi svantaggiata rispetto ai loro coetanei. Tale condizione rivela da un lato una "sofferenza formativa" fatta di percorsi accidentati, insuccessi scolastici, scarso rendimento e malessere psicologico, dove colpisce la percentuale di giovani che mostrano comportamenti antisociali (Stili di vita, p. 57-58). Per altro verso si rileva un'estrazione da condizioni di maggiore precarietà in base alla situazione socio-economica e culturale della famiglia (Stili di vita, p. 4).

Anche nell'ultima rilevazione ISFOL (*Rapporto ISFOL 2007*) i percorsi triennali sono dati in crescita nell'a.s. 2006/7 (+15%): ma la domanda, probabilmente, aumenterebbe se si realizzasse un serio servizio di orientamento. In sintonia con i monitoraggi degli Enti salesiani, infatti, l'indagine ISFOL-IARD (p. 6) rileva che i ragazzi di III media e le loro madri sembrano avere una conoscenza scarsa e superficiale della formazione professionale. L'ISFOL la imputa "essenzialmente alla mancanza di azioni di informazione/orientamento" sottolineando che la maggioranza degli intervistati dichiara che nessuno a scuola ha fornito informazioni in proposito. Per altro verso bisogna considerare che, talvolta, è stata la scarsità di risorse economiche ad impedire ad alcune Regioni di soddisfare una domanda ancora più alta di questo tipo di offerta formativa.

Il risultato conseguito attraverso i percorsi *integrali* si è realizzato nonostante la provenienza sociale e scolastica degli alunni frequentanti (più svantaggiata rispetto a quella degli studenti della scuola¹¹) e nonostante la variabile "promozione con debiti", troppo largamente utilizzata nella scuola¹² (il 43,9% degli studenti è promosso con debito nel primo biennio degli istituti professionali) nel tentativo, peraltro non pienamente riuscito, di contenere la dispersione. Si tratta di un successo che, traendo spunto dalle diverse indagini, trova giustificazione in un complesso di fattori:

- 1) lo sviluppo delle competenze realizzato in un'*unità educativo-formativa*, dove l'unitarietà del corpo dei formatori, senza il rischio di dualismo pedagogico, garantisce allo stesso tempo la continuità del modello pedagogico-educativo e della metodologia di trasmissione delle competenze: la stessa per le competenze di base e per quelle tecnico-professionali;

¹¹ ISFOL-IARD, *La formazione professionale iniziale vista dai giovani*, settembre 2007, p. 4.

¹² Cfr. ISFOL, *L'andamento della sperimentazione dei percorsi triennali*, febbraio 2007, p. 17. Va rilevato, inoltre, che l'uso di questo strumento nella scuola è attualmente oggetto di un'iniziativa legislativa di correzione da parte del Governo.

- 2) il *progetto* formativo fondatamente *educativo*, rivolto alla formazione completa della persona (non solo alla formazione del futuro lavoratore): valori, cultura e rappresentazioni del lavoro sono trasmessi, con rispetto della libertà di ognuno, “*a partire da*” un modello antropologico, che dà un orizzonte di senso ai futuri comportamenti professionali e civili degli allievi ed, indirettamente, all’efficacia del loro apprendimento attuale.
- 3) la *flessibilità*, ossia la capacità di costruire *a posteriori* i percorsi più adatti al ragazzo, tenendo conto delle sue caratteristiche;
- 4) la *personalizzazione* dei percorsi che, nel modello integrale, risponde con meno vincoli alla centralità dell’allievo e alle sue esigenze; qui la figura del *tutor*, di raccordo allievo/famiglia/*équipe* educativa, gioca un ruolo importante nel facilitare un progetto formativo personalizzato.
- 5) l’*interdisciplinarietà* che, scandita in unità di apprendimento, diventa un tutt’uno con la prospettiva progettuale;
- 6) la *varietà didattica* che tradizionalmente si esplicita nella FP in una pluralità di contesti di apprendimento (aula, laboratorio, azienda, ecc.) e di metodologie (giochi di ruolo, esercitazioni pratiche, simulazioni, *cooperative learning*, ecc.); una didattica che si presenta all’allievo per “centri di interesse” più che per quadri sistematici di nozioni teoriche, mettendo in gioco il patrimonio di esperienze del soggetto;
- 7) l’*approccio per compiti reali* che realizza prodotti concreti e dotati di senso (apprendere attraverso il fare), richiamando in tutto il percorso i saperi con un approccio più pratico, immediato e dotato di senso.

Oltre a favorire negli allievi una “presa” maggiore sugli apprendimenti, grazie all’efficacia dell’impianto e alla varietà delle sue metodologie, la formazione professionale *integrale* sostiene un buon livello di maturazione personale (Piemonte, p. 186; Stili di vita, pp. 3 e 58-59), un atteggiamento più cosciente in termini di maggiore consapevolezza, sicurezza di sé e responsabilità personale (ISFOL-IARD, pp. 7 e 11; Lazio p. 58) e una buona dotazione valoriale (Stili di vita, p. 60) che porta nella maggior parte dei casi ad esprimere le proprie idee anche se non condivise e di resistere alle pressioni di gruppo (Stili di vita, pp. 58-59).

Nella formazione *integrale* le “motivazioni” diventano più concrete (da strumentali a vocazionali-professionali). I ragazzi entrano nella formazione professionale immaginando di intraprendere un percorso “facile”, che “non dura troppo” e nel quale “non si studi troppo” (motivazioni “strumentali” del 1° sondaggio ISFOL-IARD) e ne escono pensando di aver appreso cose pratiche (cfr. anche Lazio, p. 46) che servono a lavorare nel settore per il quale si studia, e con la speranza di farlo abbastanza presto e in autonomia.

Alle prospettive di futuro che la formazione professionale è riuscita a far maturare in allievi così difficili, non è estranea la pedagogia della corresponsabilità, con il proficuo utilizzo dello strumento del patto formativo.

Un altro effetto dell’efficacia formativa dei percorsi integrali è la capacità di reincludere persone destinate all’insuccesso e alla strada. Quasi 2 ra-

gazzi di formazione professionale su 3, infatti, provengono da un precedente insuccesso o sono inattivi (ISFOL-IARD, p. 10): il 58% proviene da una precedente esperienza scolastica (soprattutto dall'istruzione tecnica e professionale) e il 5% di essi stava "in attesa" prima di entrare nei percorsi di FP. Con la formazione professionale la motivazione ad apprendere è rafforzata (ISFOL-IARD, p. 16) e, dopo il corso, il 26% dei ragazzi tornerebbe a studiare.

Inoltre, gli allievi sono abbastanza ottimisti sul loro inserimento professionale (ISFOL-IARD, p. 15) e un quarto di essi dichiara senza esitazioni che svolgerà un lavoro attinente alla formazione effettuata.

Interessante, dal punto di vista dell'integrazione e della coesione sociale, è la considerazione che i percorsi di FP sono particolarmente graditi ai ragazzi immigrati (ISFOL-IARD, pp. 11 e 13): un'integrazione che qui si realizza già in classe dal momento che le risposte degli alunni immigrati fanno trasparire un più che soddisfacente rapporto con i compagni e con i loro docenti.

Il coinvolgimento delle famiglie, oggi riconosciuto come essenziale per il successo formativo dei ragazzi, si realizza puntualmente in tutte le esperienze censite e trova il suo punto di forza nelle aspettative relative al futuro professionale dei figli. Una netta maggioranza di genitori consiglierebbe ad altri di iscrivere il proprio figlio alla formazione professionale triennale (Piemonte, p. 365).

Il rapporto con le imprese, disegnato dalle indagini degli enti salesiani non è limitato alle semplici informazioni sulle opportunità occupazionali, ma arriva fino alla *partnership* per il cofinanziamento (Piemonte, p. 184). La collaborazione con le aziende può estendersi dalla definizione dei fabbisogni formativi, alla progettazione di nuove figure professionali e del conseguente percorso formativo, dalla progettazione dello *stage* all'accompagnamento per l'inserimento lavorativo. Il coinvolgimento dell'impresa arriva a coprire anche la valutazione delle competenze acquisite dagli allievi e persino l'offerta di macchine e strumenti corrispondenti a quelli in uso nelle principali ditte che offrono sbocchi lavorativi (Piemonte, p. 372).

In sintesi, i percorsi di formazione professionale possono essere visti sia come sostegno finalizzato alla prevenzione della dispersione formativa, a tutela dei più deboli e fragili scolasticamente (non tutti i giovani infatti sono motivati a seguire una scolarità lunga, di tipo generale), che come scelta di tipo vocazionale-occupazionale, in cui predomina il bisogno di qualità, efficienza e personalizzazione.

A giudicare dagli esiti delle indagini sembrerebbe fortemente limitativo, dunque, affermare che la peculiarità formativa della formazione professionale debba essere esercitata solo sul *target* dei *drop out* scolastici. Essa potrebbe, invece, trovare il suo più naturale impiego soprattutto con giovani che prendono *in tempo* l'opzione "formazione", come ci mostra il caso del Piemonte (Piemonte, pp. 194 e 189), dove più di due terzi degli allievi iscritti sono quattordicenni che nel 74,3% dei casi mantengono una *performance* positiva o eccellente. Si può, dunque, essere in presenza di una scelta vocaziona-

le consapevole e non correttiva, aiutati in questo dall'azione dell'orientamento informativo e consulenziale già a partire dalle medie: un'azione intelligente, ampia e rispettosa della libertà dei ragazzi e delle scelte dei genitori.

Col tempo, la valorizzazione del patrimonio di esperienze positive e buone pratiche sul piano degli esiti occupazionali, del successo formativo e dell'efficacia educativa ha permesso di consolidare strada facendo alcuni elementi di sistema, come un percorso specifico distinto dall'istruzione, una concreta applicazione degli standard di competenze di base e tecnico-professionali, una durata teorica definita a fronte di un profilo che è almeno di secondo livello europeo, la costruzione di dispositivi per i passaggi e le diverse possibilità di certificazione.

Un cammino che è ancora lungo e richiede, *in itinere*, secondo le conclusioni degli Enti formativi salesiani (in particolare, Sperimentazioni 2004-05, p. 132 e Piemonte, pp. 394-5), altre condizioni al contorno come una cultura della regolazione dei fattori di accreditamento (un "*nuovo accreditamento rigoroso e selettivo*") per elevare gli standard richiesti da un servizio pubblico di qualità, un superamento della precarietà dei finanziamenti, una mappa condivisa delle aree formative e delle figure professionali, un efficace servizio di orientamento, una formazione dei formatori concertata a livello nazionale e locale e un monitoraggio territoriale evoluto.

I successi della formazione *integrale* presuppongono il riconoscimento di uno spazio vitale della società rispetto allo Stato. Uno spazio che viene paradossalmente contestato nella formazione iniziale e ammesso in quella permanente, dove la sua esistenza è assicurata non solo dalle istituzioni formative statali, ma anche da una pluralità di strutture educative pubbliche o private che, in quanto operano senza fini di lucro, ricevono adeguate sovvenzioni statali. Così, l'emergere nelle dinamiche sociali tra Stato e mercato di un "terzo settore" o del "privato sociale", orientato a perseguire finalità di interesse generale, dovrebbe ottenere, secondo gli enti di formazione salesiana, un sostegno sempre più consistente dallo Stato a motivo delle sue valenze solidaristiche.

La tendenza europea all'allargamento del concetto di obbligo scolastico, verso un'istruzione e formazione prolungata, non confligge con lo sviluppo di un'offerta formativa ricca e pluralistica anche se non strettamente statale (è questo il senso, ad esempio, del recente dibattito sull'obbligo fino a 18 anni aperto in Inghilterra dal Ministro dell'Educazione). L'importante è che l'unitarietà e flessibilità del percorso sia assicurata da una base di competenze che possano essere declinate nelle diverse filiere per rispondere agli articolati bisogni dell'utenza.

In tal senso sembra che gli approcci che fanno riferimento alla prospettiva del modello "pluralista" risultano maggiormente in grado di favorire l'elevazione culturale dei giovani (Sperimentazioni 2004-5, p. 13), se strutturati sul fondamento di un comune standard di competenze e legati al principio (richiamato recentemente dal Presidente della Repubblica francese a proposito dello "*socle commun*") di "*non abbracciare tutto ciò che è possibile sapere ma apprendere bene ciò che non è possibile ignorare*".

Solo così la formazione diventa veicolo non solo di *employability* ma di *capability*, dove quest'ultima si traduce nella capacità effettiva o *libertà sostanziale* (Sen) di tenere insieme carriere mutevoli e discontinue, di capire come contribuire al bene comune con una partecipazione che non si esaurisca nel solo lavoro e di scegliere il percorso formativo di valore per sé e per la società.

SPAGNUOLO G. (a cura di), *Il magico mosaico dell'interculturalità. Teorie, mondi, esperienze*, FrancoAngeli, Milano, 2007, pp. 136.

Inculturazione, interculturalità, multiculturalità, multiethnicità, pluralismo religioso... per non dire internazionalizzazione, mondializzazione, globalizzazione sono diventate parole di uso comune, e non solo per gli specialisti e gli addetti ai lavori.

Alla radice c'è un fenomeno proprio dei nostri tempi e che definiamo vagamente come "immigrazione", un fenomeno che non solo dal lato socio-economico è diventato di portata epocale. L'Unione europea ha dichiarato il 2008 l'"Anno europeo del dialogo interculturale", come segno di una attenzione da dare a questa realtà da parte di tutta la comunità europea.

L'Italia, paese di forti flussi emigratori, è diventata porto di ancoraggio di migliaia e migliaia di immigrati che sono forse attirati principalmente da falsi miraggi di benessere. I bambini immigrati sono sempre più numerosi nelle nostre scuole, come ci dicono le statistiche, e gli stessi bambini italiani si pongono ogni giorno problemi e interrogativi. L'uomo della strada e la persona di cultura si scontrano ogni giorno col "diverso" per colore, per cultura, per tradizioni, per linguaggio, per religione, e non sempre l'incontro è pacifico e proficuo.

Mettere un po' di ordine in questo fenomeno complesso, a partire dalla stessa terminologia, non è cosa di poco conto.

La *multiculturalità* è un dato di fatto: nel caso specifico, in Italia sono compresenti culture diverse, provenienti dalla più disparate regioni del mondo, che al massimo dialogano nel rispetto reciproco. Causa, i rapporti di produzione e di consumo che si sono ormai internazionalizzati; i sistemi informativi che si sono mondializzati (il vecchio "villaggio globale" di McLuhan); i mercati, le tecnologie, le culture che sono globalizzate. Fenomeno, questo, che non si può arrestare e che nessuna legge può ostacolare.

Nel momento in cui queste culture incominciano a interagire, si passa alla *interculturalità*, processo non solo di compresenza, ma di un certo "travaso" di culture, una contaminazione di valori, idee, prospettive, piani strategici in vista di un progetto comune di convivenza civile e sociale, che porta alla vera integrazione, integrazione delle diversità, in un processo continuo di *feed back*. Non basta navigare in internet per avvicinare, comprendere realmente, integrarsi con un'altra cultura. Basti considerare come i *media* affrontano il problema. Dice il CENSIS che il rapporto tra immigrati e *media* è un "rapporto che non va": l'immagine che ne viene fuori è nella maggioranza dei casi quella della criminalità-illegalità (56,7%), oppure dell'assistenza e della solidarietà (13,4%), oppure del semplice fenomeno dell'immigrazione (8%). Per cui il ruolo dell'immigrato appare negativo in 83 casi su 100 (cfr. studio CENSIS, 18-4-2002). Siamo ben lontani, allora, dall'affrontare adeguatamente il problema, per cui c'è bisogno di una profonda azione culturale ed educativa per arrivare ad un arricchimento reciproco, che è la vera integrazione.

Viene a proposito, quindi, il testo, a cura di Giovanna Spagnuolo, *Il magico mosaico dell'intercultura*. La curatrice è ricercatrice ISFOL, consulente ed esperta di *life-long learning*. Specializzata in Diritto del lavoro e in Scienze organizzative, ha maturato significative esperienze di formazione manageriale e pianificazione strategica in Telecom Italia Corporate. Vicepresidente per il Lazio dell'AIF, è membro di vari comitati tecnico-scientifici e commissioni presso organismi europei ed internazionali.

Il sussidio segue il metodo della complessità, nella convinzione che solo l'approccio pluridisciplinare può dare un vero piano rappresentativo. Ecco perché si è scelto il termine *mosaico*, e per di più *magico*. Gli iter proposti si accavallano come tessere, e le varie tessere spingono il lettore ad elaborare un disegno personale, condizione necessaria per avviare un dialogo autentico in ambiente interculturale, superando differenze e diffidenze, pericoli di semplificazione e di folklorismo, pregiudizi e stereotipi.

Il testo è utile per varie ragioni: offre una molteplicità di punti di vista sull'intercultura a partire dal piano conoscitivo (antropologia culturale, scienze organizzative, sociologia del lavoro, filosofia politica, storia dell'arte, scienze manageriali); legge questi vari contributi in maniera organica ed organizzata; unisce, poi, significative esperienze in diversi contesti (ricerca, educazione, associazionismo internazionale, associazionismo professionale e aziendale), terminando con una ricca bibliografia e sitografia. Questo materiale, nel suo duplice livello teorico e pratico, soprattutto nella sua parte esperienziale, è un aiuto non indifferente per capire il problema e passare all'azione, per sviluppare una vera "cittadinanza attiva europea (come dichiara l'autrice stessa), basata su valori comuni quali il rispetto della persona, la libertà, l'equità, la non discriminazione, la solidarietà, i principi democratici, il ruolo della legge".

Perciò "questo sussidio si raccomanda ai politici, agli Operatori ONG, ai manager, agli insegnanti e agli accademici" (Fons Trompenaars, Fondatore e Managing Director di Trompenaars Hampden-Turner). Certo, chi è particolarmente sensibile al problema dell'educazione-formazione avrebbe desiderato una maggiore abbondanza, magari delle esperienze nel settore: ma questo non era nelle finalità principali del sussidio e può trovare adeguata risposta nella bibliografia.

G. COMITE

**QUADRO AGGIORNATO
DELLA FORMAZIONE
PROFESSIONALE INIZIALE
NELLE REGIONI**

Giacomo ZAGARDO

Allegato a
“Rassegna CNOS” n. 3/2007



Presentazione

“Rassegna CNOS” nel presente numero ha dedicato un’ampia attenzione alla situazione in cui versa la formazione professionale iniziale nelle Regioni. In particolare, è stata sottolineata la scelta operata da queste riguardo alla prosecuzione/non prosecuzione dei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale attivati sulla base dell’Accordo Stato-Regioni dal giugno 2003.

Il presente allegato permette al lettore di approfondire la situazione e di cogliere, attraverso descrizioni dettagliate, non solo le specificità territoriali ma soprattutto la estrema frammentazione di una offerta che fatica ancora ad essere riconosciuta dai Governi regionali come un vero diritto soggettivo per i giovani e le famiglie, necessario sia per l’esercizio della cittadinanza che per l’occupabilità.

Si auspica che l’attenzione alla formazione continua e permanente, nell’ambito del rafforzamento crescente dell’apprendimento lungo tutto l’arco della vita, non avvenga a scapito della formazione professionale iniziale che si colloca alla base del sistema di istruzione e formazione professionale, parte integrante del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione.

*Mario Tonini,
Presidente CNOS-FAP*

Alcune riflessioni sulle sperimentazioni triennali di Istruzione e Formazione Professionale

GIACOMO ZAGARDO

Come è noto, l'offerta formativa sperimentale di istruzione e formazione professionale, promossa dall'Accordo quadro del 19 giugno 2003, doveva riguardare percorsi con una durata almeno triennale, contenere con equivalente valenza formativa discipline ed attività, sia di formazione culturale generale che professionalizzanti, e permettere il conseguimento di una qualifica di valore nazionale riconosciuta a livello europeo.

Tali indicatori hanno guidato le Regioni a fornire all'ISFOL¹, all'interno del loro modello di offerta formativa, informazioni e dati su quelle tipologie che, dall'a.f.s. 2003/4, ritenevano essere materia specifica di sperimentazione dei percorsi triennali. Con queste informazioni, poi tenute costantemente aggiornate, i monitoraggi realizzati dall'ISFOL² hanno dato un quadro di sintesi dell'andamento delle sperimentazioni, confermato anche dai dati di altri monitoraggi di Enti formativi che analizzavano la stessa materia³. Dai rapporti emerge un panorama quanto mai vario, ma sostanzial-

¹ L'ISFOL ha realizzato monitoraggi delle sperimentazioni su mandato del Tavolo di partenariato istituzionale previsto dall'Accordo Stato-Regioni del giugno 2003.

² ISFOL, *Le sperimentazioni dei percorsi di Istruzione e Formazione professionale*, 2006. Al gruppo di lavoro hanno partecipato, oltre allo scrivente, Anna D'Arcangelo, Daniela Pavoncello, Emmanuele Crispolti e Valeria Scalmato. ISFOL, *L'andamento della sperimentazione dei percorsi triennali*, febbraio 2007.

³ MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI, *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002-2006. Rapporto finale*, CNOS-FAP, 2006; NICOLI D. - G. MALIZIA - V. PIERONI, *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno formativo 2004-2005*, CNOS-FAP - CIOFS/FP, 2006; MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni per la formazione iniziale del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio. Rapporto di ricerca*, CNOS-FAP - CIOFS/FP, 2007; MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni per la formazione iniziale del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia. Rapporto di ricerca*, CNOS-FAP - CIOFS/FP, 2007.

Tab. 1 - Modalità ricorrenti dei percorsi di istruzione e formazione professionale segnalati dalle Regioni: tabella di transizione

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
Piemonte	3 anni in FP	1 o 2 anni in FP	3 anni in FP mista	1 o 2 anni in FP mista	3 anni in IFP	3 anni integrati (CFP più del 20%)	3 anni integrati (CFP fino 20%)	1 o 2 anni integrati (CFP fino 20%)	1-2 anni integrati di orientamento	Percorsi di FP per ottenere licenza media e qualifica	1 o 2 anni FP pura (tradizionali o in estinzione)	3° anno di specializzazione FP (tradizionali o in estinzione)	LARSA atipici	Personalizzati (non LARSA) e annuali destrutturati	Percorsi di FP per utenze in svantaggio (es.: handicap)	Arricchimento curricolare (primi tre anni di secondaria superiore)	Arricchimento curricolare (ultimi 3 anni di secondaria superiore)	Quarta anno con diploma professionale
Valle d'Aosta	x		C	D		F	G	H		x			M	N		P		
Lombardia		B			E			H	I	x	K		M	N	x	P		R
Liguria	A					G				J	K	x		N	O		Q	
P. A. Bolzano	A	B																R
P. A. Trento	A																	R
Veneto	A									x	x				x			
Friuli Venezia G.			C			x	G				x	x		N	O	P	x	
Emilia-Romagna		B				G	G	H			x	x			x		x	
Toscana				D				H	I		K			x				
Umbria							G				K							
Marche							G				K	L						
Lazio	A										K							
Abruzzo	x					F					K							
Molise	A					x	G				KK							
Campania						x	G				x	L			x		x	
Puglia			x			F					K							
Basilicata			C								x							
Calabria	A									J								
Sicilia	A						G			J			MM		O		Q	R
Sardegna	A									x								

Percorsi triennali (anche componibili)
 Dall'a.s.f. 2005/6
 Dall'a.s.f. 2006/7
 Dall'a.s.f. 2007/8.
 X = abolito

Fonte: Elaborazione su dati delle Amministrazioni regionali

mente convergente verso un modello unitario, pluralistico, aperto e continuo, in conformità con la Legge 53/03 e con l'articolo 624 della Legge n. 296/06: un modello valido sotto diversi punti di vista, anche se ancora da affinare, sviluppare ed eventualmente sostenere con azioni di sistema.

LE TIPOLOGIE

Partendo dalla ricca offerta formativa delle Regioni è possibile mettere in luce la struttura di 18 diverse *modalità ricorrenti* di attuazione di percorsi, sperimentali e non, che raccolgono esperienze varie per durata e finalità (Tab. 1).

La tabella 1, che presenta il flusso dei cambiamenti succedutosi nel corso degli ultimi anni, si presta essenzialmente alla lettura di due fenomeni paralleli: l'abbandono in 9 Regioni di tipologie tradizionali "extra accordo" (testimoniata dai numerosi segni "x" presenti nella parte destra della tabella), verificatosi soprattutto dall'a.s.f. 2005/6 e, per altro verso, la più recente trasformazione di tipologie ad alta presenza di docenti di formazione professionale verso quelle a prevalenza di docenti della scuola (rilevata in 3 Regioni). Entrambi i fenomeni si collocano nell'attuale periodo di assestamento del sistema di istruzione e formazione professionale dopo il varo della Riforma Moratti (L. 53/03 e successivi Decreti) e a seguito delle più recenti trasformazioni politiche intervenute a livello regionale e nazionale.

Dalla visione d'insieme delle 18 tipologie rilevate è possibile partire per indicare più sinteticamente le macro-tipologie delle sperimentazioni triennali, dove ciascuna modalità trova posto nel quadro complessivo per una o più caratteristiche peculiari che la distinguono dalle altre: durata, collocazione temporale, valenza, modalità e peso dell'integrazione tra scuola e formazione, provenienza dei docenti e sede prevalente delle attività. Va rilevato il fatto che tali percorsi sono stati considerati dalle Regioni, in alcuni casi, come segmenti componibili di una triennalità, in cui il modello territoriale emerge dall'apporto di più tipologie. Pertanto, *modularità e componibilità* dei percorsi triennali sono elementi basilari di cui tener conto nell'analisi delle esperienze.

I diversi filoni, pertanto, possono configurarsi secondo cinque *macro-tipologie*, distinte da caratteri peculiari.

- 1) Percorsi di Formazione professionale (*Formazione integrale*)
- 2) Percorsi di Formazione professionale integrata, in interazione con la scuola per l'insegnamento delle competenze di base (*Formazione professionale con prevalenza docenti di FP*)
- 3) Percorsi di Istruzione integrati con prevalenza docenti di scuola (*con FP entro il 20%*)
- 4) Percorsi di Istruzione integrati con prevalenza docenti di scuola (*con FP tra 20% e 50%*)
- 5) Percorsi di Istruzione e Formazione professionale (*non integrati*).

Le principali caratteristiche delle cinque macro-tipologie si evidenziano nella tabella 2.

Tab. 2 - *Principali caratteristiche delle macro-tipologie*

Criteri	Formazione professionale integrale	Formazione professionale integrata (con prevalenza FP)	Integrazione (con FP entro il 20%)	Integrazione (con FP tra 20% e 50%)	Percorsi di IFP (o scuola o FP)
Titolarietà	Agenzie formative accreditate	In prevalenza agenzie formative accreditate	Scuola	Scuola	Agenzie formative accreditate o scuola
Docenti competenze di base	In prevalenza formatori della FP	In prevalenza docenti della scuola	Docenti della scuola	Docenti della scuola	Docenti della scuola o docenti della FP
Attestazioni e/o prosecuzione (cfr. Accordo 28.10.04 e DM.86/04)	Attestato di qualifica e crediti per il rientro a scuola	Attestato di qualifica e crediti per il rientro a scuola	Prosecuzione automatica del percorso scolastico e attestato di qualifica	Attestato di qualifica e crediti per il rientro a scuola	Attestato di qualifica e crediti per il rientro a scuola
Azioni integrate	Azioni di sistema	Azioni di sistema Progettazione Docenza	Azioni di sistema Moduli di FP Docenza/ codocenza	Azioni di sistema; Stesso impianto progettuale, metodologia e figure professionali	Azioni di sistema; Stesso impianto progettuale, metodologia e figure professionali

Fonte: Elaborazione su dati delle Amministrazioni regionali

Le macro-tipologie rappresentano *azioni formative caratterizzate* che solo in alcuni casi coincidono con un preciso *modello regionale* di sperimentazione. Talvolta, infatti, si combinano tra loro per comporre “a strati” i segmenti del triennio oppure operano contemporaneamente nel modello regionale, presentando un’offerta formativa differenziata al suo interno.

Pur nella ricchezza e complessità delle soluzioni adottate, la realizzazione delle sperimentazioni ha messo a confronto due tipologie diverse: quella della formazione professionale *integrale* e quella della formazione professionale *integrata*. La prima, con un percorso tendenzialmente tutto strutturato all’interno della FP; la seconda, volta a potenziare la scuola con l’apporto più limitato della formazione professionale.

GLI ASPETTI QUANTITATIVI

Dalle differenti indagini e monitoraggi dell’ISFOL sul territorio, e in sintonia con altre fonti qualificate in materia, appare un quadro abbastanza condiviso dell’idoneità formativa della formazione professionale, a cominciare dal successo formativo⁴.

⁴ Rapporto ISFOL 2006 p. 114 e ISFOL, *L’andamento della sperimentazione dei percorsi triennali*, febbraio 2007, p. 17.

Per altro verso le Regioni sono state costantemente sollecitate a sviluppare un'adeguata offerta formativa per la richiesta esplicita, da parte delle imprese, di personale con qualifica professionale, come testimonia anche l'ultimo *Rapporto Excelsior*⁵, dove si evince che i nuovi assunti sono richiesti, in proporzione, più al "livello formazione professionale" che al "livello istruzione professionale".

Sull'efficacia educativa si possono dare, al momento, solo riferimenti basati sulla percezione del percorso formativo. Una valutazione che, generalmente, incontra la soddisfazione degli allievi, secondo la recente indagine ISFOL-IARD⁶ (p. 12) per la quale l'81,6% dei ragazzi ritiene che i docenti di formazione professionale siano "capaci di insegnare" e "insegnino tante cose". Inoltre, più di 8 allievi su 10 ritengono che le relazioni con i formatori siano soddisfacenti; e tali sono anche i rapporti degli allievi intervistati con gli altri ragazzi del Centro. Nell'82% dei casi il corso frequentato ha insegnato competenze professionali e ha offerto indicazioni preziose su come ci si dovrà comportare una volta assunti. Il 76% ritiene di aver rafforzato le proprie abilità organizzative e relazionali. Il 75% ritiene di aver appreso ad usare meglio il PC. Un giudizio lusinghiero, anche se i ragazzi si mostrano meno contenti dell'apprendimento delle conoscenze di base (61%) e della lingua straniera (45%), secondo l'ISFOL-IARD, e della disponibilità di risorse per la personalizzazione secondo il CNOS-FAP⁷.

Non esistono, al momento, valutazioni "oggettive" dell'efficacia educativa in relazione alla qualità degli apprendimenti acquisiti dagli allievi nei percorsi triennali. Va comunque considerata e ponderata attentamente, nelle future valutazioni di questo tipo, la condizione di partenza di questi ragazzi, per molti versi svantaggiata rispetto ai loro coetanei. Tale condizione rivela, da un lato, una "sofferenza formativa" fatta di percorsi accidentati, insuccessi scolastici, scarso rendimento e malessere psicologico, dove colpisce la percentuale di giovani che mostrano comportamenti antisociali⁸. Per altro verso, si rileva un'estrazione da condizioni di maggiore precarietà in base alla situazione socio-economica e culturale della famiglia. È inoltre da considerare che oltre la metà (63%) dei licenziati alla scuola media consegue il diploma con giudizi medio-bassi⁹, cioè con quelle carenze che sono la principale causa degli insuccessi negli studi successivi.

Anche nell'ultimo Rapporto ISFOL¹⁰ i percorsi triennali sono dati in cre-

⁵ *Rapporto Excelsior 2007*, Tavola 29, pag. 225.

⁶ ISFOL-IARD, *La formazione professionale iniziale vista dai giovani*, settembre 2007.

⁷ NICOLI D. - G. MALIZIA - V. PIERONI, *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno formativo 2004-2005*, CNOS-FAP - CIOFS/FP, 2006, p. 13.

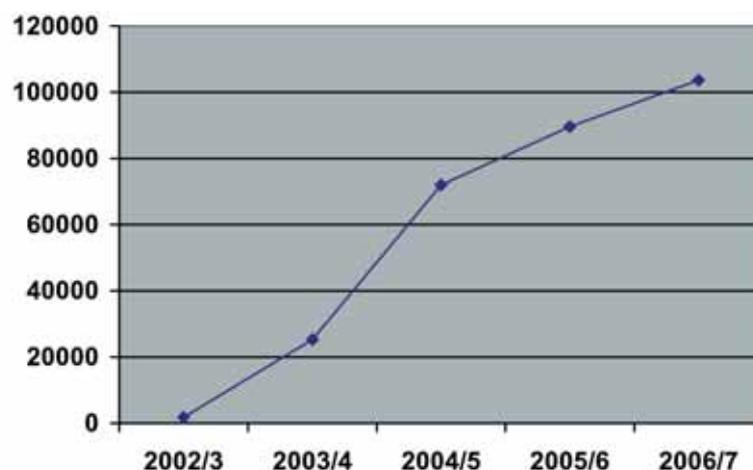
⁸ Il 34,5% dei maschi affermano che passano il tempo con gli amici per fare qualche bravata e il 13,4% per fumarsi uno spinello. MALIZIA G. et alii, *Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere*, CNOS-FAP, 2007, pp. 57-58.

⁹ Dati riferiti all'indagine campionaria sugli esiti degli scrutini e degli esami di licenza nell'anno scolastico 2005/06.

¹⁰ *Rapporto ISFOL 2007*.

scita nell'a.s. 2006/7 (+15%): ma la domanda, probabilmente, aumenterebbe se si realizzasse un serio servizio di orientamento. L'indagine ISFOL-IARD (p. 6) rileva che i ragazzi di 3^a media e le loro madri sembrano avere una conoscenza scarsa e superficiale della formazione professionale, imputata "essenzialmente alla mancanza di azioni di informazione/orientamento". Si sottolinea che la maggioranza degli intervistati dichiara che nessuno a scuola ha fornito informazioni in proposito. Per altro verso bisogna considerare che, talvolta, è stata la scarsità di risorse economiche ad impedire ad alcune Regioni di soddisfare una domanda ancora più alta di questo tipo di offerta formativa.

Grafico 1 - *Iscritti ai percorsi ex Accordo per annualità formativa*



Fonte: Monitoraggio ISFOL su dati regionali e M.P.I.

Nota:

Va considerato che l'insieme dei tre trienni sperimentali si attua solo a partire dall'a. 2004/5. Non sono presenti le P.A. di Bolzano e Trento che, comunque, essendo già da tempo a regime, presentano andamenti costanti.

Il complessivo incremento nel numero dei percorsi potrebbe essere ricondotto:

- in primo luogo, ad una decisione istituzionale che cerca di interpretare l'orientamento della crescente domanda nel territorio sia da parte delle aziende che dei ragazzi;
- in secondo luogo, alle difficoltà che attraversa la scuola e, nella fattispecie, gli Istituti Professionali di Stato (peraltro assai meglio posizionati dei CFP per condizione socio-economica dei genitori), dove alto è il numero di studenti ripetenti e con debiti formativi, mentre basso appare il livello degli apprendimenti secondo i test internazionali di abilità;
- in terzo luogo, alla scelta operata da alcune Regioni di includere nella sperimentazione tipologie che prima non erano considerate tali, talvolta, ma non sempre, per riconosciuta innovatività di contenuti rispetto all'Accordo del 19 giugno 2003.

Un altro effetto dell'efficacia formativa dei percorsi di formazione professionale è la capacità di reincludere persone destinate all'insuccesso e alla strada. Quasi 2 ragazzi di formazione professionale su 3, infatti, provengono da un precedente insuccesso o sono inattivi¹¹: il 58% proviene da una precedente esperienza scolastica (soprattutto dall'istruzione tecnica e professionale) e il 5% di essi stava "in attesa" prima di entrare nei percorsi di FP. Con la formazione professionale la motivazione ad apprendere è rafforzata (p. 16) e dopo il corso il 26% dei ragazzi tornerebbe a studiare.

A seguire si propongono alcune schede sintetiche dei modelli di istruzione e formazione professionale adottati nelle Regioni e nelle P.A.

¹¹ Citata Indagine ISFOL-IARD, p. 10. Il fenomeno della provenienza "debole" dei ragazzi della formazione professionale era già stato rilevato anche in precedenti indagini (cfr. *L'opportunità della formazione. Nuovi modelli e pratiche della formazione iniziale in un quadro di sviluppo*, Franco Angeli, Milano, 2004, p. 55).

Abruzzo

Struttura		Dati numerici								
<table border="1" style="margin: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">3° anno</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">2° anno</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">1° anno</td></tr> </table>	3° anno	2° anno	1° anno	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">3° anno</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">2° anno</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">1° anno</td></tr> </table>	3° anno	2° anno	1° anno	A.s.f. 2003/4	n. percorsi 10	n. allievi 144
3° anno										
2° anno										
1° anno										
3° anno										
2° anno										
1° anno										
		A.s.f. 2004/5	n. percorsi 54	n. allievi 841						
		A.s.f. 2005/6	n. percorsi 86	n. allievi 1.443						
		A.s.f. 2006/7	n. percorsi 34	n. allievi 594						
		A.s.f. 2007/8	n. percorsi 8	n. allievi 120 (stima)						
<table border="1" style="margin: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">3 anni integrati (20%+) <i>Titolarità scuola</i></td></tr> </table>	3 anni integrati (20%+) <i>Titolarità scuola</i>	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">3 anni FP <i>Titolarità CFP in estinzione</i></td></tr> </table>	3 anni FP <i>Titolarità CFP in estinzione</i>							
3 anni integrati (20%+) <i>Titolarità scuola</i>										
3 anni FP <i>Titolarità CFP in estinzione</i>										

Normativa:

- Protocollo MIUR-Regione del 30 luglio 2003 (DGR n. 729 del 6/9/03)
- Accordo territoriale del 19.01.2004
- DGR n. 644 del 9/8/03
- (POR 2003. Bando A/2.2)
- DGR n. 452 del 04.06.04
- (POR 2004. Piano percorsi triennali)
- DGR n. 861 dell'8.10.04
- (POR 2004. misura A/2)
- DGR n. 580 del 21.06.2005, Adeguazione dei progetti dei corsi agli standard formativi minimi nazionali
- DGR n. 1374 del 21.12.05. Modifica dei parametri di finanziamento
- DGR n. 890 del 03.08.06, Strumento unitario di programmazione - Direttive gestionali e strumenti operativi
- DGR n. 33 del 15.01.07, Percorsi formativi sperimentali
- D.G.R. n. 119 del 12.02.07, Avviso per la presentazione delle domande di assegnazione di voucher
- Accordo territoriale del 30.07.07
- D.G.R. n. 795 del 03.08.07, Avviso per la presentazione delle domande dei percorsi integrati

Modello:

Percorsi integrati e di formazione professionale (*percorsi integrati, con scuola più del 20%*)(*ex percorsi di FP*)

I percorsi centrati sulla FP (oggi in estinzione), con forme di interazione con la scuola, erano considerati nel 2006/7 "percorsi episodici" destinati a far fronte temporaneamente ai bisogni formativi dei fuoriusciti dalla scuola tramite *vaucher*. Sono stati sostituiti nel 2007/8 da percorsi integrati, con un'offerta limitata a 8 percorsi.

Misure congiunte di sistema: anagrafe regionale

Collaborazione FP-scuola: progettazione dei percorsi; utilizzo di personale docente; utilizzo di strutture.

Sede di svolgimento:

L'iscrizione avviene presso le scuole per i percorsi integrati e presso i CFP per i percorsi di FP in estinzione.

I percorsi di FP sono svolti dagli organismi formativi accreditati, sulla base di possibili accordi di collaborazione, a valore premiale, con le istituzioni scolastiche di II grado, in relazione ai criteri definiti dagli accordi territoriali.

Le collaborazioni sono stabilite mediante la stipula di singole intese per la definizione del percorso formativo.

Docenti:

Nei percorsi integrati, per gli interventi relativi alle competenze di base e trasversali e quelli di contenuto tecnico-culturale sono previsti, di norma, i docenti della scuola (60%). I contenuti tecnico-professionali e l'organizzazione dello stage sono demandati ai docenti della FP (40%). Nei percorsi di FP i docenti delle competenze tecnico-professionali e quelli delle competenze di base provengono dai CFP.

Solo nei casi stabiliti da singole intese tra scuola e CFP, le competenze culturali di base e la personalizzazione possono essere curate dai docenti delle istituzioni scolastiche.

Articolazione oraria:

Nei percorsi integrati, gli interventi relativi alle competenze di base e trasversali e quelli di contenuto tecnico-culturale sono il 60% del monte ore.

Per i contenuti tecnico-professionali e l'organizzazione dello stage è previsto il 40% del monte ore.

Il percorso di tre anni (3.000 ore) è suddiviso in 1.000 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: area culturale 950 ore (32%); area professionale 1.100 (37%); personalizzazione 450 (15%); stage 500 ore (16%). Lo stage prevede un monte ore medio del 16% nel corso del triennio, pari a 450 ore.

Elementi:

Il curriculum dovrà prevedere: orientamento; personalizzazione; accompagnamento al percorso.

Esiti e certificazioni:

Le verifiche periodiche e finali sono effettuate dai docenti che hanno partecipato all'attività formativa.

Al termine del III anno è rilasciato un attestato di qualifica professionale regionale.

In via sperimentale, gli organismi formativi attestano e certificano le competenze acquisite dagli allievi sulla base delle figure professionali dei percorsi sperimentali triennali frequentati.

La registrazione delle competenze acquisite dovrà essere riportata sul libretto formativo ai sensi dell'art. 2 del D.Lgs. 276/03.

Crediti:

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.

È stato recepito l'Accordo tra MIUR, MLPS e Regioni per la certificazione finale ed intermedia e il riconoscimento dei crediti formativi come da documento della CU del 28.10.04.

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.

Governo del sistema:

È 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.

Per la regia dei percorsi sperimentali triennali di formazione professionale, che prevedono forme di interazione con la scuola, è prevista la costituzione di un *Gruppo di lavoro misto per il monitoraggio dei percorsi*, composto da rappresentanti della Regione Abruzzo, dagli Enti formativi titolari delle proposte formative triennali e dalla Direzione scolastica. Il Gruppo di lavoro è finalizzato a supportare l'attività del *Comitato paritetico di coordinamento*, in via di attivazione, per garantire il collegamento e il monitoraggio delle attività sperimentali.

Standard formativi:

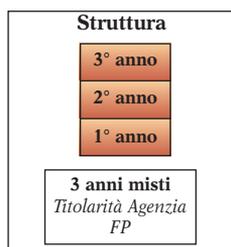
È previsto un adeguamento dei percorsi agli standard formativi minimi, a partire da quelli relativi alle competenze di base, definiti ai sensi dell'art. 4 dell'Accordo quadro del 19.06.03.

Destinatari:

Giovani in possesso della Licenza media tenuti all'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione ed alla formazione, fuoriusciti dal sistema scolastico (si intendono per tali i soggetti non iscritti nell'a.s. ad alcun Istituto superiore e i soggetti che abbiano cessato la frequenza scolastica), che non abbiano compiuto il diciottesimo anno d'età alla data del 15 gennaio.

Il numero degli allievi dei singoli corsi non deve essere superiore a 15.

Basilicata



Dati numerici		
A.s.f. 2003/4	n. percorsi 11	n. allievi 118
A.s.f. 2004/5	n. percorsi 11	n. allievi 118
A.s.f. 2005/6	n. percorsi 27	n. allievi 332
A.s.f. 2006/7	n. percorsi 32	n. allievi 438

Normativa:

- Protocollo 24.07.03
- Accordo territoriale 12.12.03

Modello:

Percorsi di formazione professionale (*percorsi misti*)

Percorsi triennali di FP per coloro i quali abbiano manifestato la volontà di interrompere la prosecuzione del proprio itinerario formativo nel percorso scolastico, o intendano proseguirlo nella FP.

Affidamento diretto della Provincia di Potenza e della Provincia di Matera alle Agenzie provinciali per la formazione, istituite ai sensi della LR n. 12/98 ed accreditate dalla Regione.

Misure congiunte di sistema: progettazione, monitoraggio, valutazione, certificazione, formazione congiunta.

Sede di svolgimento:

L'iscrizione avviene presso le due Agenzie provinciali.

I percorsi sono svolti dalle Agenzie provinciali per la formazione, istituite ai sensi della LR n. 12/98 ed accreditate dalla Regione Basilicata. I percorsi si realizzano sulla base di Convenzioni stipulate con le istituzioni scolastiche individuate dall'USR per la Basilicata quali Centri risorse obbligo formativo (reti di scuole della Regione Basilicata).

Docenti:

I docenti delle competenze tecnico-professionali provengono dalle Agenzie; quelli delle competenze di base provengono dalla scuola.

Le risorse umane impegnate possono essere: operatori dei CIL, docenti del sistema dell'istruzione, docenti della formazione professionale, specialisti di settore, tutor aziendali, dirigenti scolastici e personale della scuola.

Articolazione oraria:

La durata complessiva è di 2.900 ore, di cui 700 al I anno, 1.200 al II e 1.000 al III.

I annualità (700 ore): 100 ore di orientamento all'obbligo; 260 ore di competenze di base; 190 ore di competenze trasversali; 150 ore di stage/tirocini

II annualità (1.200 ore): 150 ore di competenze di base; 150 ore di competenze trasversali; 600 ore di competenze tecnico-professionali; 300 ore di stage

III annualità (1.000 ore): 100 ore di competenze di base; 100 ore di competenze trasversali; 400 ore di competenze professionali; 300 ore di stage/tirocini

Il percorso triennale prevede quindi: 100 ore di orientamento all'obbligo; 510 ore di competenze di base; 440 ore di competenze trasversali; 1.100 ore di competenze professionali; 750 ore di stage/tirocini.

Elementi:

Il curriculum dovrà prevedere: informazione delle famiglie con azioni congiunte degli operatori CIL, dei docenti del sistema dell'istruzione e di personale specializzato; azione di tutoring personalizzato, finalizzato al potenziamento delle abilità personali; azione di tutoring specializzato per l'inserimento professionale; azioni di ascolto e cura destinate ai disabili e a soggetti a rischio di esclusione sociale; formazione orientativa rivolta a studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria di I grado e al biennio della scuola secondaria di II grado.

Esiti e certificazioni:

La verifica/valutazione degli apprendimenti è realizzata attraverso prove strutturate e semi-strutturate, colloqui brevi, interrogazioni orali, prove scritte o esercitazioni e prove grafiche. Al termine del III anno è rilasciato un attestato di qualifica professionale regionale. Acquisizione di crediti ai fini dell'eventuale rientro nel sistema di istruzione nella classe IV di un istituto tecnico o professionale o per l'ingresso in un IFTS coerente con la qualifica ottenuta.

Crediti:

La convenzione fra scuola e Agenzie Provinciali di FP contiene la preventiva definizione fra le parti delle procedure per il riconoscimento dei crediti ai fini dei passaggi orizzontali tra i sistemi e verticali all'interno degli stessi, ferma restando l'autonomia di scuola e Agenzia di FP. Sui dispositivi di certificazione dei crediti il Gruppo Tecnico Integrato Regionale è riunito con regolarità per formalizzare, monitorare e documentare i percorsi già compiuti e quelli in itinere. Il Gruppo ha provveduto a mettere a punto un documento per le modalità ed i criteri per il riconoscimento dei crediti.

Sono riconosciuti crediti anche a quanti partecipano esclusivamente alle specifiche azioni di orientamento, con adeguato inserimento nel portfolio personale.

Ai fini dei passaggi orizzontali tra i sistemi e verticali all'interno degli stessi, ferma restando l'autonomia delle istituzioni scolastiche e degli organismi di formazione professionale, vengono riconosciuti: a conclusione del I anno, punteggi di credito che potranno permettere al soggetto di proseguire nella formazione professionale, di accedere ad un percorso di apprendistato o di rientrare nel sistema dell'istruzione (II anno della scuola secondaria superiore); a conclusione del II, crediti tali da permettere il passaggio al III anno di un istituto tecnico o professionale.

Governo del sistema:

La Regione Basilicata, attraverso le Amministrazioni Provinciali di Matera e di Potenza, ha costituito: un *Gruppo Tecnico Integrato Regionale* a cui risultano assegnate principalmente funzioni di progettazione, monitoraggio quantitativo e qualitativo, verifica e valutazione delle diverse azioni e consulenza nelle diverse fasi di attuazione; un *Comitato di Coordinamento regionale* preposto al monitoraggio di sistema.

Il *Gruppo Tecnico Integrato Regionale*, composto da risorse professionali assegnate dai CPI, dalle Agenzie formative provinciali e dall'USR, ha: progettato il percorso sperimentale regionale nelle sue diverse articolazioni; elaborato, pianificato e coordinato in fase attuativa i segmenti interni alla formazione congiunta del personale; supportato l'esecutività delle diverse azioni. Ha, altresì, definito un modello teorico pratico di monitoraggio e valutazione; individuato correttivi in itinere per le diverse azioni; ideato modalità e strumenti per la certificazione delle competenze acquisite dagli alunni in formazione; ideato forme di riconoscimento e certificazione dello sviluppo professionale dei docenti partecipanti alla formazione congiunta.

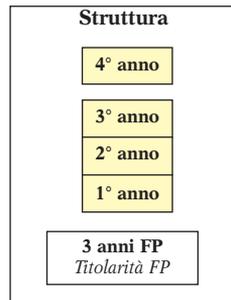
Standard formativi:

È 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.

Destinatari:

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

Bolzano



Dati numerici		
A.s.f. 2005/6	n. percorsi 151	n. allievi 3.327

Note:

Percorso a regime

Modello:

Percorsi di formazione professionale

- percorsi triennali composti da un anno di formazione di base e due anni di formazione specifica.
- percorsi biennali per il settore gastronomico ed alberghiero. A conclusione dei percorsi biennali è possibile proseguire la FP nei diversi settori.

Da quasi vent'anni, la Provincia di Bolzano avvia dei corsi triennali nell'ambito della sua autonomia in materia di FP (competenza primaria).

Sede di svolgimento:

L'iscrizione avviene presso i CFP. I percorsi formativi sono svolti dagli organismi formativi.

Docenti:

Docenti dei Centri di formazione professionale, sia per le competenze di base che per quelle tecnico-professionali.

Articolazione oraria:

Il percorso è strutturato in 3 anni e prevede (dalle 36 alle 40 ore a settimana). Frequenza a tempo pieno dell'insegnamento delle discipline sia mattina che pomeriggio.

Elementi:

Il curriculum dovrà prevedere: orientamenti; personalizzazione; accompagnamento al percorso. Per ogni anno formativo è previsto uno stage in azienda della durata di un mese.

Esiti e certificazioni:

Al termine del III anno è rilasciato un attestato di qualifica professionale regionale. Acquisizione di crediti ai fini dell'eventuale rientro nel sistema di istruzione.

Crediti:

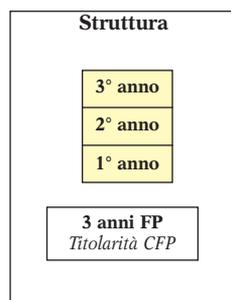
Al momento attuale, nella Provincia di Bolzano, un ragazzo che abbia frequentato un corso triennale di FP e abbia intenzione di passare al IV anno di un corso di un istituto professionale viene considerato come un privatista, deve quindi superare un test di ammissione all'esame di qualifica e poi sostenere l'esame di qualifica. Per gli allievi intenzionati a proseguire gli studi, durante il III anno, viene attivato un corso integrativo gratuito di preparazione all'esame di ammissione. Per agevolare il superamento del test di ammissione all'esame di qualifica e dell'esame di qualifica stesso, tra i CFP e gli istituti professionali si è instaurata una stretta collaborazione che prevede la comunicazione dei programmi, in modo che possa essere garantita una

preparazione specifica agli allievi interessati, e il riconoscimento delle attività pratiche. Al momento la collaborazione tra i due canali formativi non è stata strutturata in convenzioni dato l'esiguo numero dei casi.

Destinatari:

Giovani in possesso della Licenza media tenuti all'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione.

Calabria



Dati numerici		
A.s.f. 2004/5	n. percorsi 27	n. allievi 405
A.s.f. 2005/6	n. percorsi 15	n. allievi 270
A.s.f. 2006/7	n. percorsi 25	n. allievi 375

Normativa:

- Protocollo 23.09.03
- Accordo territoriale 13.09.04

Modello:

Percorsi di formazione professionale (*formazione professionale*)

La realizzazione dei percorsi sperimentali triennali prevede l'interazione tra organismi di formazione (agenzie accreditate per l'obbligo formativo), istituzioni scolastiche di scuola secondaria superiore ed una impresa o associazione di categoria o ente bilaterale per le ore di alternanza formazione/lavoro.

Misure congiunte di sistema: anagrafe regionale; confronto con i soggetti coinvolti nella sperimentazione; monitoraggio dei percorsi sperimentali.

La collaborazione tra agenzie e scuola si è avuta in pochi casi come aiuto nelle definizioni delle metodologie da usare e produzione di materiali didattici.

Sede di svolgimento:

I soggetti attuatori dei percorsi sperimentali sono i seguenti: agenzie formative accreditate per l'obbligo formativo; agenzie formative accreditate che assicurino le attività di orientamento; CPI.

Docenti:

Le risorse professionali coinvolte nella sperimentazione includono sia i docenti dell'agenzia formativa, che i docenti dell'istruzione scolastica. Da sottolineare che ai docenti-formatori è richiesta l'abilitazione all'insegnamento delle materie relativamente alle competenze di base, tecnico professionali e trasversali. Inoltre, sono previsti dei tutor dell'agenzia formativa e docenti di sostegno in caso di handicap.

Articolazione oraria:

Il percorso triennale, a carattere modulare, prevede 3.200 ore:

- I anno, 1.000 ore suddivise in: 550 ore di competenze di base, 300 per le competenze tecnico professionali e 150 per le attività di stage nelle aziende;
- II anno, 1.100 ore suddivise in: 300 ore per le competenze di base, 500 per le competenze tecnico professionali e 300 per stage;
- III anno, 1.100 ore suddivise in: 100 ore per le competenze di base, 450 per le competenze tecnico professionali e 550 di stage.

È inoltre previsto un percorso triennale, a carattere modulare, di 3.600 ore indirizzato ai ragazzi che non sono in possesso della licenza media.

Elementi:

Le misure di accompagnamento previste nei percorsi triennali comprendono: accoglienza, riconoscimento dei crediti in ingresso, orientamento e riorientamento, sostegno ai passaggi tra i percorsi, personalizzazione dei percorsi.

Ai disabili, extracomunitari, soggetti a rischio di esclusione sociale sono garantite attività di sostegno, forme specifiche di tutoraggio e facilitazioni all'inserimento nel contesto sociale e lavorativo.

Esiti e certificazioni:

La verifica/valutazione è: in itinere attraverso dei questionari; finale attraverso questionari; schede in cui si riporta l'intero percorso effettuato.

Sono previsti l'attestato di qualifica professionale nonché i crediti per il rientro nel sistema di istruzione.

A conclusione del percorso, ai ragazzi che non erano in possesso della licenza media, oltre all'attestato di qualifica viene dato anche il titolo di assolvimento dell'obbligo scolastico.

Crediti:

Nei progetti formativi si definiscono preventivamente i criteri per il riconoscimento dei crediti ai fini dei passaggi tra i sistemi, fermo restando l'autonomia delle istituzioni scolastiche e formative.

Governo del sistema:

Le modalità dell'integrazione didattico-curriculare e del raccordo con il mondo del lavoro sono definite da un gruppo paritetico scuola-FP a cui è affidata l'organizzazione didattica del corso, il monitoraggio e la valutazione dei singoli percorsi, il riconoscimento dei crediti ed il monitoraggio, il supporto alle metodologie didattiche e la produzione di sussidi.

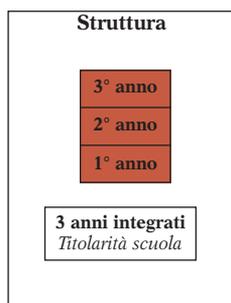
Standard formativi:

La Regione Calabria si impegna di adeguare i percorsi agli standard formativi minimi, a partire da quelli relativi alle competenze di base, 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 secondo l'Accordo Quadro del 15.01.04.

Destinatari:

Ragazzi quattordicenni che abbiano conseguito la licenza media, o che non siano in possesso della licenza media.

Campania



Dati numerici		
A.s.f. 2003/4	n. percorsi 181	n. allievi 3.080
A.s.f. 2004/5	n. percorsi 286	n. allievi 4.447
A.s.f. 2005/6	n. percorsi 295	n. allievi 4.315
A.s.f. 2006/7	n. percorsi 231	n. allievi 4.425

Normativa:

- Protocollo del 31.07.03
- DGR n. 2744 del 18.09.03
- Ordinamento del curriculum di riferimento
- DGR n. 1531 (percorsi integrati)
- DD n. 111 del 31.05.04 (Avviso regionale per la presentazione di progetti).

Modello:

Percorsi integrati (*percorsi integrati: CFP fino al 20%*) ex 3 anni integrati: *CFP più del 20%*

Percorsi integrati sperimentali di IeFP di durata triennale

Istituto ed ente: progettano il corso secondo le indicazioni delle linee guida; realizzano le attività secondo il progetto esecutivo; stipulano una convenzione che regola i loro rapporti per la realizzazione del corso.

Bando regionale con gestione delegata alle Province delle fasi attuative (Intese, ecc.).

Sede di svolgimento:

I progetti devono essere presentati e realizzati da un istituto di istruzione professionale o tecnica o d'arte in accordo con un CFP, pubblico o privato. La gestione del progetto fa capo all'istituto di istruzione.

I percorsi sono realizzati, di norma, negli istituti disponibili, che ricevono l'iscrizione dei giovani.

Possono essere coinvolti nell'accordo gli organismi di FP in possesso dei requisiti previsti per l'accreditamento delle strutture formative di cui al DGR n. 3927 del 27.08.02.

Docenti:

I docenti delle competenze di base e, salvo casi particolari, quelli delle competenze tecnico-professionali provengono dalla scuola.

Le attività di FP sono svolte dai docenti dell'ente di formazione e possono essere impegnate per l'organizzazione dei servizi di supporto alla persona (accoglienza, orientamento, sostegno psicopedagogico, bilancio di competenze).

Articolazione oraria:

I corsi sono a titolarità delle scuole accreditate, con la presenza nel triennio di un'integrazione con i CFP.

Le istituzioni scolastiche, d'intesa con gli organismi di FP, programmano i percorsi integrati, avvalendosi della flessibilità didattica ed organizzativa.

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 per l'organizzazione dei servizi di supporto alla persona (accoglienza, orientamento, sostegno psico-pedagogico, bilancio di competenze).

Gli standard minimi delle competenze di base fanno riferimento all'Accordo Quadro del 15.01.04. È opportuno evidenziare che il monte ore destinato alle aree/discipline di base impegna circa il 65% del totale delle ore stabilite per la sperimentazione negli anni scolastici di riferimento, mentre le ore riguardanti le "competenze trasversali" si aggirano intorno al 20% del monte ore complessivo.

Elementi:

Il curricolo potrà prevedere: accoglienza; orientamento; bilancio di competenze; sostegno psico-pedagogico.

Esiti e certificazioni:

Per quanto riguarda le modalità di verifica/valutazione degli apprendimenti vengono applicate le norme sulla valutazione periodica e finale previste per scrutini ed esami, opportunamente adattate alla sperimentazione.

Nei percorsi integrati, a regime dall'a.s. 2004/5, conseguimento del diploma o della progressione al IV anno di istruzione, previsti dai vigenti ordinamenti, e di un attestato di qualifica professionale rilasciato in base alle norme in materia di FP oppure crediti per il passaggio alla FP.

Crediti:

Sono previste le passerelle e riconoscimenti dei crediti formativi attraverso la certificazione delle competenze (in uscita) ed il riconoscimento dei crediti (in ingresso).

I criteri per il riconoscimento dei crediti ai fini dei passaggi tra sistemi vengono definiti preventivamente dai progetti formativi, ferma restando l'autonomia delle istituzioni scolastiche e formative.

Il passaggio dall'uno all'altro sistema attraverso il riconoscimento dei crediti acquisiti avviene secondo i dispositivi e le modalità previste dall'Accordo del 28.10.04.

Governo del sistema:

La gestione dei percorsi sperimentali è affidata ad un *Gruppo Tecnico Regionale di Valutazione* costituito dalle 5 Commissioni Provinciali composte dai rappresentanti delle Amministrazioni Provinciali, Regionali e dall'USR.

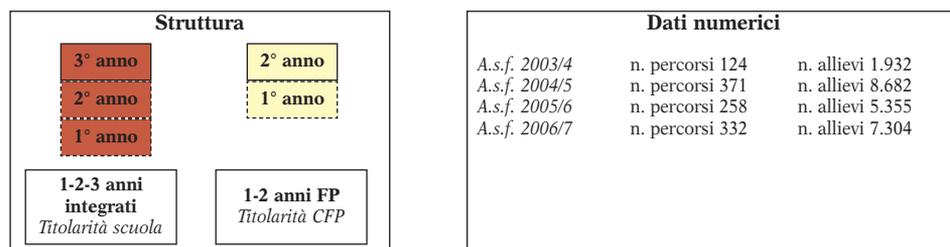
Standard formativi:

È 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.

Destinatari:

Ragazzi che abbiano concluso il primo ciclo di studi (licenza di scuola media inferiore) e non abbiano compiuto il 18° anno di età.

Emilia Romagna



Normativa:

- Protocollo 8.10.03
- Accordo territoriale 19.2.04
- DGR n. 1052 del 9.6.03 di approvazione linee guida
- Linee guida 2003/4
- DGR n. 2049/03
- LR n. 12 del 30.6.03
- DDG n. 14272/03 adozione 20 schede descrittive delle qualifiche conseguibili in obbligo formativo
- DGR n. 2634/04 (consolidamento dell'offerta)
- DGR n. 2212 del 10.11.04 approvazione delle qualifiche professionali I provvedimento
- DGR 936 del 17.05.04 (Sistema regionale delle qualifiche)
- DGR n. 265 del 14.02.05 (Approvazione degli standard dell'offerta formativa a qualifica e revisione di alcune tipologie d'azione)
- DGR n. 259 del 14.02.05 (approvazione linee guida per la progettazione di percorsi integrati)
- DGR n. 289 del 14.02.05 (standard qualitativi dell'alternanza scuola-lavoro nei percorsi integrati)
- DGR n. 735 del 9.05.05 approvazione percorsi integrati nei licei
- Accordo in CU del 28.10.04 sulla certificazione delle competenze e riconoscimento dei crediti
- Bandi provinciali

Modello:

1) Percorsi integrati; 2) Percorsi di formazione professionale

Pertanto, al di là del percorso tradizionale: biennio di istruzione integrato con rientro 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.

Misure congiunte di sistema: progettazione percorsi, valutazione e riconoscimento crediti, linee guida, repertorio di unità formative, modulistica, regole di gestione, formazione congiunta formatori, valutazione degli apprendimenti.

Collaborazione scuola-FP: progettazione, codocenza, valutazione, riconoscimento crediti, orientamento, sostegno ai disabili, formazione formatori, raccordo con il territorio, produzione materiale didattico, definizione metodologie, definizione livelli di apprendimento, personalizzazione percorsi, stage.

Bandi provinciali

Sede di svolgimento:

Iscrizione a 14 anni a scuola. Successivamente, se ci si indirizza ai percorsi di FP, l'iscrizione è presso il CFP.

- 1) Nei percorsi di istruzione integrati, la sede di svolgimento è la scuola. Soggetti attuatori sono le istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado, statali e paritarie congiuntamente agli organismi di FP, accreditati ed in possesso dei requisiti stabiliti.
- 2) Di norma, nei percorsi di FP la sede di svolgimento è il CFP. Soggetti attuatori sono gli organismi di FP accreditati in possesso dei requisiti stabiliti.

Docenti:

- 1) Nei percorsi di istruzione integrati i docenti sono sia della scuola, che degli organismi di formazione. Per le caratteristiche dei docenti di FP vedi DGR n. 177 del 10.02.03: accreditamento. I formatori di FP, di norma, prestano la loro opera presso le scuole.
- 2) Nei percorsi di FP i docenti provengono degli organismi di formazione.

Articolazione oraria:

- 1) *Percorsi integrati*: 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 (1.188 ore annue), la struttura del curriculum deve riguardare l'85% (1.009 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.
- 2) *Percorsi di FP* (intensivi o biennali): 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 900/1.200 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).

Elementi:

Il progetto esecutivo dei percorsi 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 (solo dal II anno).

Esiti e certificazioni:

Ogni progetto integrato indica attività di verifica degli apprendimenti, valutazione e certificazione delle competenze in esito al percorso. Al termine dell'annualità viene rilasciata la pagella con allegata l'indicazione dei risultati delle attività integrate espressi congiuntamente dai docenti e dai formatori che hanno gestito il percorso integrato.

Dopo il biennio integrato, gli studenti possono scegliere di continuare il proprio percorso nell'istruzione tradizionale o integrata, o nel sistema di FP, attraverso il riconoscimento dei crediti. Gli ITG possono usufruire del percorso integrato fino al III anno (per il rilascio delle qualifiche corrispondenti al percorso) prevedendo la continuazione al V anno.

Sono rilasciati: Certificato di Qualifica, per le figure professionali previste dal SRQ, Certificato di Competenze per attività che prevedono Unità di Competenze afferibili a qualifiche esistenti, Attestato di frequenza per tutte le altre attività.

Crediti:

Le istituzioni scolastiche e gli organismi di FP accreditati che realizzano i percorsi integrati si impegnano a garantire, dopo il I anno, il passaggio dall'uno all'altro sistema attraverso il riconoscimento dei crediti acquisiti, secondo i dispositivi e le modalità previste dall'Accordo del 28.10.04. La Regione ha avviato una ricerca azione per la sperimentazione della valutazione degli apprendimenti ed il riconoscimento dei crediti, finalizzata alla facilitazione dei passaggi tra sistemi ed al riconoscimento reciproco delle competenze acquisite. Prima dell'Accordo era la convenzione fra scuola e organismo di FP a stabilire la preventiva definizione dei criteri per il riconoscimento dei crediti ai fini dei passaggi tra i sistemi. La Regione promuoveva 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 di ambiti e valore d'uso delle competenze acquisite.

Governo del sistema:

A livello regionale, la sede della concertazione interistituzionale è rappresentata dalla *Conferenza regionale per il sistema formativo*, di cui all'art. 49 della LR 12/03, mentre, per seguire gli aspetti operativi e il complessivo andamento della nuova offerta formativa, è stato costituito il *Comitato scientifico regionale* composto di esperti con competenze nell'ambito della FP, dell'istruzione e di tematiche di tipo pedagogico-didattico, integrato con esperti designati dall'USR ed incaricato di seguire lo svolgimento dell'impianto metodologico e contenutistico dei progetti, con particolare riferimento alle fasi di monitoraggio e valutazione.

A livello provinciale, agisce il *Team provinciale di supporto*, composto da un referente per l'istruzione, uno per la FP 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 FP coinvolti nei percorsi integrati. Il *Team* provinciale svolge altresì funzioni di raccordo con il Comitato scientifico regionale, con particolare riferimento alle azioni di monitoraggio.

A livello di singolo percorso integrato, si prevede la costituzione di un *Gruppo di pilotaggio*, composto dai rappresentanti dei due soggetti formativi in convenzione, con la responsabilità di seguire tutti gli aspetti (amministrativi, finanziari, organizzativi, gestionali, ecc.) connessi alla realizzazione del percorso integrato.

Particolare importanza riveste inoltre il *Gruppo di progetto*, composto dai docenti dei due sistemi interessati: ha responsabilità collegiale dello svolgimento del progetto in fase operativa.

Per la creazione della citata "comunità" territoriale, si ritiene modalità ottimale di lavoro l'agire in rete da parte dei Gruppi di pilotaggio.

A livello regionale, attraverso il contributo e le indicazioni del *Comitato scientifico* regionale, è stato effettuato un monitoraggio quali-quantitativo dei percorsi realizzati 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.

Standard:

La GR definisce *profili formativi*, *qualifiche professionali* e rispettivi *standard formativi*, e concorre all'elaborazione di standard essenziali nazionali per la FP.

Il Sistema regionale delle qualifiche, fondato sulla LR 12/03, 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.

Nel 2002 è iniziata la seconda revisione del Sistema regionale delle qualifiche e la loro declinazione in standard di competenza. Il Sistema regionale delle qualifiche 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. 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.

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). Le 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 intrecciate 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).

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; successivamente, l'offerta sperimentale di percorsi integrati si potrà attivare anche nei licei.

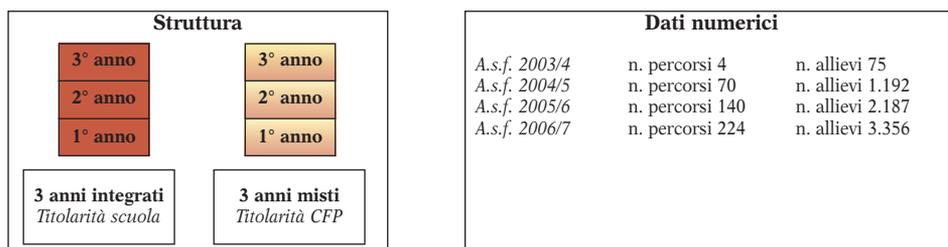
L'accesso ai corsi biennali strutturati è riservato ai ragazzi di almeno 15 anni. I percorsi intensivi di un anno sono rivolti a ragazzi di età superiore ai 16 anni per i quali sia possibile un riconoscimento dei crediti.

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

Finanziamenti:

Finanziamenti erogati (2005) per OF: 34.650.682,57. Articolazione: risorse proprie regionali/provinciali (14,1%); risorse nazionali provenienti dal MLPS (19,5%); risorse nazionali provenienti dal MIUR (0,1%); risorse comunitarie (66,2%). Rispetto al totale delle risorse impegnate è stato trasferito a livello provinciale l'80% delle risorse erogate.

Friuli Venezia Giulia



Normativa:

- Protocollo 18.9.03
- Accordo territoriale 10.12.03
- Linee guida dei percorsi integrati, USR - Regione, Aprile 2004
- Avviso pubblico per l'a.f. 2004/07
- Linee guida dei percorsi integrati, USR - Regione, Aprile 2005
- Avviso pubblico per l' a.f. 2005/08
- Piano di monitoraggio regionale, Aprile 2005

Modello:

Percorsi sperimentali integrati o in interazione/interazione (*integrazione e percorsi misti*)
(*esperienza conclusa di integrazione con più del 20% di FP tra gli a.s. 05/06 e 06/07*)

1) Integrazione con flessibilità 20%

2) Integrazione/interazione: 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.

Integrazione è l'insieme di attività congiunte, in primo luogo, per la gestione comune di parti didatticamente significative del percorso, strutturato in UA; è previsto il passaggio automatico o con recuperi già definiti nell'intesa.

Interazione è l'insieme di attività congiunte per: valutazione, definizione dei crediti, uso di attrezzature, materiali didattici, formazione formatori; coprogettazione di almeno alcune UA.

Sul versante dell'integrazione/interazione non sono più attivati i percorsi a guida della scuola con obiettivi della FP (2 primi anni sui quali le scuole si sono trovate in serie difficoltà di gestione).

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, monitoraggio e individuazione degli standard minimi di competenze e qualifiche.

Bando congiunto Regione-USR.

Sede di svolgimento:

Iscrizione a 14 anni: 1) a scuola; 2) al CFP. 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). Soggetti attuatori sono: istituzioni scolastiche secondarie superiori statali e paritarie ed enti di FP regionali accreditati.

Docenti:

Nel 2003/4 i docenti delle competenze di base hanno fatto parte della scuola e hanno insegnato nelle sue strutture.

Dal 2004 "chi fa cosa" è stabilito dalle intese a seconda delle vocazioni specifiche. Esiste per tutti i percorsi l'obbligo di integrazione con la scuola, anche se non è precisato che sia per le competenze di base.

Articolazione oraria:

Nell'integrazione/interazione 1.200 ore in ognuno dei tre anni. La percentuale del monte ore svolta a scuola viene stabilita dalle singole intese.

Schema indicativo: *I anno*: 400-600 ore competenze base, 200-400 ore LARSA, orientamento e stage, 300-500 ore competenze tecnico-professionali; *II anno*: 300-500 ore competenze base, 300-500 ore LARSA, orientamento e stage, 300-500 ore competenze tecnico-professionali; *III anno*: 200-400 ore competenze base, 400-600 ore LARSA, orientamento e stage, 300-500 ore competenze tecnico-professionali.

La personalizzazione (LARSA) è prevista per 150 ore all'anno. Le rimanenti 1.050 ore di componente standard saranno composte da una parte di docenza frontale e da una parte di alternanza scuola/lavoro. Nell'integrazione si utilizza la flessibilità curricolare (20%).

Elementi:

Il curriculum dovrà prevedere: accoglienza; orientamento sia individuale che di gruppo tanto in fase iniziale che in quella finale; personalizzazione dei percorsi; supporto (per extracomunitari, disabili e soggetti a rischio); tutoraggio; accompagnamento all'inserimento lavorativo.

Esiti e certificazioni:

- 1) Al termine del III anno a scuola, possibilità di continuazione nella scuola, eventuale conseguimento di diploma di qualifica ed attestato di qualifica (se il livello di integrazione lo consente) oppure crediti per il suo conseguimento.
- 2) Al termine del III anno presso un CFP, attestato di qualifica, ammissione al IV anno di scuola (se il livello di integrazione lo consente e, nei casi previsti, previo esame di Stato), o crediti per il rientro scolastico.

Le "Linee guida" parlano di passaggi secondo procedure concordate ed omogenee. Vengono utilizzati i LARSA interni e di passaggio da un percorso all'altro (obbligatori per gli iscritti ai CFP in integrazione) e il portfolio al termine del I e III anno mentre per chi abbandona in qualsiasi momento si utilizzano altri strumenti (bilancio di capacità, ecc.).

Si prevede una prima valutazione intermedia durante l'anno ed una a fine anno (rilascio di un documento attestante i crediti raggiunti o i debiti ancora esistenti). Al termine del percorso segue un esame che può coincidere con quello di qualifica, per cui verrà seguita la stessa procedura. In caso contrario la verifica finale sarà comunque eseguita ai fini della certificazione di una o più unità capitalizzabili. A partire dal repertorio regionale delle comunità/aree professionali si potrà stabilire quali saranno i percorsi praticabili e quali i moduli da integrare.

Crediti:

I criteri per il riconoscimento dei crediti vengono attualmente definiti nelle singole intese (convenzioni) tra scuola e CFP secondo le modalità del DPR 275/99 e del DPR 257/00).

Accordo per la certificazione finale e intermedia e il riconoscimento dei crediti formativi – CU 28.10.04; DM n. 86, 03.12.04; O.M. n. 87, 03.12.04.

Governo del sistema:

Alla guida della sperimentazione è preposto un *Organismo Regionale di indirizzo, monitoraggio e valutazione* composto da rappresentanti di Regione, USR, Enti FP, scuola con compiti di: 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 LR 76/82 per confronto con OOSS e Autonomie locali); elaborazione delle linee guida (formalizzate da Regione-USR).

Gruppi tecnici (designati dall'Organismo regionale) con compiti di: 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.

Comitati tecnico scientifici di progetto 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 attività e valutazione delle stesse; articolazione oraria; modalità di certificazione crediti.

Tavolo tecnico, per l'implementazione dell'anagrafe dei giovani.

Standard formativi:

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, OBNF, ecc.

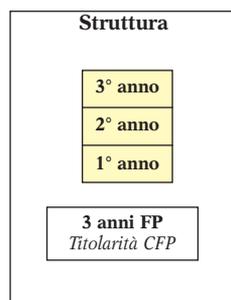
Il *Piano formativo*, elaborato dal *team* dei formatori definisce attività/prodotti, con relative competenze. Non è preconstituito ma si sviluppa lungo il percorso tramite le UA realizzate, tanto da risultare completo solo alla fine del cammino. L'UA prevede la definizione di: obiettivi formativi, compito/prodotto, competenze mirate, obiettivi specifici di apprendimento correlati, utenti e loro caratteristiche, aspetti metodologici ed organizzativi. Nell'allegato alle "Linee guida 2005" si fa menzione dello standard minimo di descrizione del processo di progettazione adottato dalla rete degli enti di formazione.

La Regione sta elaborando (2007) standard di competenze non legati a figure professionali, ma a standard di processi aziendali (dopo accordi tra le parti sociali a livello regionale). Le figure professionali sono rigide mentre gli standard di processo sono flessibili con UC trasmissibili da contesto a contesto (apprendistato, FP...). Solo alla fine si ricostruisce la figura. I codici usati sono i codici ATECO (attività economiche e produttive), con un centinaio di repertori di UC validati prima nell'apprendistato (dove sono a regime da un anno) e poi utilizzati nella FP e nell'integrazione.

Destinatari:

Cittadini rientranti nel diritto/dovere di istruzione e formazione che abbiano compiuto 14 anni.

Lazio



Dati numerici		
A.s.f. 2002/3	n. percorsi 30	n. allievi 325
A.s.f. 2003/4	n. percorsi 91	n. allievi 1.697
A.s.f. 2004/5	n. percorsi 192	n. allievi 3.621
A.s.f. 2005/6	n. percorsi 263	n. allievi 4.733
A.s.f. 2006/7	n. percorsi 291	n. allievi 5.037

Normativa:

- 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

Modello:

Percorsi di formazione professionale

I percorsi si svolgono prevalentemente presso le sedi delle agenzie formative.

È possibile un coinvolgimento delle istituzioni scolastiche, ove richiesto, in interazione tra scuola e FP per garantire la formazione culturale di base.

Collaborazione scuola-CFP: 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.

Bandi provinciali.

Sede di svolgimento:

La sede di svolgimento delle attività è il CFP, anche per le competenze di base.

L'iscrizione avviene presso il CFP: 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.

Docenti:

I docenti delle competenze tecnico-professionali provengono dai CFP. Presso il CFP possono prestare la loro opera, ove richiesto dalle singole convenzioni, i docenti di ruolo dell'istituzione scolastica partner. I docenti della FP sono operatori della FP in possesso dei titoli previsti dal relativo contratto collettivo di lavoro del 25.10.02 (laurea o diploma di scuola secondaria di II grado coerente con i requisiti specifici congiunti ad esperienza).

Articolazione oraria:

Percorso triennale della durata complessiva di 3.600 ore (1.200 ore all'anno), così distinte: competenze di base e/o comuni: 860/1.288; competenze tecnico-professionali: 1.420/1.087; personalizzazione: 540/180; stage: 600/900; valutazione e validazione: 175/240.

Elementi:

Il curriculum dovrà prevedere: accoglienza; orientamento; ri-orientamento; sostegno ai passaggi; personalizzazione/individualizzazione del percorso; tutoraggio.

Esiti e certificazioni:

Oltre alla valutazione degli apprendimenti lungo tutto il percorso, vengono realizzate attività di valutazione che riflettono l'approccio proprio della FP, costituito dalla "valutazione autentica". La definizione delle modalità di verifica degli apprendimenti sono affidate al *Comitato Tecnico Paritetico*.

Al termine del III anno è rilasciato un attestato di qualifica professionale regionale.
Acquisizione di crediti ai fini dell'eventuale rientro nel sistema di istruzione.
I crediti riconosciuti in ingresso e le competenze acquisite durante il percorso vengono registrate sul libretto formativo personale dell'allievo.

Crediti:

I criteri per il riconoscimento dei crediti ai fini dei passaggi tra sistemi, in attesa della determinazione di un sistema generale a livello nazionale, vengono definiti preventivamente dai progetti formativi. Relativamente alle attività avviate, triennio 2002/03–2003/04–2004/05, 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, in rapporto al valore delle competenze e crediti accertati ai sensi dell'art. 4, comma 6, del DPR n. 275/99 e art. 6, comma 4, del DPR n. 257/00.

Governo del sistema:

Gli organismi di governo della sperimentazione sono: a livello regionale, il preesistente 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. Responsabile del monitoraggio e della valutazione delle sperimentazioni, a livello regionale, è l'*Organismo Regionale di Indirizzo, Monitoraggio e Valutazione*, composto da rappresentanti della Regione Lazio, dell'USR, degli EE.LL. e da eventuali altri soggetti. Responsabile del monitoraggio e della valutazione dei singoli progetti, sulla base di indicatori di *performance* individuati dall'Organismo Regionale di Indirizzo, Monitoraggio e Valutazione, è il *Comitato Tecnico Paritetico*, 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. Al *Comitato Tecnico Paritetico* 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 *partenariato istituzionale*, previsto dall'Accordo quadro del 19.06.03, è stato formalizzato con l'attivazione, a livello regionale e provinciale, di specifici *Tavoli di concertazione* e confronto con le OO.SS., le Amministrazioni provinciali e la Direzione scolastica regionale.

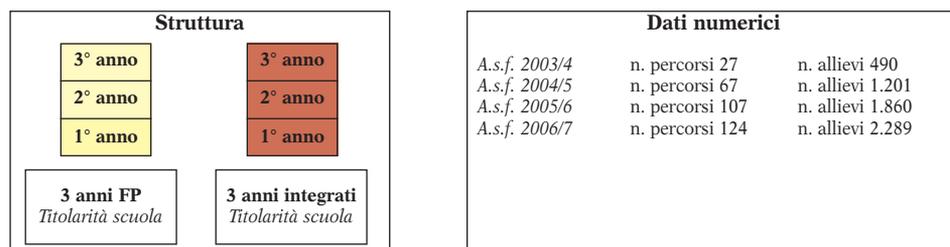
Standard formativi:

La definizione dei livelli di apprendimento connessi alle competenze finali di base, comuni e professionali è affidata al Comitato Tecnico Paritetico. È 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.

Destinatari:

Allievi che 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 USR-Regione Lazio.

Liguria



Normativa:

- Protocollo d'intesa MIUR-Regione del 29.07.03
- Accordo territoriale Regione- USR dell'1.08.03
- DGR n. 906 del 31.07.03 (nuova sperimentazione e nuove scadenze)
- DGR n. 1630 del 16.12.03
- DGR n. 1661 del 23.12.04
- DGR n. 1161 del 23.12.04 per il triennio 2005/2008
- DGR 15 del 13.01.2006
- DGR 16 del 13.01.2006
- DGR 956 del 15.09.06

Modello:

Percorsi di formazione professionale e integrati (*formazione professionale, e integrazione dal 2006-7*).

Nei percorsi di FP è possibile un coinvolgimento delle istituzioni scolastiche, ove richiesto, in interazione tra scuola e FP per garantire la formazione culturale di base.

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.

Bando regionale

Sede di svolgimento:

Nei percorsi di FP l'iscrizione avviene presso i Centri Provinciali di FP o gli Enti di FP, in accreditamento per l'obbligo formativo.

È data possibilità, ove richiesto, di un'integrazione funzionale (non strutturale) con scuole e/o singoli docenti di scuola.

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.

Docenti:

Nei percorsi di FP il personale direttivo e docente/formatore dovrà possedere: 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. Inoltre, si potrà ricorrere ad esperti del settore lavorativo con almeno 5 anni di esperienza professionale documentata nello specifico settore.

Articolazione oraria:

Il percorso triennale di FP, a carattere modulare, prevede 3.150 ore (1.050 ore all'anno).

Sono previste: 441 ore per l'area scienze umane; 409 ore per l'area scientifica; 1.039 ore per l'area professionale; 535 ore per lo stage; 441 ore di LARSA; 285 ore di laboratori di sviluppo delle capacità personali.

Ripartizione percentuale: area delle competenze di base (scienze umane, 14%, e area scientifica, 13%); capacità personali (9%); area professionale (33%); stage (17%); LARSA (14%).

Il percorso comune al gruppo-classe è di circa 900 ore annue. Sono previsti interventi personalizzati nell'ambito dei LARSA.

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.

I percorsi integrati sono nell'ambito del 20% di flessibilità.

Elementi:

Il curriculum prevede: accoglienza; orientamento; personalizzazione dei percorsi (LARSA e laboratori di sviluppo delle capacità personali); stage di supporto all'apprendimento; stage di validazione (viene coinvolta l'impresa nel processo di validazione delle competenze); supporto per l'inserimento lavorativo.

Esiti e certificazioni:

Al termine del III anno è rilasciato un attestato di qualifica professionale regionale.

Acquisizione di crediti ai fini dell'eventuale rientro nel sistema di istruzione.

Possibilità di prosecuzione in percorsi di diploma di IeFP e diploma di IeFP superiore.

Nell'ambito dei percorsi dovrà essere obbligatoriamente adottato un modello di portfolio delle competenze individuali (integrato con il libretto formativo del cittadino tramite il quale documentare la progressione dell'allievo in ogni fase).

Il profilo formativo iniziale "di area professionale" è l'ambito entro cui gli allievi scelgono i percorsi 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.

Crediti:

In ingresso ed in itinere sono poste in essere azioni di riconoscimento dei crediti formativi comunque acquisiti, in via formale, informale e non formale.

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. Un Gruppo di lavoro composto da esperti del settore sta elaborando metodologie per la gestione dei crediti, dei passaggi e dei LARSA.

Sono possibili ingressi lungo il percorso di nuovi candidati, dopo un'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 adeguato del percorso formativo.

Governo del sistema:

Il governo della sperimentazione è affidato ad un organismo regionale di monitoraggio e valutazione (*Tavolo permanente*), composto da rappresentanti di Regione, Province, Comuni, organismi formativi, USR, Università, OO.SS. e da eventuali altri soggetti. La Regione, inoltre, ha attivato un'azione di monitoraggio ed accompagnamento lungo il percorso formativo, realizzata attraverso un *Gruppo di lavoro*, composto da esperti del settore, che ha già iniziato l'attività nel 2003-2004, proseguendo per gli anni formativi 2004-2005 e 2005-2006. Esso ha per finalità i seguenti compiti: 1) sviluppare una supervisione scientifica dell'intero percorso; 2) monitorare le attività formative per facilitare: a) la revisione del Repertorio delle comunità/figure professionali previste per i diversi livelli del sistema di IeFP, con relative guide per la gestione formativa; b) l'adozione di un modello di portfolio delle competenze individuali; c) l'adozione di una metodologia per la gestione dei crediti, dei passaggi e dei LARSA; 3) accompagnare lo svolgimento delle attività formative con azioni di sensibilizzazione, formazione, elaborazione di rapporti e strumenti e loro pubblicizzazione.

Standard formativi:

Per quanto concerne gli obiettivi formativi riferiti alle competenze professionali, gli organismi formativi sono tenuti a garantirne la coerenza 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. Il profilo formativo iniziale "di area professionale" è l'ambito entro cui gli allievi scelgono i percorsi. Ciò avviene nel corso dell'attività formativa, con la possibilità di mirare anche a più figure relative alla stessa area professionale per lo stesso gruppo classe.

Destinatari:

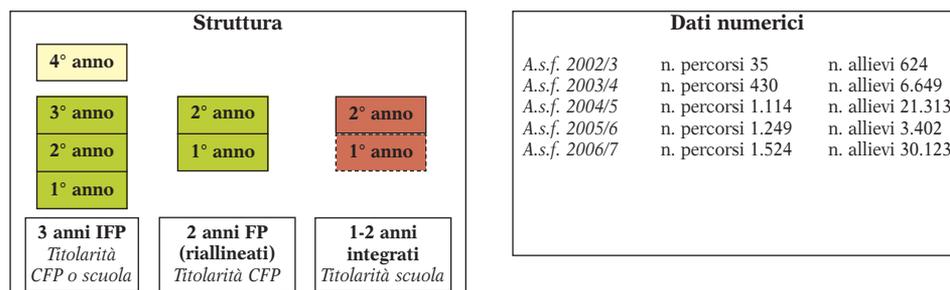
Giovani 14 -18enni che hanno conseguito il diploma di scuola media inferiore.

Giovani 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.

Sono possibili ingressi lungo il percorso di nuovi candidati, inserendo il soggetto in questione nel punto opportuno del percorso formativo.

Il numero di allievi per ciascun corso non dovrà essere inferiore a 10 e superiore a 18.

Lombardia



Normativa:

- Protocollo 25.9.03
- Accordo territoriale 10.12.03
- DGR 16005 del 16.01.04 (indicazioni regionali alle Province)
- Definizione del piano triennale
- Linee guida di area professionale 04/05 (Formalavoro – Quaderni 3)
- DGR VII/20746 del 16.02.05 (definizione Area 2 del piano triennale dell'offerta formativa)
- DDG n. 2194 del 17.02.05 (approvazione delle Indicazioni per la redazione dei dispositivi provinciali)
- Accordo territoriale del 27.04.05
- DGR VII/403 del 26.07.05 (linee di indirizzo per l'offerta formativa 05/06)
- Dispositivi di bando provinciali

La sperimentazione iniziata nell'a.f.s. 2003/4 è stata anticipata dal Protocollo d'intesa del 3.06.02 che ha promosso l'istituzione, nell'a.f.s. 2002/03, di 35 corsi (in seguito riallineati alla sperimentazione post-accordo). Il modello del Protocollo del 29.07.03 è stato applicato pienamente solo nell'a.f. 2004/05, quando sono stati autorizzati, oltre a corsi finalizzati a qualifiche da parte di strutture formative, anche corsi finalizzati a qualifiche da parte di Istituti tecnici e professionali. Tale modello è stato perfezionato dall'Accordo territoriale del 27.04.05 per l'attivazione di nuovi percorsi quadriennali finalizzati al conseguimento di un titolo di diploma di IeFP.

Modello:

Percorsi di istruzione e formazione professionale.

Percorsi integrati.

Fanno parte dei *percorsi di IFP* i corsi svolti: 1) in FP (3 o 2 anni); nelle istituzioni scolastiche.

Fanno parte dei *percorsi integrati* i corsi svolti nelle istituzioni scolastiche

I percorsi di IFP sono realizzati nei CFP oppure negli istituti tecnici e professionali (senza integrazione strutturale) e sono finalizzati ad un attestato di qualifica regionale. Stesso impianto progettuale secondo le Indicazioni regionali relativamente alle aree, alle figure professionali, agli aspetti di carattere didattico metodologico ed agli obiettivi (*standard*).

Nei percorsi di IeFP l'ambito dell'interazione di sistema tra istruzione e FP è dato da: anagrafe, azioni per passaggi e riconoscimento crediti, orientamento, percorsi per disabili, monitoraggio e valutazione, standard e formazione congiunta formatori.

Le Province realizzano forme di raccordo tra Enti e scuole (accompagnamento, monitoraggio e formazione dei formatori).

1) Bandi provinciali dal 2004/5. Corsi programmati dalle Province sulla base delle Indicazioni regionali. Il quadro programmatico delle "Linee di indirizzo" è diviso per aree, attuate me-

dianche l'emanazione di dispositivi, regionali e/o provinciali. Questi contengono indicazioni operative di dettaglio, funzionali agli specifici obiettivi e alle modalità procedurali proprie dei diversi canali di finanziamento (FSE, nazionali, regionali).

- 2) Bando congiunto Regione-USR

Sede di svolgimento:

- 1) Titolarità dei CFP. È data possibilità, ove richiesto, di una integrazione funzionale (non strutturale) con scuole e/o singoli docenti di scuola, i quali, salvo casi particolari, prestano la loro opera presso i CFP.
- 2) Titolarità degli ITI e degli IP (non c'è integrazione), finanziati con fondi regionali e impegnati nella progettazione di percorsi coerenti con le indicazioni e gli obiettivi (standard) individuati dalla Regione, nel rispetto degli ordinamenti nazionali vigenti. Le discipline ordinarie permangono, ma sono ri-definite e integrate (con il 15% di flessibilità) in raccordo con figure professionali regionali e con un approccio transdisciplinare.
- 3) Titolarità della scuola.

Docenti:

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 e/o maestro dello specifico settore professionale.

Permanenza dei docenti nella sede di titolarità per almeno il corrispondente periodo didattico triennale. Insegnamento delle competenze, conoscenze e abilità previste nel PECUP del 2° ciclo e nelle Indicazioni regionali, in una prospettiva di *staff* piuttosto che per *line* disciplinari.

Le competenze di base sono insegnate, di norma, dai formatori di FP nella FP e dai docenti di scuola nei percorsi del canale scolastico. Le scuole, solo in mancanza di risorse interne, stipulano contratti d'opera con personale qualificato per azioni formative professionalizzanti, utilizzando anche le risorse messe a disposizione dalla L. 440/97.

Articolazione oraria:

- 1) 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. Ripartizione monte ore: competenze di base (1.084-1.400 ore: 34%-44%); competenze tecnico-professionali e stage (1.273-1.589 ore: 40%-50%) anche in alternanza: lo stage è di 210 ore il II anno e 250 il III; personalizzazione (477 ore: 15%).
- 2) I percorsi realizzati in IT e IP adottano i margini di flessibilità del DPR 275/99. Negli IP, anche in aggiunta alla quota della terza area.
- 3) FP nei corsi integrati: zero competenze di base, 10%-25% competenze trasversali, 35%-65% competenze professionali e max 50% stage.

Elementi:

Il curriculum per tutti i percorsi di IeFP dovrà prevedere: accoglienza; orientamento; accompagnamento nei passaggi; personalizzazione dei percorsi; supporto (per extracomunitari, disabili e soggetti a rischio); tutoraggio; accompagnamento all'inserimento lavorativo.

La personalizzazione è progettata (all'inizio dei percorsi o in itinere) da Istituti e Centri anche secondo istanze e bisogni delle famiglie e dai ragazzi, per approfondire, recuperare o sviluppare segmenti e dimensioni del PECUP e delle Indicazioni regionali, o per favorire i passaggi tra i percorsi di studio liceali o di IeFP in corso d'anno. Si possono attivare *laboratori*, anche espressivi, al fine di valorizzare le capacità dei ragazzi. In una prospettiva di rete, i laboratori vengono organizzati in collaborazione o convenzione con enti e privati, con conservatori, licei musicali e coreutici, scuole secondarie di 2° grado, scuole non statali accreditate, associazioni, ecc.

Esiti e certificazioni:

Al termine del III anno di frequenza di CFP ed istituti scolastici in IeFP, è rilasciato un certificato di qualifica professionale regionale. Esame conclusivo di idoneità professionale, riformulato nell'ottica dell'equivalenza con il percorso scolastico tradizionale. Sono rilasciate certificazioni intermedie di competenza ai fini dei passaggi, secondo i format dell'Accordo in CU del 28.10.05. Gli studenti degli istituti scolastici conservano la possibilità di proseguire il percorso scolastico. Portfolio, con apposito strumento, per i percorsi individuali.

Crediti:

È prevista dall'Accordo del 27. 04.05 una Commissione Regionale di supporto alle Commissioni di Istituto previste dal DPR 257/00, per la definizione di ambiti di equivalenza ai fini dei passaggi tra FP e Istituti scolastici, in attuazione di quanto previsto dall'Accordo in CU del 28.10.04.

Le certificazioni rilasciate hanno valore di credito, ai fini dei passaggi, ai sensi dell'Accordo in CU del 28.10.05 e secondo i format da esso previsti.

In caso di passaggi, sia all'interno del sistema di FP sia dal o verso il sistema scolastico, vengono attivati utilizzando le ore previste nel curriculum, i LARSA.

Governo del sistema:

Il *Comitato paritetico di coordinamento* previsto per il monitoraggio e la valutazione dei percorsi sperimentali è composto da 2 rappresentanti della Regione Lombardia; 2 del MIUR, 2 del MLPS, 4 delle OO.SS., 4 delle OO datoriali e 2 delle Province lombarde. Si avvale delle strutture di ricerca ed elaborazione messe a disposizione dalla Regione, dall'USR e dagli operatori coinvolti ed opera in raccordo con gli organismi istituzionali e tecnici regionali e nazionali.

Il Comitato è dotato di una Segreteria Tecnica, composta da 4 referenti dell'USR e 4 della Regione, per l'accompagnamento e il monitoraggio della sperimentazione. In tale ambito sono stati predisposti strumenti metodologici e linee guida per la progettazione e la valutazione/certificazione dei percorsi, in raccordo con l'azione dei tavoli tecnici della "Consulta Regionale per gli Standard Formativi" (CRSF). È stato predisposto il nuovo Accordo territoriale RL-USR (siglato il 27 aprile 2005), per l'attivazione, nelle scuole, di nuovi percorsi triennali e di percorsi quadriennali, e per la costituzione di una Commissione Regionale per il supporto alle Commissioni di Istituto previste dal DPR 257/00, per la definizione di ambiti di equivalenza ai fini dei passaggi tra FP e Istituti scolastici, in attuazione di quanto previsto dall'Accordo in CU del 28/10/04. La CRSF, organismo tecnico, composto da referenti della Regione, degli Enti Locali, delle Parti Sociali, delle realtà formative e delle scuole, è istituita con Decreto del DG Formazione Istruzione e Lavoro n. 22660 del 19.12.03. La Consulta opera in connessione con il Tavolo Scuola istituito in seno alla DG "Formazione Istruzione Lavoro", 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 dell'USR (IReR, IRRE). La CRSF ha il compito di: validare gli obiettivi generali comuni all'intero sistema dell'istruzione e formazione del secondo ciclo, e gli OSA per aree professionali e figure; definire il repertorio delle figure e dei profili professionali; definire ed implementare il sistema regionale di valutazione e certificazione delle competenze e dei titoli; elaborare modalità e strumenti per la gestione del portfolio, della valutazione-validazione dei crediti e dei LARSA. In raccordo con la Segreteria Tecnica del Comitato Paritetico, la CRSF ha il compito di preparare raccomandazioni e strumenti per i percorsi formativi, congruenti con il sistema di riconoscimento di crediti formativi. La CRSF si articola in Tavoli tecnici per aree professionali (meccanico, elettrico-elettronico, ecc.) e per tematiche specifiche (alternanza, portfolio, LARSA, ecc.), composti da referenti delle Province, delle Parti sociali, del mondo del lavoro, dell'USR, degli Enti di FP e da eventuali esperti individuati dai Tavoli stessi. Nel 2004-05 sono stati attivati i primi tre tavoli (meccanica, dell'alimentare-alberghiero-ristorazione e dei servizi all'impresa) sviluppando in queste aree OSA anche tecnico-professionali.

Standard:

La Regione si occupa, anche attraverso la Segreteria Tecnica del Comitato Paritetico della sperimentazione, la Consulta regionale standard ed i relativi Tavoli tecnici, di: declinazione della natura dell'intervento formativo nel sistema di IeFP, sia nell'ambito della FP che in quello dell'Istruzione; repertorio delle aree, delle figure e dei profili professionali vincolante circa le denominazioni, l'elenco dei compiti ecc.; obiettivi generali del processo formativo; OSA; strumenti e guide metodologiche; condizioni per la valutazione, certificazione ed il riconoscimento delle competenze; gestione del portfolio, della valutazione-validazione, dei crediti e dei LARSA. Le "Linee guida per la progettazione di area" (documento di riferimento per i CFP nella elaborazione dei piani formativi di corso e individuali), redatte dalla Regione, descrivono: obiettivi generali di apprendimento; area professionale e figure professionali; OSA; risultati di apprendimento; sequenza logica delle attività; esempi di UA. Le diverse "Linee guida di area", attualmente elaborate dalla Regione in collaborazione con le ATS settoriali, sono connesse con le indicazioni del *coordinamento inter-ATS* che definisce l'impostazione metodologico-progettuale della sperimentazione. Il sistema prevede che le progettazioni formative (con congrua articolazione

zione delle UA) non siano ex ante, di dettaglio, ma siano elaborate dagli stessi CFP nei *Piani formativi di corso* sulla base delle caratteristiche degli allievi ed in riferimento agli OSA 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 *Piani formativi individuali* 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 UA comprensive di: denominazione, compito-risultato, aree formative coinvolte e processi correlati, obiettivi formativi (adattamento alle UA degli OSA), metodologia e modalità attuative, strumenti, verifica e valutazione. Per la sperimentazione attuata negli Istituti scolastici a partire dall'anno 2004-05, la Segreteria Tecnica ha predisposto format e "Linee guida di progettazione", sviluppo dei LARSA, portfolio, ecc., a partire dalla definizione di punti comuni condivisi con gli Enti di formazione e tenendo conto del lavoro e del materiale predisposto dalle ATS e dal coordinamento inter-ATS.

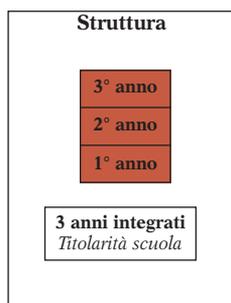
Destinatari:

Allievi quattordicenni che abbiano conseguito la licenza media.

È prevista la possibilità di accedere ai percorsi di qualifica in due anni (riallineati) per gli allievi che compiano il quindicesimo anno di età e provengano da esperienze di frequenza di istituti scolastici superiori.

Non sono previsti percorsi con doppio titolo per chi non ha licenza media.

Marche



Dati numerici		
A.s.f. 2004/5	n. percorsi 3	n. allievi 60
A.s.f. 2005/6	n. percorsi 22	n. allievi 417
A.s.f. 2006/7	n. percorsi 18	n. allievi 333

Normativa:

- Protocollo MIUR-Regione del 3.09.03
- Accordo Territoriale tra la Regione e l'USR delle Marche del 19.10.04
- Linee Guida
- DGR n. 50 del 18.01.05
- Schema di Convenzione
- DGR n. 80 del 25.01.05.

Modello:

Percorsi formativi integrati (*integrazione*)

Percorsi formativi triennali, a titolarità delle istituzioni scolastiche, con presenza di FP solo tradizionale.

La Regione ha iniziato la sperimentazione dei nuovi percorsi triennali nell'a.s. 2004/05 interessando le Province di Macerata e di Ascoli Piceno.

Bando provinciale.

Sede di svolgimento:

Iscrizione a 14 anni a scuola

La sede di svolgimento è, per i percorsi sperimentali integrati, la scuola.

Soggetti attuatori dei percorsi integrati sono istituzioni scolastiche e CFP e/o agenzie formative accreditate nell'obbligo formativo.

Docenti:

Nei percorsi integrati i docenti delle competenze di base provengono dalla scuola.

Articolazione oraria:

Nei percorsi integrati le attività di FP possono essere svolte 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 FP.

Le ore svolte in integrazione tra scuola e FP sono così suddivise: nel I e II anno, tenuto conto delle differenze tra le Province coinvolte in questa fase, si può andare da un minimo di 120 ore a un massimo di circa 200 ore; per il III anno ci si attesta generalmente su circa 300 ore, comprendenti le ore di stage e di approfondimento, da svolgere in collaborazione con i CIF, che si occupano prevalentemente delle competenze professionali, trasversali e dello stage. In particolare, per quel che concerne lo stage, nel I e II anno vengono realizzate per lo più visite guidate e simulimpresa nell'ambito di un'attività prevalentemente di natura orientativa. Al III anno lo stage aumenta la sua durata e si connota per una valenza di natura formativa.

Elementi:

Il curriculum dovrà prevedere: co-progettazione; codocenze; simulimpresa; stage; valutazione e monitoraggio; azioni di recupero per eventuali abbandoni.

Esiti e certificazioni:

La valutazione degli apprendimenti avviene attraverso schede di valutazione delle diverse UFC di cui è costituito il percorso.

Al termine del III anno è previsto il rilascio del diploma di qualifica e l'attestato di qualifica professionale e, in itinere, il riconoscimento dei crediti per eventuali passaggi. Per le certificazioni finali e intermedie vengono utilizzati i modelli del documento della CU del 28.01.04.

Crediti:

I percorsi sono progettati per portare all'acquisizione di crediti riconoscibili da entrambi i sistemi, attraverso la definizione di obiettivi formativi e competenze indispensabili per proseguire nei percorsi sperimentali e raggiungere, al termine del triennio, una qualifica professionale spendibile nel mondo del lavoro, oppure proseguire nel sistema dell'Istruzione tradizionale o nel sistema della FP.

È previsto anche il riconoscimento dei crediti formativi in ingresso attraverso schede di rilevazione comuni tra scuola e CIF.

Governo del sistema:

Come organo di governo è stato costituito il *Comitato regionale per l'offerta formativa integrata*, con funzioni di indirizzo, monitoraggio e valutazione, composto da rappresentanti della Regione, dell'USR e delle Province. Relativamente poi ai singoli progetti si sono costituiti Comitati di Progetto composti dai presidi delle scuole, dai direttori dei CFP (che in questo caso coincidono con i CIF - Centri per l'Impiego e la Formazione delle Province), dai referenti docenti delle scuole e dei CIF.

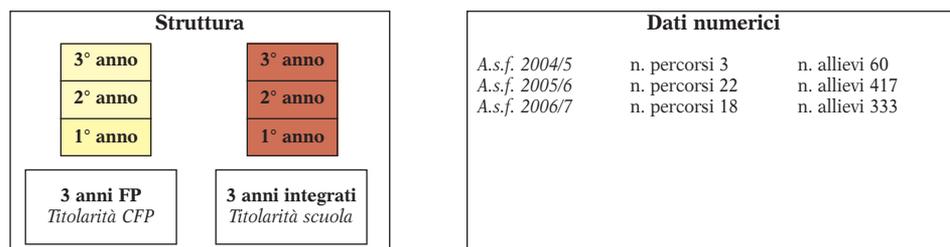
Standard formativi:

Gli standard delle competenze di riferimento sono quelle del documento della CU del 15.01.04 sugli standard minimi delle competenze di base per i percorsi triennali.

Destinatari:

Giovani che abbiano concluso il primo ciclo di studi e non intendano proseguire il proprio itinerario formativo nel sistema dell'istruzione tradizionale o in quello della FP o che, pur avendo intrapreso il proprio itinerario formativo nel sistema dell'istruzione tradizionale o della FP, manifestino la volontà di interromperlo.

Molise



Normativa:

- DGR n. 132 del 10.02.03, "Attività finalizzate alla realizzazione dell'obbligo formativo ed alla sperimentazione di nuovi modelli nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale"
- Protocollo di intesa del 29.07.03 siglato dal MIUR e dalla Regione Molise
- Bando per la sperimentazione di nuovi modelli nel sistema dell'istruzione e formazione professionale del 31.01.04
- Deliberazione n. 1096 del 30.07.04
- Delibera n. 1829 del 2.11.06

Modello:

Percorsi di formazione professionale (*Formazione professionale e percorsi integrati dal 2006/7*). Percorsi triennali di formazione professionale, finalizzati al conseguimento di un attestato di qualifica professionale e percorsi integrati a titolarità scuola.
Bando regionale.
Le misure congiunte di sistema riguardano in particolare: Convocazione e istituzione commissione mista per attivazione passerelle; Costituzione CTS; Riconoscimento crediti.

Sede di svolgimento:

L'iscrizione avviene al CFP per i percorsi di FP e a scuola per i percorsi integrati.
Sede di svolgimento è il CFP per i percorsi di FP e la scuola per i percorsi integrati.
Per i percorsi di FP progettazione e gestione mista scuola-CFP-azienda

Docenti:

I docenti provengono prevalentemente dai CFP per i percorsi di FP e dalla scuola e dai CFP per quelli integrati.

Articolazione oraria:

Il percorso triennale è di 3.000 ore (1.000 per anno). I percorsi prevedono stage per almeno il 30% delle ore complessive.

Elementi:

Il curriculum prevede: personalizzazione del percorso; orientamento; accompagnamento.

Esiti e certificazioni:

Le modalità di verifica/valutazione degli apprendimenti sono previste al termine del III anno in cui i giovani conseguono l'attestato di qualifica professionale ai sensi della L. 845/78.
Acquisizione di crediti ai fini dell'eventuale rientro nel sistema di istruzione.
È prevista l'adozione di un libretto formativo.

Crediti:

Agli allievi dei corsi di FP è garantita, durante il percorso o alla fine del III anno, la possibilità di passaggio nel sistema dell'istruzione, previa attestazione delle competenze apprese e acquisizione di apposito certificato, come previsto dall'art. 6 del DPR n. 257/00 e dal Protocollo di intesa interistituzionale del 15.10.02.
I progetti sono correlati ad un meccanismo di certificazione anche in entrata, in termini di riconoscimento di crediti.

Governo del sistema:

Responsabile del monitoraggio e della valutazione delle sperimentazioni, a livello regionale, è l'*Organismo Regionale di Indirizzo, Monitoraggio e Valutazione*, composto da rappresentanti della Regione Molise, dell'USR, degli EE.LL. e da eventuali altri soggetti.

Standard formativi:

È 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.

Destinatari:

Giovani prioritariamente 14enni che hanno completato il ciclo dell'istruzione. Ai giovani di età superiore non può essere impedita la partecipazione a condizione che si stipuli un patto formativo con le famiglie che renda evidente l'impegno richiesto anche in termini di durata.

Piemonte

Struttura		Dati numerici																
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">3° anno</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">2° anno</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">1° anno</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">1-2-3 anni FP mista <i>Titolarità CFP</i></div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">3° anno</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">2° anno</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">1° anno</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">2 anni integrati <i>Titolarità scuola</i></div>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px;">A.s.f. 2002/3</td> <td style="padding: 2px;">n. percorsi 8</td> <td style="padding: 2px;">n. allievi 163</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px;">A.s.f. 2003/4*</td> <td style="padding: 2px;">n. percorsi 23</td> <td style="padding: 2px;">n. allievi 473</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px;">A.s.f. 2004/5</td> <td style="padding: 2px;">n. percorsi 163</td> <td style="padding: 2px;">n. allievi 4.364</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px;">A.s.f. 2005/6</td> <td style="padding: 2px;">n. percorsi 643</td> <td style="padding: 2px;">n. allievi 11.870</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px;">A.s.f. 2006/7</td> <td style="padding: 2px;">n. percorsi 652</td> <td style="padding: 2px;">n. allievi 9.546</td> </tr> </table>	A.s.f. 2002/3	n. percorsi 8	n. allievi 163	A.s.f. 2003/4*	n. percorsi 23	n. allievi 473	A.s.f. 2004/5	n. percorsi 163	n. allievi 4.364	A.s.f. 2005/6	n. percorsi 643	n. allievi 11.870	A.s.f. 2006/7	n. percorsi 652	n. allievi 9.546	
A.s.f. 2002/3	n. percorsi 8	n. allievi 163																
A.s.f. 2003/4*	n. percorsi 23	n. allievi 473																
A.s.f. 2004/5	n. percorsi 163	n. allievi 4.364																
A.s.f. 2005/6	n. percorsi 643	n. allievi 11.870																
A.s.f. 2006/7	n. percorsi 652	n. allievi 9.546																
		* Il dato si riferisce ai soli percorsi sperimentali triennali di FP																

Normativa:

- Protocollo MIUR-Regione del 1.09.03
- Accordo territoriale Regione – USR del 22.10.03
- DGR n. 85-8991 del 7.04.03 (Atto di indirizzo)
- DD n. 278 del 9.04.03 (bando 2003/4)
- DGR n. 70-9846 del 30.06.03 e DD n. 491 del 10.07.03 (riapertura termini scadenza bando 2003/4)
- DGR n. 55-11901 del 2.03.04 - Direttiva relativa alle attività formative sperimentali afferenti al diritto-dovere di istruzione e FP. Periodo 2004/07 (contenente atto di indirizzo alle Province).

Modello:

Percorsi di formazione professionale e percorsi integrati (*percorsi misti e percorsi integrati*). I percorsi misti sono centrati sulla interazione FP- scuola. Si svolgono prevalentemente presso le sedi delle Agenzie formative, ma ai docenti delle Istituzioni scolastiche è attribuito un preciso ruolo dall'accordo territoriale.

Ambiti d'interazione tra scuola e agenzia: progettazione dei percorsi; docenza; orientamento; riconoscimento dei crediti; sostegno agli allievi disabili; personalizzazione dei percorsi; monitoraggio. Bando regionale. Dall'a.f.s. 2004/05 l'atto di indirizzo è rivolto alle Province che emanano bandi nel loro territorio.

Sede di svolgimento:

Per i percorsi di FP iscrizione a 14 anni presso le agenzie formative e comunicate alle istituzioni scolastiche per gli adempimenti della circolare del MIUR n. 58 del 9.07.03.

La sede di svolgimento è stabilita in convenzione. Di norma è il CFP.

Soggetti attuatori sono le agenzie formative accreditate e le ATS di agenzie.

Dal 2004/5 ATS di agenzie e scuole.

Docenti:

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.

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.

Articolazione oraria:

Il percorso triennale, a carattere modulare, prevede 3.600 ore (1.200 ore all'anno).

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.

Nel corso del I 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.

Elementi:

Il curriculum prevede: accoglienza; orientamento; accompagnamento nei passaggi; personalizzazione dei percorsi; tutoraggio; stage; accompagnamento all'inserimento lavorativo.

Esiti e certificazioni:

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.

Dall'a.f. 2004/5 è stato adottato il portfolio delle competenze individuali dello studente, standardizzato a livello regionale.

Dall' a.f 2004/5 sono 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.

Crediti:

Al termine dell'attività formativa, la valutazione e il riconoscimento dei crediti formativi da far valere nella FP avverrà secondo i criteri che l'Ente di formazione avrà stabilito.

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 DPR 275/99, ad opera della *Commissione tecnico-scientifica interistituzionale* eventualmente integrata da esperti del mondo del lavoro e a richiesta dell'interessato.

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 DPR 257/00.

La progettazione deve consentire, durante il percorso o alla fine del terzo anno, agli allievi interessati, il passaggio nel sistema scolastico, come previsto dall'art. 6 del DPR n. 257/00.

Riconoscimento dei crediti acquisiti, secondo i dispositivi e le modalità previste dall'Accordo del 28.10.04.

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.

È stato predisposto un accordo tra la Regione, l'USR e le Province sulle linee guida per la progettazione e la gestione assistita dei passaggi tra i sistemi di Istruzione e di IeFP, attraverso l'attivazione dei LARSA. La funzione di accompagnamento viene espletata congiuntamente dalle due istituzioni scolastiche e formative interessate. Appositi gruppi di lavoro composti da docenti e formatori dell'istituzione di provenienza e di destinazione realizzano per i passaggi tra i sistemi: analisi comparata tra le conoscenze, abilità, competenze acquisite nel percorso di provenienza e il percorso di destinazione; individuazione del differenziale di conoscenze, abilità, competenze che necessitano per giungere al livello desiderato; coprogettazione e attivazione di un LARSA, con l'individuazione dei docenti e l'organizzazione temporale/oraria; svolgimento del percorso con la verifica e la certificazione delle conoscenze, abilità, competenze acquisite; passaggio al nuovo indirizzo formativo; stipula di un nuovo patto formativo con l'allievo e la sua famiglia.

Governo del sistema:

Alla guida della sperimentazione è preposto un *Organismo regionale di indirizzo, monitoraggio e valutazione* composto da rappresentanti di alcuni soggetti istituzionali: Regione, USR, Unione Province Italiane e Associazione Nazionale Comuni Italiani. Per le riunioni di carattere tecnico è prevista la partecipazione di rappresentanti delle Agenzie formative e dei dirigenti delle Istituzioni scolastiche, coinvolte nella sperimentazione.

Per la gestione di ogni singolo progetto, opera la *Commissione tecnico-scientifica interistituzionale*, 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.

Standard formativi:

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.

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".

Il tavolo regionale tecnico di progettazione ha provveduto ad elaborare i primi tre punti elencati e sta procedendo attraverso la costituzione di appositi sottogruppi alla progettazione delle prove standard.

È 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.

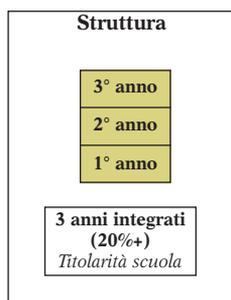
Destinatari:

Adolescenti (14/15enni) con licenza media. Portatori di handicap intellettuale (14/15enni).

Si possono iscrivere ai corsi sperimentali di FP giovani al di sotto dei 18 anni con licenza media. Non può essere impedita la partecipazione di giovani in età superiore, ma a condizione che venga stipulato un patto formativo con le famiglie che renda evidente l'impiego richiesto.

Il numero di allievi iscritti a ciascun corso non deve essere inferiore a 18.

Puglia



Dati numerici

A.s.f. 2002/3	n. percorsi 15	n. allievi 275
A.s.f. 2003/4	n. percorsi 20	n. allievi 366
A.s.f. 2004/5	n. percorsi 103	n. allievi 4.447
A.s.f. 2005/6	n. percorsi 172	n. allievi 3.218
A.s.f. 2006/7	n. percorsi 196	n. allievi 3.508

Prima dell'a.s. 2007/8 vigeva la tipologia formazione professionale mista, con prevalenza docenti FP.

Normativa:

- Protocollo MIUR-Regione del 24.07.03
- Protocollo d'intesa tra Regione Puglia eUSR del 18.04.07
- Avviso Pubblico n. 8/2003 per la presentazione di progetti
- DD n. 581/07 (attivazione di percorsi triennali relativi all'Offerta Formativa di IeFP) e Avviso n. OF/07

Modello:

Percorsi integrati di istruzione e formazione professionale (*percorsi integrati con scuola più del 20%*) (*ex FP mista*)

Percorsi triennali a titolarità scuola finalizzati al conseguimento di una qualifica professionale.

Bando regionale

L'ambito dell'interazione tra istruzione e FP è dato da: progettazione dei percorsi integrati; raccordo con le realtà produttive del territorio.

Sede di svolgimento:

Iscrizioni di norma presso le scuole (ma possono essere fatte anche presso i CFP).

La gestione didattico-organizzativa è delle scuole; quella contabile-amministrativa relativa alle risorse è dei CFP.

Gli interventi di base e quelli di contenuto tecnico-culturale dovranno essere svolti dalla scuola; quelli tecnico-professionale e di stage presso il CFP.

I soggetti attuatori della sperimentazione sono gli organismi di formazione indicati dall'art. 23 della LR n. 15 del 7.08.02 ed aventi le caratteristiche di cui all'art. 5, punto b) della L. 845/75 e le istituzioni scolastiche.

Docenti:

Per gli interventi relativi alle competenze di base e trasversali e quelli di contenuto tecnico-culturale sono previsti, di norma, i docenti della scuola (60%).

I contenuti tecnico-professionali e l'organizzazione dello stage sono demandati ai docenti della FP (40%).

Articolazione oraria:

Il monte ore triennale di ciascun percorso formativo integrato dovrà essere pari a quello previsto, in base alla disciplina vigente, per il corrispondente indirizzo di studi presente nella istituzione scolastica che attuerà il percorso, avendo comunque cura di riservare il 60% del monte ore allo sviluppo delle competenze di base e trasversali e il 40% del monte ore allo sviluppo delle competenze tecnico-professionali, ivi comprese le attività di tirocinio.

Le competenze di base sono stabilite per ogni progetto in modo autonomo rispetto ai programmi ministeriali.

Elementi:

Il curriculum dovrà prevedere: accoglienza; riallineamento e potenziamento dei percorsi; personalizzazione; orientamento; monitoraggio; tutoraggio per le fasce deboli.

Esiti e certificazioni:

Al termine del III anno dei percorsi, sono previsti una certificazione dell'avvenuto adempimento dell'obbligo di istruzione (art. 1, comma 622 della L. 296/06) e una qualifica professionale regionale.

Le modalità delle prove d'esame saranno oggetto di una specifica intesa fra le parti.

Le valutazioni periodiche degli allievi saranno effettuate congiuntamente dai docenti e dai formatori.

Crediti:

Per la certificazione finale e intermedia e il riconoscimento dei crediti formativi, si applica l'Accordo sancito in sede di CU il 28.10.04, con la conseguente adozione dei modelli appositamente previsti.

Al termine del percorso triennale, se i crediti sono adeguati, possono avere luogo passaggi per la continuazione del percorso in istruzione; gli allievi si presentano in qualità di privatisti agli esami per il conseguimento del titolo triennale di IP statale.

Governo del sistema:

Costituzione di un Organismo Regionale di indirizzo, monitoraggio e valutazione composto dai rappresentanti della Regione Puglia, dall'USR per la Puglia e dalla Direzione regionale del lavoro.

Standard formativi:

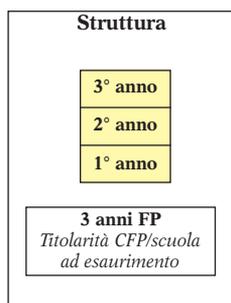
È previsto un progressivo adeguamento dei percorsi agli standard minimi nazionali, a partire da quelli relativi alle competenze di base, definiti ai sensi dell'art. 4 dell'Accordo quadro del 19.06.03.

Le competenze di base, così come le altre competenze, approvate dalla Regione, sono stabilite per ogni progetto autonomamente.

Destinatari:

Possono accedere ai corsi formativi i ragazzi in possesso della licenza di scuola media inferiore, sotto il limite dei 18 anni. Gli interventi formativi sono diretti ad un numero massimo di 18 allievi per corso.

Sardegna



Dati numerici		
A.s.f. 2003/4	n. percorsi 22	n. allievi n.d.
A.s.f. 2004/5	n. percorsi 309	n. allievi 3.953
A.s.f. 2005/6	n. percorsi 358	n. allievi 4.512
A.s.f. 2006/7	n. percorsi 142	n. allievi 1.773

Normativa:

- Protocollo MIUR-Regione del 1.08.03
- Percorso sperimentale di FP regionale (Delibera n. 24/20 del 29.07.03, n. 46/10 del 9.11.04, n. 50/6 del 30.11.04)
- Atto di indirizzo per l'attuazione di "Percorsi integrali sperimentali per il recupero dell'abbandono scolastico indirizzati ai giovani sprovvisti della licenza media".

Modello:

Percorsi di formazione professionale (*ex formazione professionale*) (*ex percorsi per ottenere licenza media e qualifica*)

Percorsi di IeFP triennali per il conseguimento di un attestato di qualifica professionale nonché per l'acquisizione di crediti utili per il reinserimento nel sistema dell'istruzione.

Solo per l'a.s. 2003/04 (esperienza conclusa) percorsi integrati per il recupero dell'abbandono scolastico e il conseguimento della licenza media. Da fonte USR tali percorsi hanno avuto 1.330 iscritti, 1.155 frequentanti, 976 ammessi e 957 licenziati con Licenza media.

Sono stati attivati, nella Regione Sardegna, nell'anno scolastico 2006/07, esclusivamente i terzi anni dei percorsi sperimentali triennali.

L'ambito dell'interazione tra istruzione e FP è dato da: passaggio tra i sistemi; percorsi di sostegno per disabili; raccordo con le realtà produttive.

Sede di svolgimento:

Iscrizione e sede dei percorsi di FP presso i CFP.

Soggetti attuatori sono organismi di formazione e gli IP di Stato accreditati (DGR n. 6/26, del 25.02.03). Scuole accreditate operative solo a partire dall'a.f. 2004/5.

Docenti:

Nei percorsi di FP 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.

Articolazione oraria:

Percorso triennale della durata complessiva di 3.150 ore (1.050 ore all'anno), così distinte: competenze di base e trasversali (1.080 ore); competenze tecnico-professionali (1.360 ore); personalizzazione (300 ore); stage (260 ore); altro: accoglienza (10 ore), orientamento (20 ore), accompagnamento (10 ore), attività motorie (100 ore).

Nei percorsi integrati indirizzati ai giovani sprovvisti della licenza media, gli allievi hanno potuto frequentare presso le scuole ed i CTP, convenzionati con gli organismi di FP, 540 ore di competenze di base e 510 ore presso il CFP, con apprendimenti prevalentemente legati al "fare", azioni di orientamento, di sviluppo di capacità personali e stage.

Elementi:

Il curriculum dovrà prevedere: personalizzazione; orientamento in ingresso ed in itinere; accompagnamento; moduli di sostegno e di approfondimento; attività motorie.

Esiti e certificazioni:

Nei percorsi triennali sono previste verifiche in itinere e valutazioni delle singole competenze acquisite.

Al termine del III anno dei percorsi di FP è previsto un attestato di qualifica professionale regionale. Vengono inoltre individuati crediti per un eventuale passaggio al sistema di istruzione. Nell'esperienza conclusa dei percorsi integrati sperimentali per il recupero della licenza media, gli allievi hanno ottenuto la Licenza e crediti per l'ammissione al II anno del percorso di FP per il conseguimento della qualifica regionale.

In ambito scolastico, la naturale continuazione dell'anno integrato è stato il I anno di scuola secondaria superiore.

Crediti:

Esiste un'intesa tra l'Ente di formazione e le Istituzioni scolastiche per determinare i criteri e le concrete modalità operative 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 DPR 257/00.

Inoltre, è previsto il riconoscimento di crediti in ingresso, con moduli di accoglienza comprensivi di un servizio per l'accertamento di conoscenze, capacità e competenze acquisite.

Agli allievi dei percorsi integrati con scuola o CTP, indipendentemente dal conseguimento della licenza media, è stata consegnata una certificazione sul percorso e sulle competenze acquisite per il passaggio al II anno dei percorsi di FP. Tuttavia, i bocciati di tali percorsi devono ottenere la licenza media per essere ammessi al II anno dei percorsi di FP.

Governo del sistema:

Costituzione di un *Organismo regionale di indirizzo, monitoraggio e valutazione* composto dai rappresentanti della Regione Autonoma della Sardegna, dall'USR e dagli EE.LL e altri soggetti.

Standard formativi:

L'offerta formativa è articolata in un sistema di aree professionali e figure professionali tipo.

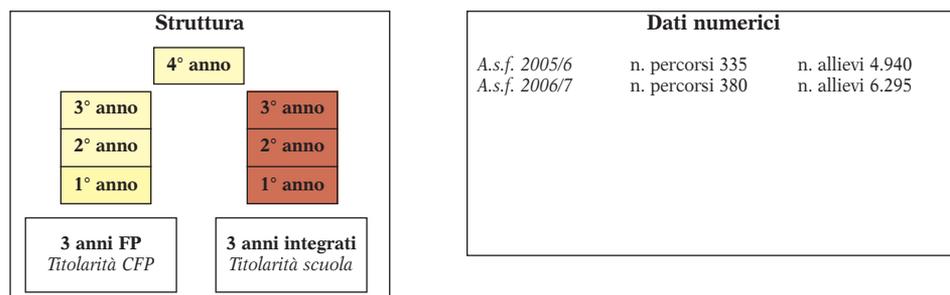
Le figure professionali previste nell'ambito della stessa famiglia professionale sono inquadrare su una formazione professionalizzante finalizzata a competenze ed obiettivi che caratterizzano l'attività e l'organizzazione lavorativa interessata.

È previsto un progressivo adeguamento dei percorsi agli standard minimi nazionali, a partire da quelli relativi alle competenze di base, definiti ai sensi dell'Accordo quadro del 15.01.04.

Destinatari:

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

Sicilia



Normativa:

- Protocollo del 19.09.03
- Accordo territoriale del 22.10.03
- Accordo del 26.01.07
- D.A. n. 3 del 04.02.04
- Avviso pubblico (Cir. 06/04/FP dell'11.06.04)
- D.A. n. 563/05 dell'11.03.05

Modello:

Percorsi di formazione professionale e di integrazione (*formazione professionale e integrazione*). L'interazione con la scuola si realizza anche per formazione dei formatori, anagrafe, coprogettazione degli interventi. Bando regionale.

Sede di svolgimento:

Sono sedi: istituti di istruzione secondaria di secondo grado (percorsi integrati) o strutture formative accreditate (percorsi di FP).

Docenti:

Nei percorsi di FP i docenti delle competenze di base provengono dai CFP.

Articolazione oraria:

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 (20% del monte ore). Tali ore sono gestite dal sistema della FP in UF. I percorsi di FP triennali durano 900 -1.000 ore all'anno.

Elementi:

Il curriculum dovrà prevedere: accoglienza; orientamento; personalizzazione; tutor; sostegno a fasce deboli; monitoraggio degli interventi.

Esiti e certificazioni:

Al termine del III anno dei percorsi di istruzione integrati, è previsto il proseguimento degli studi, l'eventuale rilascio del diploma di qualifica e un attestato di qualifica professionale regionale o crediti per il suo conseguimento.

Al termine del III anno dei percorsi di FP, è previsto un attestato di qualifica professionale regionale. Vengono inoltre individuati crediti per un eventuale passaggio al sistema di istruzione.

Crediti:

I criteri per il riconoscimento dei crediti scolastici e formativi sono stabiliti congiuntamente da CFP e scuole.

Per la certificazione ed il riconoscimento dei crediti sono irrinunciabili: la descrizione articolata delle attività svolte con indicazione delle ore per UF; le competenze (di base, professionali, trasversali) ed i contesti di acquisizione (aula, laboratorio, stage); gli strumenti di verifica e valutazione.

I crediti sono registrati in uno specifico portfolio.

Governo del sistema:

Come da protocollo, è previsto un Organismo regionale di indirizzo, monitoraggio e valutazione composto dai rappresentanti dell'Assessorato regionale istruzione, Assessorato regionale al lavoro, USR, Unione Province regionali, ANCI Sicilia, Parti sociali.

Standard formativi:

È 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.

Destinatari:

Giovani che, negli anni di riferimento, abbiano conseguito la licenza media o risultino iscritti al I anno di attività formativa.

Toscana

Struttura			Dati numerici		
3° anno (IP)	2° anno (PF)	4° anno (LIP)	A.s.f. 2003/4	n. percorsi 188	n. allievi 4.001
2° anno (IP)	2° 3° anno (PF)	3° anno (LIP)	A.s.f. 2004/5	n. percorsi 282	n. allievi 4.991
1° anno (IP)	1° anno (PF)	2° anno (LIP)	A.s.f. 2005/6	n. percorsi 327	n. allievi 6.049
		1° anno (LIP)	A.s.f. 2006/7	n. percorsi 579	n. allievi 11.797
3 anni integrati Titolarità scuola	2 anni FP mista Titolarità FP/scuola	4 anni integrati Titolarità scuola			

Normativa:

- Protocollo MIUR-Regione del 24.07.03
- DGR n. 687/03 (bando I anno)
- Documento della Regione Toscana approvato con DGR n. 347 del 19.04.04 sul Sistema regionale delle competenze nel quadro degli standard minimi nazionali
- DGR n. 72/04 (bando II anno)
- DD n. 6299 del 22.10.04 (bando III anno)
- DGRT 749/06 (per le attività da realizzare nell'a.s. 2006/7)

Modello:

Percorsi di istruzione integrati (*integrazione e percorsi di FP mista*)

1-2 anni: istruzione integrata di orientamento (IF - LIF *Istruzione/ Formazione*)

2 anni: istruzione integrata (IP - LIP *Integrazione professionalizzante*); oppure: FP integrata (PF - *Percorsi formativi*).

Bando regionale. Approvazione progetti e gestione da parte delle Province.

I progetti devono prevedere tutte le tipologie (es: IF, IP, PF) ed essere co-progettati, di norma in ATS, da almeno una scuola accreditata, un'agenzia accreditata e un soggetto accreditato per l'orientamento.

Gli interventi di FP 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, sono stati istituiti dall'a.s. 2005/6.

Sede di svolgimento:

Iscrizione a 14 anni a scuola (I anno IF e LIF). A 15 anni IP (II e III anno) e a 16 anni LIP (III e IV anno) sempre a scuola per IP e LIP e come da bando per PF.

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. 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.

Soggetto attuatore è un *pool* composto almeno da un istituto scolastico accreditato, un CFP e un soggetto accreditato per l'orientamento.

Docenti:

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).

Articolazione oraria:

I (IF) e I-II anno (LIF): 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 (20% monte ore - DPR n. 275/99 e DM n. 234/00) ed eventuali ore di approfondimento per gli Istituti professionali.

II-III anno (IP) e III-IV anno (LIP): Moduli a carattere professionalizzante all'interno dell'orario normale di istituto (20% monte ore ed eventuali ore di approfondimento per gli Istituti professionali).

2 anni PF: Monte ore a seconda della qualifica prevista nel repertorio regionale delle qualifiche professionali (in media circa 1.000 ore). La formazione generale per il conseguimento dei crediti di istruzione, non può avere durata inferiore al 20% del monte orario complessivo.

Elementi:

Il curriculum dovrà prevedere: accoglienza; orientamento; bilancio delle competenze; tutoraggio; sostegno; accompagnamento; personalizzazione dei percorsi.

Esiti e certificazioni:

Al termine dell'IP/LIP possibilità di continuazione nella scuola. Possono essere certificati crediti per una qualifica regionale. Al termine del percorso PF (di norma 2 anni per chi proviene dall'IF e 1 anno per chi proviene dai LIF) è rilasciato un attestato di qualifica professionale regionale. Possono essere certificati crediti ai fini dell'eventuale rientro nel sistema di istruzione. Sono previsti interventi per i "prosciolti" per il conseguimento della licenza media (anche in CTP) e di crediti (non qualifica) per i percorsi di FP.

La somma di certificazioni relative a diverse UC costituisce il presupposto necessario al conseguimento di una certificazione di fine percorso.

Crediti:

La sperimentazione garantisce l'acquisizione, nel corso del triennio, di crediti formativi certificabili.

Il riconoscimento dei crediti, i cui criteri sono definiti all'interno dei progetti, avviene secondo i dispositivi e le modalità previste dall'Accordo del 28.10.04.

Governo del sistema:

Responsabile del monitoraggio e della valutazione delle sperimentazioni, a livello regionale, è il Gruppo Tecnico Regionale, composto da rappresentanti della Regione Toscana, dell'USR, degli EE.LL. e da eventuali altri soggetti.

Responsabile del singolo progetto (il quale contiene un insieme organico ed equilibrato di attività riferite alle 4 tipologie di intervento previste: I/F, PF, IP, SI), è il Comitato di Progetto, composto dai rappresentanti dei soggetti partners e da un rappresentante dell'Amministrazione provinciale competente, anche al fine di garantire il raccordo con il rispettivo CPI. Il Comitato di Progetto ha il compito di verificare l'andamento in itinere del progetto e rilasciare eventuali crediti, nonché di fornire, su richiesta del Gruppo Tecnico Regionale, ogni elemento utile al corretto svolgimento della sperimentazione ed alla valutazione dei risultati.

Standard formativi:

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.

Il sistema intende collocarsi in un quadro nazionale delle *famiglie professionali* (all'interno delle quali possano essere individuate *figure professionali*) e degli *standard minimi di competenza* relativi a ciascuna figura.

Il modello prevede l'indicazione di UC che costituiscono lo standard minimo di competenza della figura, mantenuto su tutto il territorio nazionale.

Lo *standard minimo* di competenza di figura è composto dai livelli *minimi* di apprendimenti fondamentali 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. Tali standard prevedono l'individuazione: a) delle *aree di competenza* fondamentali per il livello formativo considerato; b) delle UC di base, trasversali e tecnico professionali che caratterizzano la figura definite a livello nazionale; c) della *descrizione sintetica degli apprendimenti* fondamentali che il soggetto in formazione deve mostrare di aver conseguito in esito a un percorso formativo e/o professionale.

Le Regioni, in sede di declinazione territoriale della figura professionale, possono completare lo standard minimo, definendo uno *standard complessivo* di competenza per figura, mediante: a) ulteriore specificazione dello standard minimo nazionale, ovvero ulteriore approfondimento ed arricchimento del set di UC definito a livello nazionale; b) integrazione del set minimo definito a livello nazionale mediante la definizione di ulteriori UC.

Tali obiettivi vengono descritti attraverso l'individuazione delle UC e dei relativi *livelli* di padronanza della competenza.

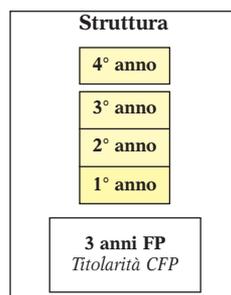
Destinatari:

Giovani (14-17enni) che hanno adempiuto all'obbligo scolastico. Per l'iscrizione ai PF è richiesto il I anno di secondaria superiore o l'età di 16 anni.

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.

I giovani quattordicenni che desiderano iscriversi al sistema di FP dopo la licenza media, sono tenuti ad iscriversi prima ai corsi IF/LIF e solo successivamente, sulla base di un progetto formativo consigliato dai CPI, si potranno iscrivere ai percorsi PF o ad altri corsi di FP.

Trento



Dati numerici

A.s.f. 2003/4	n. percorsi n.d.	n. allievi 3.345
A.s.f. 2004/5	n. percorsi n.d.	n. allievi 3.378
A.s.f. 2005/6	n. percorsi n.d.	n. allievi 3.646
A.s.f. 2006/7	n. percorsi 203	n. allievi 3.813
A.s.f. 2007/8	n. percorsi 147	n. allievi 3.639

Normativa:

- Percorsi a regime dal 1994
- Protocollo per IV anno: 12.06.02 (successiva integrazione del 29.07.03)

Modello:

Percorsi di istruzione e formazione professionale (*formazione professionale*)

Percorso triennale di FP (già a regime dal 1994) con tappe successive: I anno di un macrosettore polivalente quale prima area professionale su cui l'allievo orienta il proprio progetto formativo; II anno di una famiglia professionale che si contraddistingue per un ambito professionale distintivo, declinabile in una o più qualifiche; III "anno di qualifica"; IV anno sperimentale con conseguimento del titolo di diploma professionale.

Percorso sperimentale nel 2002/3 e a regime dal 2004/5.

Sede di svolgimento:

La sede di svolgimento delle attività è il CFP, anche per le competenze di base. L'iscrizione avviene presso il CFP.

Docenti:

Docenti degli enti di FP per tutte le competenze di base e tecnico-professionali.

Articolazione oraria:

Al III anno, il monte ore dedicato all'area culturale va dal 30% al 35% delle ore totali (nel I anno il peso dell'area culturale è del 50%, nel II anno del 40%).

Al IV anno l'alternanza tra i contesti formativi di CFP e aziende ha visto mediamente l'impegno degli allievi in attività di formazione presso le imprese per il 45% della durata totale del percorso (pari a 1.100 ore).

Elementi:

Il curriculum dovrà prevedere: accoglienza; orientamento; sostegno ai passaggi; personalizzazione/individualizzazione del percorso; tutoraggio.

Esiti e certificazioni:

"Passaggio assistito", a conclusione del percorso triennale di FP, al IV anno dell'istruzione secondaria superiore. Iscrizione al IV anno di FP.

Crediti:

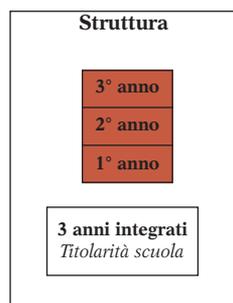
Il Protocollo MIUR - P.A. di Trento del 12.06.02 e la successiva integrazione del 29.07.03 hanno ampliato ed esteso a tutti gli indirizzi della FP le modalità di transizione, in forma assistita, verso l'istruzione secondaria superiore (e viceversa), mediante il riconoscimento dei crediti ac-

quisiti nei diversi contesti formativi e attraverso due strumenti: il progetto *“passerella”* che si realizza durante la frequenza di un determinato iter scolastico e formativo già intrapreso dallo studente (passaggio di tipo orizzontale, per agevolare la transizione degli studenti da un indirizzo scolastico all'altro, anche di ordine diverso, tra i percorsi della FP, dall'istruzione secondaria superiore alla FP e viceversa); il *“passaggio”*, a conclusione del percorso triennale di FP, al IV anno dell'istruzione secondaria superiore (transizione di tipo “verticale”). Vi sono stati passaggi di allievi qualificati dalla FP al IV anno dell'istruzione professionale, dell'istruzione tecnica grafica e del liceo delle scienze sociali.

Destinatari:

Allievi che abbiano conseguito la licenza media.

Umbria



Dati numerici		
A.s.f. 2003/4	n. percorsi 7	n. allievi 26
A.s.f. 2004/5	n. percorsi 10	n. allievi 109
A.s.f. 2005/6	n. percorsi 24	n. allievi 279
A.s.f. 2006/7	n. percorsi 31	n. allievi 402

Normativa:

- Protocollo MIUR-Regione del 1.08.03;
- Intesa interistituzionale del 10.11.03;
- Linee guida approvate con DGR n. 1674 dell'11.11.03;
- 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;
- Bandi provinciali per la presentazione dei progetti.

Modello:

Percorsi formativi integrati (*percorsi integrati*).

Percorsi formativi triennali, a titolarità delle istituzioni scolastiche (sono presenti fuori dalla sperimentazione percorsi di *formazione professionale tradizionale*).

I anno: istruzione integrata; II e III anno: istruzione integrata in sperimentazione (oppure istruzione tradizionale, oppure istruzione FP tradizionale).

Bando provinciale.

Sinergia con la scuola per: progettazione del percorso; metodologie e 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 (con SPI).

Sede di svolgimento:

Iscrizione a 14 anni a scuola (I anno); iscrizione a 15 anni (II e III anno) a scuola nel percorso integrato, a scuola nel percorso tradizionale, presso gli organismi di formazione nella FP tradizionale.

La sede di svolgimento è per i percorsi sperimentali integrati, di norma, la scuola e per i percorsi tradizionali di FP le sedi degli organismi di formazione.

Soggetti attuatori dei percorsi integrati sono istituzioni scolastiche e CFP e/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.

Docenti:

Nei percorsi integrati i docenti delle competenze di base provengono, di norma, dalla scuola.

Nei percorsi tradizionali di FP i docenti delle competenze di base provengono dalla FP.

Articolazione oraria:

I anno: nei percorsi integrati, le attività di FP possono essere svolte 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 FP. Nei progetti presentati per l'anno scolastico 2003/4 e relativi al solo I anno dei percorsi triennali, il monte ore di FP in integrazione variava tra le 238 e le 568 ore.

II e III anno scuola: continuazione del percorso integrato sperimentale del I anno o nel percorso scolastico tradizionale.

II e III anno in uscita dal I anno dei percorsi sperimentali c'è un I e II anno di FP: monte ore a seconda della qualifica prevista nel repertorio regionale delle qualifiche professionali (1.200 ore/anno per due anni).

Elementi:

Il curriculum dovrà prevedere: accoglienza; orientamento; riorientamento; tutoraggio; sostegno; accompagnamento; personalizzazione dei percorsi.

Esiti e certificazioni:

La valutazione degli apprendimenti è finalizzata all'accertamento dell'apprendimento in chiave di competenze raggiunte, al fine della loro certificazione finale e intermedia.

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.

Sono rilasciate: 1) *dichiarazioni di competenze* 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) *certificazione delle competenze* 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.

Con DGR n. 211 del 10.02.05 la Regione ha recepito la modulistica approvata dalla CU con l'Accordo del 28.10.04, integrando con essa il 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.

Crediti:

Il riconoscimento dei crediti maturati avviene attraverso: progettazione modulare; indicazioni del documento a cura della *Commissione tecnica interistituzionale* per il riconoscimento dei crediti e la certificazione delle competenze; riconoscimento delle competenze acquisite con apposito certificato come previsto dall'art. 6 del DPR 257/00; indicazione preventiva dei crediti nei progetti formativi; convenzione tra l'Ente di formazione e la istituzione scolastica per determinare le concrete modalità operative per la valutazione dei crediti formativi e il loro riconoscimento ai sensi dell'art. 6 comma 4 del DPR 257/00; valutazione dei crediti e relativo riconoscimento secondo i criteri stabiliti dalle Istituzioni scolastiche con le modalità previste dall'art. 4 comma 6 del DPR 275/99 e ad opera della Commissione tecnico scientifica ex art. 6 comma 1 del DPR 257/00; uso della flessibilità e dei LARSA e di altre misure di accompagnamento.

Con DGR n. 211 del 10.02.05 la Regione ha recepito la modulistica approvata dalla CU con l'Accordo del 28.10.04 sulle certificazioni finali e intermedie.

Governo del sistema:

Le funzioni di indirizzo, monitoraggio e valutazione vengono assicurate nell'ambito della Conferenza di Servizio Permanente per l'attuazione del D.lgs. 112/98 in materia di istruzione professionale, (istituita con DGR n. 1085 del 31.07.01) e composta da rappresentanti della Regione Umbria, dell'USR, delle Province, dell'ANCI e dei Sindacati scuola. La Conferenza dei Servizi nomina un apposito Comitato Tecnico.

È stato inoltre formalmente istituito il *Comitato di monitoraggio*, con DD n. 11147 sempre del 15.12.04.

Per il governo dei singoli progetti sono stati istituiti i *Comitati di progetto* con il compito di indicare gli obiettivi del progetto, le modalità di svolgimento delle attività, la loro valutazione e la certificazione dei crediti.

Standard formativi:

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.

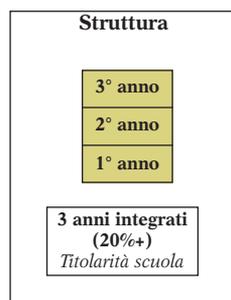
Destinatari:

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 FP.

Non sono previsti percorsi abbreviati.

Il numero di iscritti a ciascun corso è di norma 15 allievi (in situazioni particolari non oltre i 20).

Valle d'Aosta



Dati numerici		
A.s.f. 2004/5	n. percorsi 5	n. allievi 81
A.s.f. 2005/6	n. percorsi 11	n. allievi 143
A.s.f. 2006/7	n. percorsi 16	n. allievi 186

Normativa:

- Protocollo regionale fra Agenzia regionale del Lavoro e Sovrintendenza agli studi della Valle d'Aosta per l'attuazione del diritto-dovere di istruzione e formazione, approvato con DGR n. 3906/03 e sottoscritto in data 30.10.03
- Protocollo fra Regione Autonoma Valle d'Aosta, MIUR e il MLPS approvato con DGR n. 3906/03 e sottoscritto in data 19.11.03
- POR Obiettivo 3 - Misura A2
- Bando a regia regionale DGR n. 2077 del 21.06.04
- Percorsi di FP sperimentali per l'assolvimento del diritto-dovere di istruzione e formazione, per il triennio 2004/07
- Deliberazione n. 3241 del 30.09.05 (procedura per il triennio formativo 2005/08)
- Deliberazione n. 1280 del 26.09.07 (procedura per il triennio formativo 2007/10)

Modello:

Percorsi integrati a titolarità scuola (*Percorsi integrati con CFP più del 20%: canale scolastico di FP*) (*ex percorsi di FP ed ex percorsi di FP mista*).

Dal 2004/5, percorsi di formazione pura. Dal 2005/6, percorsi triennali integrati a titolarità FP, con 20-30% di presenza di docenti di scuola. Dal 2007/8, percorsi integrati a titolarità scuola con presenza 50% docenti scuola.

Bando a regia regionale.

L'ambito dell'interazione tra istruzione e CFP è reso possibile dalla formalizzazione di accordi specifici con istituzioni scolastiche di secondo grado finalizzati allo studio e alla definizione di possibili riconoscimenti di crediti formativi per il passaggio fra sistemi – prevista tra le priorità nel Bando.

Sede di svolgimento:

L'iscrizione avviene presso le scuole, dove si svolgono i percorsi.

I CFP ammessi al Bando sono enti di FP, con sede operativa accreditata per la tipologia "Obbligo formativo e apprendistato" ai sensi del Dispositivo regionale di accreditamento delle sedi formative approvato con DGR n. 745 in data 03.03.03, che hanno gestito nell'ultimo triennio almeno un corso di FP rivolto a giovani nella fascia d'età dell'obbligo formativo.

Docenti:

I docenti appartengono almeno al 50% alla scuola, prevalentemente per le competenze di base.

Articolazione oraria:

Il percorso sperimentale è articolato in tre anni – ciascuno dei quali ha una sua compiutezza didattica e autonomia amministrativa (1+1+1) – e prevede un totale di 3.300 ore suddivise in 1.100 ore per ciascun anno formativo + un massimo di 100 ore individuali di personalizzazione (per moduli integrativi, recupero di debiti formativi...).

Il monte ore standard prevede: accoglienza, orientamento (100 ore); saperi di base (1.340 ore); area professionale (1.420 ore); *project work/stage* (440 ore). La personalizzazione è di 300 ore (massimo 100 all'anno) con moduli integrativi in ingresso (per debiti in entrata), di recupero (per debiti in itinere), di raccordo in uscita (per apprendimenti necessari allo sviluppo di altri percorsi).

Elementi:

Il modello prevede: articolazione in periodi annuali, capitalizzabili e aggregabili in percorsi della durata triennale; struttura modulare finalizzata a garantire un'offerta formativa personalizzata e ad agevolare il passaggio fra percorsi e sistemi, attraverso l'acquisizione/capitalizzazione di conoscenze/competenze in itinere.

L'area professionale è articolata nei tre anni secondo una graduale e progressiva "specializzazione di campo", a partire da un livello di competenze professionali comuni all'intera filiera professionale (I anno), fino ad un livello di competenze professionali distintive di comunità famiglia professionale e specialistiche di figura/qualifica professionale (II e III anno).

Esiti e certificazioni:

Attestato di qualifica professionale, corrispondente almeno al secondo livello europeo (Decisione del Consiglio 85/368/CEE), valevole per l'inserimento diretto nel mondo del lavoro.

Attestato di frequenza con profitto riportante la descrizione di saperi/competenze acquisiti in ogni annualità.

Crediti:

Sono previsti: l'esercizio dei crediti formativi in ingresso, nel rispetto della normativa vigente a livello nazionale e regionale e, in ogni caso, sulla base delle indicazioni e sotto la supervisione dell'Amministrazione regionale; l'acquisizione/capitalizzazione di conoscenze/competenze in itinere attestate, al fine di favorire la spendibilità quali crediti formativi in uscita per l'eventuale accesso ad altri percorsi di istruzione e formazione.

Governo del sistema:

Per il I anno, il governo operativo del sistema è stato in capo alla Regione, tramite l'Agenzia Regionale del Lavoro e con il supporto di consulenti esterni. Sono stati realizzati laboratori progettuali, azioni di accompagnamento e di supervisione, attività di coordinamento e supporto.

È proseguito, inoltre, il lavoro del *Nucleo Tecnico Integrato* composto da rappresentanti dell'Agenzia Regionale del Lavoro, della Sovrintendenza agli studi, da un esperto sulla tematica della disabilità e integrazione e da due rappresentanti del sindacato scuola.

Tale *Nucleo* ha il compito di: esprimere periodicamente le proprie proposte tecniche in merito ad ambiti e priorità di intervento, nel rispetto degli indirizzi definiti dal Protocollo di Intesa regionale; definire gli standard procedurali e di metodo funzionali alla trasparenza e riconoscibilità delle attività e dei prodotti delle sperimentazioni; proporre, secondo le necessità connesse alla realizzazione delle azioni integrate, l'istituzione di *Gruppi Operativi di Progetto* (GOP) indicandone il numero e la tipologia dei componenti; svolgere una supervisione tecnico-metodologica delle attività dei *GOP* di volta in volta attivati su azioni specifiche; monitorare e valutare gli esiti delle sperimentazioni.

La gestione dei percorsi sarà garantita attraverso la costituzione di appositi organismi di governo che saranno definiti nell'ambito delle attività del costituendo Gruppo di Monitoraggio relativo ai percorsi sperimentali triennali integrati in oggetto. Tali organismi dovranno prevedere il coinvolgimento dei Dirigenti dell'Istituzione scolastica e dell'Ente di formazione, dei diversi insegnanti e formatori coinvolti nei percorsi, e l'eventuale partecipazione di un Rappresentante delle famiglie degli allievi.

Standard formativi:

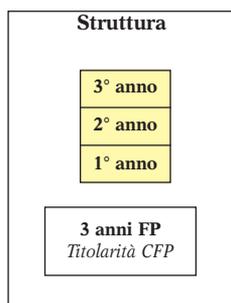
Per quanto riguarda l'area culturale, il Gruppo di Lavoro, attraverso specifici Laboratori progettuali, ha elaborato gli standard formativi comuni dei saperi di base, facendo riferimento anche agli standard minimi per i percorsi sperimentali definiti a livello nazionale (Conferenza Stato-Regioni del 15.01.04).

Tali standard sono articolati in: 1) area dei linguaggi; 2) area scientifica; 3) area tecnologica; 4) area storico-socio-economica, e definiti in termini di: prerequisiti, apprendimenti in esito, modalità formative e di valutazione specifiche per le tre annualità.

Destinatari:

Giovani soggetti all'obbligo di istruzione.

Veneto



Dati numerici		
A.s.f. 2003/4	n. percorsi 230	n. allievi 3.563
A.s.f. 2004/5	n. percorsi 520	n. allievi 9.242
A.s.f. 2005/6	n. percorsi 837	n. allievi 14.332
A.s.f. 2006/7	n. percorsi 905	n. allievi 15.844

Normativa:

- Protocollo 3.10.03
- Accordo territoriale 11.12.03
- Bandi per la presentazione di progetti relativi a corsi a qualifica triennali per l'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e formazione professionale (DGR n. 1230 del 30.04.03, DGR n. 1241 del 30.04.03; DGR n. 2849 del 18.09.03, DGR n. 1830 del 18.06.04; DGR n. 1831 del 18.06.04)
- DGR n. 1094 e 1098 del 18.03.05
- Approvazione bandi relativi al piano annuale e corsi

Modello:

Percorsi di formazione professionale (*formazione professionale*).

Sono percorsi di formazione per il conseguimento di un attestato di qualifica regionale, da ottenere frequentando un CFP.

L'ambito dell'interazione tra istruzione e FP è dato da: orientamento; riconoscimento dei crediti; percorsi per "prosciolti", per disabili, minori soggetti a restrizioni di libertà personale; formazione formatori.

Bandi regionali.

Sede di svolgimento:

Iscrizione a 14 anni al CFP presentando domanda alla scuola media frequentata.

La sede di svolgimento è il CFP.

Possono presentare progetti formativi organismi di formazione accreditati ai sensi della LR 19/02 per l'ambito dell'Obbligo Formativo presso la Regione Veneto e iscritti nell'Elenco regionale degli Enti accreditati, anche in partenariato con enti di formazione non accreditati.

Docenti:

Sia i docenti delle competenze tecnico-professionali che quelli delle competenze di base provengono dai CFP.

Per il supporto alle attività degli allievi sono contemplate attività di *tutoring* e *tutoring orientativo* per ogni gruppo classe (min. 15 allievi).

Articolazione oraria:

Percorso triennale della durata complessiva di 3.200 ore (1.000 ore al I anno e 1.100 ai successivi), così distinte indicativamente: competenze di base e trasversali (1.350 ore - 42%); competenze tecnico-professionali (1.850 ore - 58%); personalizzazione (320 ore - 10%) e stage (fino a 150 ore - 5%, max 440 ore nel triennio) sono compresi nel monte ore complessivo.

Nel corso del I 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.

L'inserimento nei corsi biennali per *drop out* ha una durata compresa tra le 900 e le 1.050 ore.

Elementi:

Il percorso è a carattere modulare. Potranno essere proposti dal primo anno percorsi polivalenti a carattere orientativo riferiti a diverse qualifiche professionali. È previsto l'inserimento di

moduli (max. 300 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 III anno.

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.

Esiti e certificazioni:

È adottato un sistema di valutazione con una prova complessa, che intende verificare competenze sia culturali (con riferimento agli standard minimi nazionali delle competenze di base) sia professionali (relative a ciascun profilo professionale). Le fasi della prova valide per tutte le qualifiche sono: progettazione/pianificazione, realizzazione, collaudo con eventuale recupero di anomalie, colloquio.

Al termine del III anno è rilasciato un attestato di qualifica professionale regionale.

Acquisizione di crediti ai fini dell'eventuale rientro nel sistema di istruzione.

Sono previsti interventi di rimotivazione per i "prosciolti" e intese per il conseguimento della licenza media e la prosecuzione nel sistema di IeFP.

Crediti:

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. 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.

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. 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. La Regione ha disciplinato la costituzione delle commissioni interistituzionali per il riconoscimento dei crediti formativi nel passaggio tra sistemi, previste dal DPR 257/00, istituendo con la DGR n. 2873 del 10.09.04 e con i successivi DD n. 232 del 18.04.05, n. 603 del 07.09.05 e n. 905 del 09.12.05, un apposito albo regionale degli esperti dell'istruzione, del mondo del lavoro e della FP chiamati a costituire dette commissioni.

Governo del sistema:

La programmazione delle attività di sperimentazione è affidata alla *Direzione Formazione della Regione Veneto*, che regola le attività mediante bandi e circolari ed elaborazione di procedure (passaggi, esami finali).

Standard formativi:

Nei bandi, la Regione ha richiesto come requisito strutturale che i percorsi proposti siano orientati al raggiungimento degli standard formativi minimi approvati con Accordo del 15.01.04.

La Regione, con il supporto di un gruppo di tecnici esterni, sta attivando un dispositivo di accompagnamento della sperimentazione correlato ad un sistema regionale di certificazione delle competenze.

Destinatari:

Allievi quattordicenni che abbiano conseguito la licenza media.

È prevista la possibilità di accedere ai percorsi di qualifica in due anni per gli allievi che compiano il quindicesimo, sedicesimo o diciassettesimo anno di età e provengano da esperienze di apprendistato o di frequenza di istituti scolastici superiori.

Le classi sono ordinariamente composte da un numero minimo di 15 allievi (8 per disabili).

Sigle

ATS	Associazione Temporanea di Scopo
CFP	Centro di Formazione Professionale
CIF	Centro per l'Impiego e la Formazione
CIL	Centro Impiego Lavoro
CPI	Centro per l'Impiego
CTP	Centro Territoriale Permanente
CU	Conferenza Unificata
DA	Decreto Assessoriale
DD	Determinazione Dirigenziale
DDG	Determina Direttore Generale
DGR	Delibera di Giunta Regionale
DM	Decreto Ministeriale
DPR	Decreto Presidente della Repubblica
EELL	Enti Locali
FP	Formazione Professionale
GR	Giunta Regionale
IeFP	Istruzione e Formazione Professionale
IFTS	Istruzione Formazione Tecnica Superiore
IP	Istituto Professionale
ITI	Istituto Tecnico Industriale
L	Legge
LARSA	LABoratori di Recupero e Sviluppo degli Apprendimenti
LR	Legge Regionale
MIUR	Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
MLPS	Ministero del Lavoro e della P??? Sociale
OM	Ordinanza Ministeriale
OOSS	Organizzazioni Sindacali
OSA	Obiettivi Specifici di Apprendimento
PA	Provincia Autonoma
PECUP	Profilo Educativo CULTurale e Professionale
SPI	Servizi per l'Impiego
UA	Unità di Apprendimento
UC	Unità di Competenza
UF	Unità Formativa
UFC	Unità Formatica Capitalizzabile
USR	Ufficio Scolastico Regionale

