



Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane

Il sistema formativo IeFP italiano di tipo “sussidiario”: quale curvatura verso una “VET europea”?

GIANCARLO GOLA - GIUSEPPE TACCONI¹

■
OSSERVATORIO
sulle politiche formative

Lo studio offre un approfondimento e la rilettura di una prima fase del progetto di ricerca sul sistema IeFP di tipo sussidiario del contesto italiano, in relazione alle politiche formative europee. Attraverso un'analisi secondaria su dati e fonti molteplici e alcune comparazioni sulle fonti normative si rilevano alcune sfide culturali ancora da affrontare e un modello didattico-formativo che, solo in parte, risponde agli auspici europei.



■ Introduzione

A distanza di circa due anni dall'avvio della ricerca dell'Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni (Tacconi, Gola, 2012) e a quasi un quadriennio dall'attuazione della riforma, seppur ancora incompleta, di una politica formativa italiana dell'IeFP di tipo sussidiario, raccolti numerosi dati e testimonianze dirette (anche presso le strutture che erogano tali percorsi, Istituti Professionali - IPS - e CFP), sembra opportuno mettere a fuoco alcune linee di convergenza e di prospettiva tra l'IeFP italiano e il sistema VET, in particolare riferendosi al tema dell'offerta formativa di tipo sussidiario attuata nelle diverse Regioni italiane e in relazione all'EQF livello 3 a cui detti percorsi si dovrebbero attestare.

¹ C.A.R.V.E.T. (Center for Action Research in Vocational Education and Training), Università degli Studi di Verona.



Il sistema italiano di IeFP è inteso generalmente dall'opinione pubblica come un comparto "accessorio" e, in ogni caso, "debole" del sistema formativo, soprattutto nel confronto con altri Paesi dell'UE (Salatin, 2009). Di ciò si ritrova conferma nella scarsa attenzione politica ed istituzionale e nella scarsità delle risorse economiche messe a disposizione, per quanto, riprendendo le indicazioni dell'ISFOL di questi ultimi anni (2012; 2013a; 2013b; 2014), si continui a registrare una crescita in termini di frequenza a detti percorsi formativi.

La gerarchizzazione tra istruzione e formazione è un pregiudizio di lunga data (presente negli atti costituzionali e nell'ordinamento normativo ordinario), che situa l'istruzione nella sfera dei rapporti etico-sociali, riferiti alla "costruzione del soggetto-persona", e la formazione in quella dei rapporti economici e lavorativi, sminuendo al contempo anche la valenza educativa e formativa della dimensione "lavoro" e il valore dell'apprendimento dall'esperienza come forma di conoscenza. Nella Formazione Professionale risiedeva (e forse ancora risiede) un'impronta pregiudiziale a vocazione prevalentemente operativa e performativa (D'Aniello, 2014, p. 62).

In realtà, la revisione del secondo ciclo in atto in questo ultimo decennio in Italia (particolarmente dal 2001 a oggi) ha riportato al centro questo comparto dell'offerta formativa: i percorsi triennali di IeFP non solo rappresentano un buon canale di accesso al mercato del lavoro, rispetto agli altri segmenti formativi (Gola, Tacconi, 2014, p. 178), rispondendo così efficacemente alla funzione professionalizzante della formazione e configurandosi come un meccanismo efficace di accesso al mercato del lavoro, ma soprattutto agiscono positivamente in riferimento a una "ri-motivazione al processo di apprendimento" degli studenti a cui spesso i percorsi IeFP sono destinati e introducono nella società un nuovo senso del lavoro che assume valenza educativa (Tacconi, 2011).

Alcune di queste dimensioni sono affermate anche dallo studio di Shavit e Muller (2000): nella maggior parte dei Paesi il sistema di Istruzione e Formazione Professionale secondaria riduce le probabilità di disoccupazione e facilita l'ingresso nel mondo del lavoro professionale; i vantaggi sono più pronunciati in quei Paesi in cui il sistema scolastico secondario è specifico e orientato, tuttavia i qualificati raggiungono spesso un prestigio occupazionale inferiore ai diplomati del tradizionale sistema scolastico superiore. Questo svantaggio è particolarmente evidente laddove i sistemi di VET servono da incubatori di recupero e sostegno sociale, nonché facilitano l'ingresso di soggetti provenienti da altri sistemi formativi, visti come incanalabili in percorsi di serie B, questione già esposta e che riguarda diversi Paesi membri (cfr. Kulik 1998; Tacconi, 2006; Meer 2007; Tacconi, Gola, 2012).

Il contesto europeo della Vocational Education Training: dal processo di Bruges-Copenaghen ad Europa 2020

È difficile fornire una definizione univoca del sistema di IeFP (VET - Vocational Education Training²) a livello internazionale, dato che la sua struttura e il modo in cui i sistemi sono organizzati cambiano in maniera sostanziale tra i Paesi dell'OCSE e tra gli stessi stati membri europei. In generale la VET è percepita come una soluzione per migliorare le opportunità dei giovani che non hanno le risorse, le competenze o la motivazione per continuare o impegnarsi in percorsi di istruzione di livello superiore.

I sistemi di IeFP (VET) possono spaziare da strutture fortemente regolate, in Paesi come l'Austria, a sistemi di Formazione Professionale estremamente frammentati, come ad esempio nel Regno Unito (Hoeckel 2008); ci sono casi, come gli Stati Uniti, dove sono pochi coloro che decidono di seguire programmi di Formazione Professionale (cfr. Bailey, Berg, 2010; Eichhorst et al. 2012; Tacconi, 2010). L'attuazione pratica di politiche di Istruzione e Formazione Professionale (VET) e buone prassi non è facile in nessun Paese, le sfide emergenti sono molto diverse da una realtà all'altra, di conseguenza, risulta difficile una classificazione, se non per alcune macro-somiglianze (si veda Eichhorst et al. 2012).

Gli elementi ricavati dai confronti tra Paesi, in Europa e oltre, che stanno attuando percorsi scolastico-tecnico-professionali hanno posto l'evidenza su alcuni nodi affrontati diversamente da ciascuno stato. Nella maggioranza dei Paesi, le parti interessate al sistema di Formazione Professionale (governi, datori di lavoro, parti sociali, istituzioni educative) sono direttamente coinvolte nello sviluppo di programmi di studio e di pianificazioni dell'offerta formativa. Per mantenere uno stretto contatto con il mercato del lavoro, è spesso richiesto (o auspicato) un continuo feedback dalle imprese sui fabbisogni e le esigenze formative. Per garantire una istruzione/formazione di alta qualità, è necessario un sostegno finanziario (anche in mix tra finanziamento pubblico e privato) volto a garantire materiale didattico adeguato, strutture all'avanguardia e insegnanti ben preparati. È inoltre necessario mantenere un elevato livello di qualità della

² Il termine "VET - Vocational Education Training" fa riferimento a percorsi formativi che forniscono alle persone specifiche conoscenze e competenze pratiche, indipendentemente dal luogo, il contenuto, e il fornitore di formazione, esso si accosta sia a percorsi di formazione iniziale, che percorsi di formazione permanente. A volte è anche chiamato TVET (Technical and Vocational Education and Training). I due termini sono usati in modo intercambiabile nella letteratura. Il nostro focus è sul tema della Formazione Professionale iniziale (IVET - Initial Vocational Education Training), (si veda Eichhorst et al. 2012).

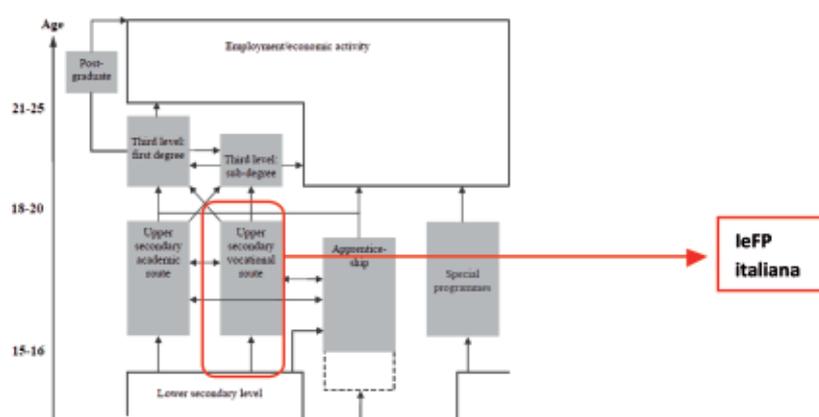
formazione anche attraverso un sistema decentrato di accreditamento e di garanzia della qualità attraverso finanziamenti o incentivi basati sui risultati.

In Europa, a partire dagli anni 2000, c'è stato un forte impulso alle tematiche della conoscenza e dell'apprendimento (in primis lungo tutto l'arco della vita). Il Consiglio europeo di Lisbona riconobbe il ruolo determinante svolto dall'istruzione quale parte integrante delle politiche economiche e sociali, strumento del rafforzamento della competitività dell'Europa nel mondo e garanzia di coesione delle nostre società e del pieno sviluppo dei cittadini (Allulli, 2010, p. 8). L'Unione Europea considera una priorità per il suo sviluppo il miglioramento qualitativo e il rafforzamento dei sistemi di Istruzione e Formazione Professionale degli Stati membri (Tacconi, Gola, 2012, p. 127). Fu, tuttavia il cosiddetto "processo di Copenaghen" (2002), qualche anno più tardi, che segnò una svolta fondamentale sul tema VET, migliorando la visibilità e l'immagine dell'Istruzione e Formazione Professionale a livello europeo e aprendo la strada a un impianto metodologico utile 1) a descrivere le certificazioni in termini di accumulazione, capitalizzazione e trasferimento di unità di apprendimento riguardanti l'Istruzione e la Formazione Professionale, 2) ad attestare e registrare l'attività formativa svolta e 3) a certificare le competenze. Nel 2006 (Comunicato di Helsinki), si diede operatività agli strumenti di sostegno riferiti all'Istruzione e Formazione Professionale (si veda ad esempio ECVET, EQF, EQA-VET; EQARF³) e si promossero un rafforzamento e una cooperazione tra gli Stati membri in tema di VET, sanciti ulteriormente nel 2008 (Comunicato di Bordeaux), in particolare in tema di relazione tra mercato del lavoro e istruzione-formazione. Nel 2010 (con il Comunicato di Bruges), si posero le basi per quella che è stata definita la strategia di un Europa 2020, enfatizzando una VET che rispondesse alle nuove dimensioni del lavoro e a una maggiore adattabilità delle competenze e delle risorse umane in un'ottica di professionalizzazione (cfr. D'Aniello, 2014, p. 17). L'individuazione di un quadro europeo delle competenze chiave e dei crediti riferibili al sistema di Istruzione e Formazione Professionale (es. EQF) non solo risponde a logiche di innalzamento della qualità della conoscenza, ma permette anche il reciproco riconoscimento delle qualifiche e la trasferibilità dei soggetti nei diversi Paesi membri, a più livelli di istruzione (auspicio ancora più fissato sulla carta che tradotto in sostanza a diverse latitudini).

³ EQF - Quadro europeo per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (European Qualification Framework); ECVET - Metodologia per il trasferimento dei crediti per l'Istruzione e la Formazione Professionale - European Credit system for Vocational Education and Training; EQA-VET - Rete Europea per la Qualità dell'Istruzione e Formazione Professionale - European Quality Assurance for Vocational Education and Training; EQARF - Quadro Europeo di Riferimento per la Garanzia della Qualità dell'Istruzione e Formazione Professionale - European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training.

Pur considerando le diversità delle politiche di istruzione dei diversi Paesi membri dell'Unione, il sistema italiano di IeFP si accosta alla IVET⁴, e in particolare è inquadrabile, secondo la schematizzazione generica proposta dal CEDEFOP (v. Figura 1), all'interno della "upper secondary vocational route" per quanto attiene il periodo di obbligo di istruzione.

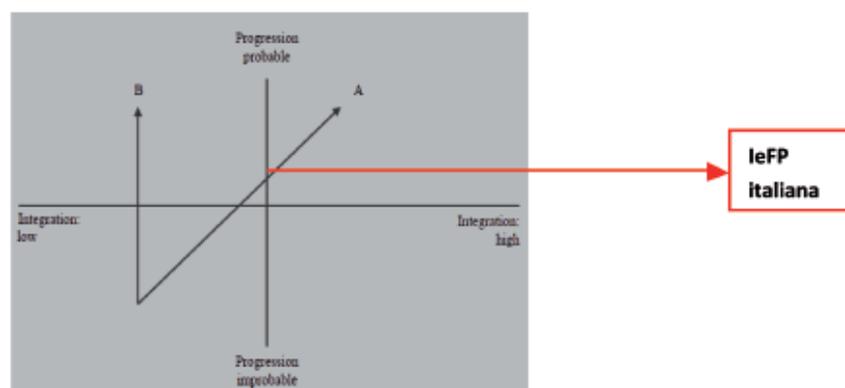
Fig. 1 - Schema generico dei percorsi della IVET a livello europeo
(tratto da Cedefop, 2008 p. 13)



La Figura 2 illustra, in estrema sintesi, due percorsi generici adottati dai Paesi membri dell'UE per lo sviluppo del sistema di Formazione Professionale Iniziale. Il primo, percorso A, si basa sulla integrazione del sistema IVET con il sistema di istruzione. In questo modello formativo è possibile transitare facilmente tra indirizzi a carattere professionale e altri a carattere maggiormente culturale, senza essere penalizzati dal dover ricominciare il percorso di istruzione, assicurando così che il trasferimento non ostacoli la progressione. Il secondo, percorso B, si fonda su un sistema di Formazione Professionale Iniziale distinto dal canale dell'istruzione (curricula distinti, istituzioni separate ecc.). Al termine del percorso B, l'individuo raggiunge un livello di istruzione/qualificazione di natura professionale, mentre nel Percorso A ci sono tutte le possibilità che potrebbe essere sia di matrice scolastica che di tipo professionale, anche di livello superiore.

⁴ Initial Vocational Education and Training - Formazione Professionale Iniziale di tipo generale, con l'obiettivo di una preparazione delle persone ad abilità e/o competenze per ottenere l'ingresso in una professione/settore specifico. L'IVET è un concetto in evoluzione in tutti i Paesi membri dell'Unione; essa non è più considerata solo come un percorso professionale, ma come una via alternativa al percorso scolastico tradizionale, che contiene molti elementi di formazione culturale e che può, in ultima analisi, portare a un livello superiore e all'istruzione universitaria (da Cedefop, *Initial vocational education and training in Europe*, Review, p. 10, disponibile on-line in http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/IVET_Review_08.pdf).

Fig. 2 - Schema generico incrocio dei percorsi della IVET e dei sistemi di Istruzione a livello europeo (tratto da Cedefop, 2008 p. 44)



Per preparare i cittadini europei al futuro, nel 2010, venne proposta e adottata la “Strategia 2020”, rinnovando tre obiettivi principali: 1) una crescita intelligente attraverso un’economia basata sulla conoscenza e l’innovazione; 2) una crescita sostenibile, non solo sul piano ambientale, ma anche sotto il profilo dell’impiego delle risorse; 3) una crescita inclusiva e la promozione di un’economia che favorisca la coesione sociale. Anche in campo formativo si sono delineate le basi per un rinnovamento del sistema (si veda il documento Education and Training 2020⁵) delineando alcune linee strategiche, che vorrebbero rafforzare crescita e competitività. L’impianto pedagogico che esce dai numerosi interventi europei in tema di VET, in particolare nell’ultimo decennio, richiama un’Istruzione-Formazione Professionale come mezzo indispensabile per promuovere non solo la piena occupabilità dei cittadini, ma anche la coesione sociale, la cittadinanza attiva, la mobilità delle persone e la realizzazione personale e professionale di ciascun individuo, attraverso l’incentivo all’apprendimento permanente; il miglioramento della qualità dell’istruzione e formazione; lo stimolo della creatività e dell’innovazione a tutti i livelli dell’istruzione e formazione.

All’interno di questo rinnovato sforzo di avanzamento per la promozione dei sistemi di istruzione e formazione e dell’apprendimento permanente, il Consiglio dei Ministri europei per l’istruzione e la formazione ha approvato alcuni (5) nuovi obiettivi quantitativi da raggiungere entro il 2020 (*benchmark* ET 2020; cfr. Allulli, 2010); di essi alcuni riguardano anche i giovani inseriti nella IVET sotto i 16 anni, come la soglia del 10% di abbandoni precoci dall’istruzione e formazione e la quota del 15% di scarse prestazioni di lettura, matematica e

⁵ Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell’istruzione e della formazione (ET 2020). Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009/C 119/02.

scienze. Su questi indicatori le politiche italiane in tema di IeFP sembrano avere risposto, pur con alcune contraddizioni normative ancora da sistemare, agendo per una riduzione degli abbandoni e per un miglioramento delle conoscenze di base e delle competenze di cittadinanza.

Metodo

In linea con alcune domande già individuate all'avvio del percorso di ricerca (cfr. Tacconi, Gola, 2012, pp.131-132 e succ.), si pone particolare attenzione a due questioni:

- l'attuazione della IeFP di tipo sussidiario può essere una "svolta" per affrontare alcuni nodi e problematiche già evidenziate nei rapporti dell'OCSE e a livello europeo in tema di IeFP?
- Quale "modello di formazione" emerge dal sistema IeFP di tipo sussidiario italiano e come si situa questo nel macro contesto della VET europea?

Si è optato per un modello di analisi di tipo secondario (Seale, 2011): i dati e i documenti esaminati (presenti in diversi rapporti e articoli in tema di IeFP, dai rapporti delle istituzioni europee, ai rapporti e ricerche del sistema nazionale italiano) sono stati incrociati con recenti monitoraggi e ricerche anche di natura qualitativa, fornendo una visione articolata rispetto al tema di ricerca. L'analisi secondaria comporta la rilettura dei dati ai fini della soluzione della ricerca originale, attraverso diverse tecniche statistiche, nel tentativo di rispondere a nuove domande di ricerca, con dati già presenti (Glass, 1976, p. 3). L'analisi secondaria può contribuire a una nuova conoscenza perché favorisce il superamento di alcune limitazioni presenti nelle ricerche iniziali (Burstein, 1978, p. 10) e perché propone una lettura dei dati capace di rispondere a nuove istanze. Nel caso specifico, attraverso l'analisi secondaria, si sono cercate le "evidenze" in risposta alle domande di ricerca sopra formulate.

Le "sfide" del sistema in prospettiva VET e il modello IeFP "sussidiario"

In un tentativo di comparazione (di tipo qualitativo, più che statistico-quantitativo) tra l'offerta di IeFP sussidiaria e alcuni elementi tratti dai documenti della VET europea e internazionale, si prova a individuare qualche elemento significativo e qualche linea di convergenza.

Le strategie, i programmi e le raccomandazioni dell'Unione Europea (atti

non vincolanti, ma fortemente impegnativi) furono di impulso anche in Italia per sistematizzare alcune politiche correlate alla Formazione Professionale. Come per altri Paesi questo processo segnò l'avvio di una trasformazione del sistema formativo, basato su una nuova "idea di Formazione Professionale e di istruzione superiore", un sistema nel quale non conti principalmente quale percorso sia stato seguito in origine, ma continuo le conoscenze e le competenze effettivamente acquisite (focalizzazione sui risultati di apprendimento), richiedendo un ripensamento totale delle attuali modalità di rilascio dei titoli a conclusione di percorso e di convalida dei percorsi formali di istruzione (cfr. Allulli, 2010).

La via italiana dell'IeFP si è sostanzialmente divisa tra un asse (quello statale) dell'istruzione professionale statale e un asse (prevalentemente paritario, privato) della Formazione Professionale regionale, rilanciando e ridando nuova dignità a questi ultimi percorsi, rispondendo sì all'esigenza di una più consistente offerta formativa sul territorio, ma generando anche una distribuzione dell'utenza su una scala sempre più confusa di percorsi tecnico professionali. Di qui sia le Regioni che le singole istituzioni scolastiche hanno avviato intese positive fra Istruzione Professionale statale e Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) regionale, per garantire ovunque ai giovani la possibilità di acquisire non solo un diploma professionale quinquennale ma anche una qualifica triennale e un diploma quadriennale⁶.

Gli elementi che caratterizzano il modello italiano di IeFP rappresentano una grande potenzialità anche per la riforma in corso. Tra i punti di forza delle migliori pratiche dell'IeFP, si possono ricordare: la capacità di flessibilità e personalizzazione delle azioni (con attenzione alla diversità dei talenti, delle intelligenze e alle diversità di genere; sul tema si vedano anche lo studio di Tacconi 2011); la valorizzazione della cultura del lavoro e della pratica, anche come base per la formazione all'iniziativa autonoma; la generalizzazione del modello dell'alternanza e l'esperienza dei partneriati con le imprese "formative" (nonché alcune ed interessanti esperienze di scuola-impresa presenti in diversi CFP e IPS e riferite a qualifiche formative differenti); il progressivo orientamento alla filiera; il ruolo giocato nello sviluppo locale (Salatin, 2009, p. 125; si veda anche lo studio sui territori e sui contesti in Gola, Tacconi, 2014).

I capisaldi delle strategie europee in tema di VET si possono riassumere nei seguenti aspetti: lo spostamento dell'attenzione dal processo di insegnamento al processo di apprendimento; il rafforzamento delle competenze chiave di cit-

⁶ Per un approfondimento sulle politiche dell'IeFP italiana si vedano i contributi di Tacconi, Gola 2012 e succ.; D'Aniello 2014; Formosa, 2013; Allulli 2010; Nicoli 2011.

tadinanza per tutti i cittadini europei; la focalizzazione sui risultati dell'apprendimento, piuttosto che sui percorsi formali di Istruzione e Formazione e la possibilità di validazione e riconoscimento delle competenze possedute, a prescindere dalla modalità con cui sono state acquisite. La definizione di un linguaggio e di livelli comuni che consentono il confronto delle qualificazioni e dei titoli ottenuti nei diversi sistemi nazionali, dai livelli più elementari fino a quelli di più elevata specializzazione, compresi i titoli e le certificazioni dei percorsi IeFP, incentiva maggiore flessibilità orizzontale e verticale dei soggetti che intendono muoversi tra un sistema e l'altro, ma anche maggiore riconoscimento esterno, in particolare dal mondo delle imprese. Permangono, tuttavia, soprattutto per quanto riguarda il riconoscimento delle conoscenze e competenze in senso verticale molte "zone d'ombra". Per quanto attiene la definizione di un modello e di strumenti comuni, che garantiscano il controllo e lo sviluppo continuo della qualità dell'offerta formativa all'interno dei sistemi dei diversi Paesi, non si rilevano ancora a livello nazionale significative convergenze. I monitoraggi attuati dalle istituzioni (MIUR e ISFOL, a titolo di esempio) mettono in rilievo costantemente e in modo efficace i numeri del sistema, sia dell'istruzione che dell'IeFP, ma il "mondo della scuola superiore di secondo grado" e il "mondo dell'IeFP" appaiono ancora troppo distinti in termini di modelli formativi e modelli curriculari e non si riesce ad immaginare un cambiamento di rotta in tempi brevi.

Elementi di interesse in prospettiva europea: IeFP "sussidiaria" e indicatori EQARF

L'Unione Europea, nelle varie espressioni legislative, non entra nel merito dell'organizzazione dei percorsi scolastici e formativi, che rimane materia soggetta alle giurisdizioni nazionali, ma fissa alcune coordinate fondamentali. Analizzando gli indicatori del sistema qualità europeo EQARF (v. sopra), si evince che alcuni possono essere interessanti per valutare la proposta di IeFP e la sua capacità di "reggere" in termini di qualità; si tratta dei seguenti: livello di partecipazione; successo formativo; idoneità della formazione a soddisfare i fabbisogni presenti e futuri di specifiche categorie svantaggiate e di singoli individui; rapidità con cui l'istruzione-formazione è in grado di rispondere a specifici fabbisogni individuali e di categoria, ecc.

⁷ In sede di Conferenza Stato-Regioni - 20 dicembre 2012 - è stato sottoscritto l'accordo con il quale è adottato il "Primo rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al Quadro Europeo EQF" nel quale sono "posizionati" i titoli di studio italiani nell'ambito degli otto livelli previsti dall'EQF. Il livello di certificazione delle competenze relative alla fine dell'obbligo istruttivo corrisponde al secondo livello del Quadro Europeo, mentre la qualifica professionale al terzo livello; (sul tema si veda anche Pellerey, 2013).

Rileggendo i documenti e i dati di monitoraggio (ISFOL in primis), l'IeFP, nel suo complesso, è un sistema formativo che regge a livello nazionale e che risponde agli indicatori sopra presentati e si presenta come un sistema in costante crescita, in termini di iscrizioni, di centri accreditati e di qualità. Gli allievi sono attualmente pari a 300mila unità, fra percorsi triennali e quadriennali. Il numero degli studenti che seguono percorsi di IeFP nelle scuole risulta comunque pari a 162mila unità, a fronte dei circa 128mila che seguono i percorsi nei CFP accreditati (Crispoliti, ISFOL, 2014). I percorsi triennali di IeFP continuano a rappresentare, rispetto ad altri segmenti formativi, un buon canale di accesso al mercato del lavoro. La seconda Indagine ISFOL sugli esiti occupazionali e formativi dell'IeFP evidenzia che il 50% dei giovani risulta occupato a 3 anni dalla qualifica.

La filiera dell'IeFP si conferma come un canale efficace nel rispondere ad una duplice funzione: di professionalizzazione, per coloro che scelgono di formarsi in una specifica figura professionale e puntano a un inserimento nel mondo lavorativo, e di ri-motivazione e recupero all'apprendimento, per coloro che preferiscono modalità formative basate sull'esperienza, la pratica, la laboratorialità e lo stage (ISFOL, 2014; Tacconi, Gola, 2014).

L'EQARF contiene anche una serie di indicatori di qualità (chiamati descrittori), riferiti al sistema della IeFP nel suo complesso o alle singole agenzie formative. Nell'IeFP gli scopi/obiettivi sono definiti a medio e a lungo termine e sono collegati agli obiettivi europei tramite le "politiche regionali"; inoltre, le stesse Regioni hanno attuato accordi di collaborazione con gli Uffici Scolastici Regionali (v. Tacconi, Gola, 2012; 2013; Gola, Tacconi, 2013a, 2013b; 2014 ecc.) per elaborare, monitorare e incentivare il sistema IeFP. I soggetti interessati partecipano alla definizione degli scopi/obiettivi dell'IeFP ai vari livelli; sono stabiliti meccanismi e procedure per definire i fabbisogni di formazione (principalmente a livello regionale); sono state definite norme e linee guida per il riconoscimento, la convalida e la certificazione delle competenze delle persone, anche tramite commissioni congiunte IPS-CFP, Direzioni regionali di competenza e Uffici Scolastici Regionali. Uno degli indicatori riguarda i sistemi utilizzati per migliorare l'accesso all'IeFP, come il *tipo di sistema* (piani, politiche, programmi), il processo decisionale pianificato, implementato, valutato e revisionato per migliorare l'accesso all'IeFP, soprattutto per le categorie svantaggiate.

I disegni legislativi dell'IeFP sussidiaria, pur ampliando l'offerta formativa sui territori e introducendo i percorsi sia nelle scuole statali IPS che nei CFP, non hanno favorito (dai dati qualitativi recuperati) una chiara e trasparente definizione dell'offerta formativa, tanto che gli stessi addetti ai lavori (insegnanti-formatori) e i destinatari (giovani e famiglie) sono incerti rispetto al



tipo di sistema “alternativo” all’istruzione. Ciò nonostante il numero di iscrizioni negli ultimi anni a questa tipologia di percorsi è decisamente aumentato, consolidando un trend ormai significativo (cfr. ISFOL, 2012; 2013; 2014).

Fra i diversi indicatori dell’EQARF riferibili agli operatori pubblici e privati del sistema formativo (come le scuole IPS e i Centri di Formazione CFP) che erogano attività, troviamo:

- la necessità di una consultazione continua con i soggetti interessati per individuare i bisogni specifici locali e individuali; su questo aspetto molte scuole e CFP del sistema di IeFP sono in stretta sinergia con il proprio territorio e in continuo dialogo con gli operatori professionali, forse anche per via della necessità di pianificare momenti di alternanza scuola-lavoro (sistema duale), che sono tipici dei curricula dell’IeFP. Vengono spesso incentivati partenariati pertinenti e inclusivi, esplicitamente sostenuti per l’attuazione delle misure previste, di progetti specifici o anche per migliorare le attività didattiche e laboratoriali che consentano esperienze vicine al lavoro (per approfondimenti, si vedano i rapporti CEDEFOP, 2014; ISFOL, 2012; 2013; 2014; Angotti, 2014; Angotti et al., 2014; Tacconi, Gola 2012; 2013a; 2013b; Gola, Tacconi 2014);
- le responsabilità in materia di gestione e di sviluppo della qualità sono state assegnate in modo esplicito e il personale partecipa fin dall’inizio alla pianificazione, anche per quanto riguarda lo sviluppo della qualità; in molti CFP e IPS, si rintracciano momenti di pianificazione e progettazione condivisa del curriculum, ex-ante e in itinere, che trova coinvolti dirigenti scolastici ed insegnanti, tutor e formatori (si vedano ad esempio i progetti congiunti tra scuole e sistemi di riconoscimento dei crediti come in Regione Veneto; Gola, Tacconi 2012; 2014);
- gli erogatori prevedono iniziative di cooperazione con altri fornitori di IeFP; nell’IeFP si registrano scambi interessanti tra i centri formativi (statali e regionali accreditati) dettati principalmente da accomunanze territoriali o tipologiche (es. riferibili ai settori formativi; si vedano ad esempio CEDEFOP, 2014 e Gola, Tacconi, 2014);
- gli erogatori di IeFP dispongono di un sistema di qualità esplicito e trasparente; in questo caso, nell’IeFP italiana si rileva come i sistemi di qualità siano presenti (principalmente per motivi cogenti, dovuti alle normative di accreditamento delle strutture formative al fine di erogare le attività) solo in capo alle istituzioni private, lasciando a scelte occasionali delle scuole statali l’adesione a espliciti sistemi di qualità; questo fatto detta differenti attese e rivendicazioni da parte degli stessi organismi formativi;
- il piano strategico di sviluppo delle competenze del personale specifica i bisogni di formazione degli insegnanti e dei formatori; il personale si ag-



giorna regolarmente e coopera con soggetti esterni per rafforzare le capacità e il miglioramento della qualità e accrescere le prestazioni professionali; nell'IeFP, l'aggiornamento e la qualificazione dei docenti è un tema molto avvertito, come in tutto il sistema scolastico italiano, ma trova risposta e attuazione in maniera non univoca sul territorio. Organismi istituzionali intermedi (alcune Regioni, Veneto, Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, o alcune Province Autonome, Trento e Bolzano, o alcuni Uffici Scolastici Regionali o Provinciali) attuano percorsi di aggiornamento e formazione continua per docenti e formatori su tematiche diversificate. Le singole scuole statali e istituzioni formative private solo sporadicamente incentivano però momenti formativi, quasi sempre funzionali a "urgenze didattiche e/o sociali" più che a una risposta a precisi piani formativi (secondo un recente studio dell'ISFOL, riferito al sistema privato della Formazione Professionale in senso generale e non solo all'IeFP, l'aggiornamento e la riqualificazione del personale hanno riguardato il 22% dei casi, con un interessante andamento anche nelle Regioni centrali. (Cfr. Angotti 2014 e Angotti et al. 2014);

- il sistema di reclutamento dei docenti nell'IeFP rappresenta un tema piuttosto "spinoso" che, nel caso della sussidiarietà, assume contorni ancora più problematici. Negli Istituti Professionali di Stato il reclutamento dei docenti avviene, come in tutto il resto della scuola, in seguito a un concorso e con la formazione di una graduatoria da cui le singole scuole attingono. Il concorso avviene per aree disciplinari e si basa sul possesso di titoli e sulle conoscenze dimostrate. Nei CFP, il reclutamento è libero. Il CFP ingaggia per ogni corso il docente che gli pare più adeguato a trasmettere le competenze. La sua scelta si baserà sui titoli e sulle conoscenze possedute dall'aspirante docente, ma anche sulle sue competenze tecniche e didattiche. È la stessa differenza che si può intravedere tra il sistema universitario italiano e quello statunitense. In Italia ogni università, sia essa pubblica o privata, deve assumere i propri docenti in base a un concorso pubblico. Nel sistema americano le università conferiscono un incarico diretto al docente ritenuto più idoneo, sapendo di rispondere direttamente per errori e scelte sbagliate (Lauro, Ragazzi, 2011). Il tema del metodo di reclutamento dei docenti nell'IeFP è attualmente oggetto di dibattito, tanto che alcune Regioni stanno cercando "vie sperimentali" di "idoneità" dei docenti, in linea con i requisiti previsti per i concorsi che danno accesso all'insegnamento nel sistema della Scuola superiore di secondo grado.

Seppure a livello europeo e internazionale l'utilizzo di indicatori (anche in tema di IeFP) sia sempre più rimarcato, per valutare un sistema e capire il raggiungimento di determinati obiettivi, sottolineiamo alcuni pericoli di un uso

inappropriato degli stessi, *in primis* in termini educativi. La necessità di mete misurabili rischia di far concentrare l'attenzione solo sugli obiettivi più banali o sui dati disponibili e più facilmente recuperabili, facendo trascurare aspetti più complessi. Il confronto tra situazioni diverse, senza tenere conto dei contesti (a volte anche micro), non sempre trova giuste risposte. L'eccessiva dipendenza dai "numeri" rischia di far trascurare gli aspetti cosiddetti qualitativi di una valutazione. I finanziamenti assegnati sulla base di risultati solo quantitativi potrebbero creare effetti negativi. Infine, la misurazione dell'impatto di politiche educative richiede tempi lunghi. Nell'UE l'applicazione di indicatori ai sistemi educativi ha scopi di monitoraggio, confronto e controllo (approccio morbido), per promuovere sempre più una convergenza degli stati membri sulle politiche e sulle strategie da adottare (cfr. Allulli, 2010). In Italia la situazione è "sfumata" tra un utilizzo morbido degli stessi (come ad esempio in tema di tasso di abbandoni, risultati di apprendimento) e un utilizzo rigido (come ad esempio nel caso dell'accreditamento delle strutture formative non statali).

L'offerta formativa dell'IeFP italiana si situa all'interno di questi capisaldi. Con l'attuazione della proposta "sussidiaria", in particolare, si stanno cercando di riconoscere, in termini di "valenza formativa ed educativa" (almeno nelle intenzioni di tipo normativo; si vedano a titolo di esempio le "passerelle tra sistemi"), i percorsi maggiormente inclini a logiche "formativo-professionali" come equivalenti ai percorsi di istruzione di stampo più tipicamente "culturale", rispondendo così in parte alle strategie dell'Europa 2020 e di ET2020. Quale "modello formativo" emerge dalla IeFP sussidiaria italiana? Dalla comparazione con altri sistemi europei e internazionali, si può sintetizzare che il modello formativo della IeFP si sta faticosamente avvicinando agli altri modelli europei.

Attualmente non godiamo di un modello plurale e decentrato, imperniato su un sistema di vincoli legati alle conoscenze e competenze in uscita, determinato dal confronto tra le istituzioni interessate e gli stakeholder e verificato da organismi terzi, come il modello inglese, svedese, ungherese e olandese. Non fruiamo di una tradizione politicamente supportata da innovazioni e buone prassi formative, come in Inghilterra (D'Aniello, 2014). La via italiana all'IeFP sta faticosamente tentando di superare il modello di una Istruzione-Formazione Professionale definita dal CEDEFOP come "*general education*", modello che accomuna Paesi come Spagna, Portogallo, Grecia, ma è ancora lontana da modelli duali di alternanza scuola-lavoro, "*apprenticeship-based*", come quelli di Germania, Danimarca e Austria, e soprattutto dal modello "*egalitarian school-based*" di Finlandia e Svezia, un sistema che è incorporato in un sistema di istruzione nazionale dove i percorsi generali e professionali sono integrati nella stessa scuola con maggiore flessibilità e permeabilità e con un buon accesso ai livelli di istruzione superiore (cfr. CEDEFOP 2014).

Conclusioni

Già Shavit e Muller (2000) misero in rilievo come, a prescindere da diversi modelli culturali ed educativi, ci siano alcune sfide comuni a cui ogni Paese è tenuto a rispondere nel complesso del sistema educativo e scolastico. Da uno sguardo sommario ai sistemi di VET a livello internazionale, sia nel caso di formazione di livello secondario e di tipo obbligatorio o post-obbligatorio, sia nel caso di specializzazione nell'ambito dei percorsi di istruzione, i percorsi formativi seguono un livello di curriculum combinando competenze generali con formazione specifica mirata all'occupazione. Attraverso una particolare enfasi su competenze tecniche, la partecipazione all'istruzione professionale scolastica mira a un ingresso diretto nel mercato del lavoro, che richiederebbe solo poca formazione/addestramento e potrebbe quindi essere percepita come incentivo per l'ingresso. Tuttavia, il successo della VET dipende in modo cruciale dall'allineamento delle competenze insegnate nelle scuole verso il mercato del lavoro e richiede quindi la stretta collaborazione dei datori di lavoro e delle istituzioni educative/formative.

In molti Paesi europei (come in Italia), la VET sta acquisendo uno "statuto epistemologico" di percorso alternativo ai percorsi scolastici anche per accedere a un livello di istruzione superiore. Rispetto ad altri Paesi europei, spronati dalla spinta comunitaria a rivedere i sistemi VET, la via italiana verso un nuovo modello formativo non ha proceduto e non procede lungo strade dritte e lisce, ma su strade tortuose (D'Aniello, 2014, p. 163). In tale scenario, risulta indispensabile che l'IeFP italiana, per essere percepita come risorsa per l'innovazione del sistema e come uno strumento essenziale di creazione di capitale umano e sociale, si impegni a evitare la ghettizzazione della propria offerta e a costruire/assicurare solide condizioni di qualità (Salatin, 2009, p. 125), aumentando e migliorando processi di condivisione e collaborazione tra le stesse istituzioni del sistema. D'Aniello (2014), a questo riguardo, propone alcune "strade", come un più serrato rapporto con le imprese, che vada al di là dei contatti comandati dallo stage, e il radicamento di una IeFP in un territorio, che sostiene un processo educativo di corresponsabilità, valorizzando il territorio come luogo di partecipazione all'azione educativa, luogo di ricomposizione e riunificazione dei processi formativi (p. 117).

Per rispondere alle sfide culturali e formative di una VET in ottica europea, sembra comunque necessaria ancora una "curvatura" educativa, oltre che un'armonizzazione normativa specificamente italiana. Nei vari documenti internazionali ed europei, le risorse da attivare di fronte alle sfide culturali e professionali comprendono sia conoscenze, o saperi, adeguatamente comprese nel loro apporto concettuale, sia abilità, intese come capacità di utilizzare le proprie cono-



scenze in modo relativamente agevole per l'esecuzione di compiti semplici (Pellerey, 2013, p. 76), e portano a centrare l'attenzione sulla persona considerata nella sua totalità, soprattutto perché i percorsi formativi dell'IeFP riguardano soggetti adolescenti, per i quali è essenziale cercare di consolidare quegli apporti culturali ed educativi che fanno maturare lo studente sia come persona, sia come cittadino, sia come lavoratore. Secondo Pellerey, occorre quindi che, in questi percorsi formativi, sia riconosciuto che esistono apporti educativi meno direttamente e immediatamente spendibili, ma certamente fondamentali per arricchire la persona da molti punti di vista. In essi l'apprendimento culturale e quello professionale nascono dalla confluenza di due movimenti: quello sociale, in cui si influenzano le persone in varie forme a seconda dei contesti e delle finalità formative; e quello individuale, nel quale ci si esercita per comprendere e per sviluppare le varie abilità e competenze richieste. Si tratta di guidare allo sviluppo di competenze intese come abiti, cioè come disposizioni stabili a pensare e agire in maniera valida e produttiva, autonoma e responsabile, sia dal punto di vista personale, sia da quello culturale e professionale. (ivi, pp. 76-77).

Per legittimare la centralità della persona e modellare la struttura didattica su di essa, si è recuperata una pedagogia del lavoro, cercando una progettualità educativa che tenga insieme bisogni umani e professionali, accompagnata da una pratica didattica e formativa che, metodologicamente sappia individuare gli strumenti validi per concretizzare la convergenza dei diversi bisogni (cfr. D'Aniello, 2014). Ciò ha a che fare con strategie e metodologie didattiche innovative, che spesso si ritrovano proprio in quei contesti della IeFP italiana (spesso nascosti), grazie a docenti-formatori che si attivano per costruire ponti tra sapere e saper fare (v. Tacconi 2011; Tacconi, Meja-Gomez 2010), ma la principale curvatura a cui il modello italiano deve avvicinarsi ha a che fare con il livello "politico" dell'IeFP, nella logica dell'eguaglianza e del riconoscimento politico e sociale dei livelli di istruzione e di un unico sistema educativo-formativo.

Bibliografia

AA.VV., *L'autovalutazione nell'IeFP: studio comparato nei paesi partecipanti al progetto tqm e utilizzo dell'e-portfolio per lo sviluppo professionale dei docenti*, (Report) Università telematica "Leonardo da Vinci", (consultabile on-line: http://www.adam-europe.eu/prj/8781/prd/5/2/SE%20within%20vet_TQM_Country%20report.pdf; visualizzazione 17 settembre 2014) 2014.

ALLULLI G., *Politiche europee della formazione e delle risorse umane. Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020*, (consultabile on-line <http://eirc-foundation.eu/EuroIDEES/Da.Lisbona.a.Eu2020.su.formaz.e.istruz.pdf>; visualizzazione 17 settembre 2014) 2010.



- ANGOTTI R., *La Formazione professionale tra crisi e rilancio. L'offerta di IFP nei risultati dell'Indagine ISFOL-OFP*, Atti del Convegno "I percorsi di IeFP tra inclusione, lavoro e cittadinanza attiva" - Giornata di presentazione dei risultati delle indagini sulla IeFP, ISFOL, Roma, 21 maggio 2014.
- ANGOTTI R. - DEL CIMMUTO A. - FILOSA G., *L'Offerta di formazione professionale nelle regioni italiane tra estensione della crisi e nuovi modelli di governance. Dati ISFOL OFP 2012*, Research Paper, ISFOL, Roma, n. 11 - marzo 2014.
- BALLARINO G. - CHECCI D., *La Germania può essere un termine di paragone per l'Italia?: istruzione e formazione in un'economia di mercato coordinata*, Rivista di politica economica, 102, n. 1/3 (2013: gen-mar), p. 39-74.
- BAILEY T. - BERG P., *The Vocational Education and Training System in the United States*, in Bosch G., Charest J. (Ed.), *Vocational Training: International Perspectives*, London, New York, Routledge 2010, pp. 271-294.
- BURSTEIN L., *Secondary analysis. An important Resource for Educational Research and Evaluation*, Educational Researcher, Vol. 7, No. 5, 1978, pp. 9-12.
- CEDEFOP, *Initial vocational education and training (IVET) in Europe: Review*, CEDEFOP, Thessaloniki, Greece 2008 (consultabile on-line http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/IVET_Review_08.pdf; visualizzazione 10 settembre 2014).
- CEDEFOP, *Italy VET in Europe, country report*, Thessaloniki, Greece 2012 (consultabile on-line at <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Information-services/vet-in-europe-country-reports.aspx>; visualizzazione 17 settembre 2014).
- CEDEFOP, *Attractiveness of initial vocational education and training: identifying what matters*, Research Paper n. 39, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2014.
- COMMISSIONE EUROPEA, *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020*, Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission, Bruges, 7 December 2010.
- CRISPOLTI E., *Sintesi del Rapporto di monitoraggio dei percorsi di IeFP nell'ambito del diritto dovere (a.f. 2012-13)*, in Atti del Convegno "I percorsi di IeFP tra inclusione, lavoro e cittadinanza attiva" - Giornata di presentazione dei risultati delle indagini sulla IeFP, ISFOL, Roma, 21 maggio 2014.
- D'ANIELLO F., *Il lavoro che educa. I percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- EICHHORST W. - RODRÍGUEZ-PLANAS N. - SCHMIDL R. - ZIMMERMANN K., *A Roadmap to Vocational Education and Training Systems around the World*, Discussion Paper Series, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, N. 7110 (consultabile on-line <http://hdl.handle.net/10419/69486>; visualizzazione 10 settembre 2014) 2012.
- FORMOSA E., *Discorso sulla formazione professionale. Problemi e prospettive del cantiere italiano dell'Istruzione e Formazione Professionale*, Cisl Scuola, Roma 2013.
- GLASS G.V., *Primary, secondary, and meta-analysis of research*, Educational Researcher, Vol. 5, 10, 1976, 3-8.
- GOLA G. - TACCONI G., *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. Prime note sull'offerta formativa sussidiaria nelle Regioni Veneto e Friuli Venezia Giulia*, Rassegna CNOS, 28/2, 2012a, pp. 129-140.
- GOLA G. - TACCONI G., *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. Sussidiarietà e Istruzione e Formazione Professionale in Emilia-Romagna e Lombardia*, Rassegna CNOS, 28/3, 2012b, pp. 125-140.
- GOLA G. - TACCONI G., *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. L'IeFP nelle Regioni Abruzzo e Toscana*, Rassegna CNOS, 29/2, 2013, pp. 123-142.



- GOLA G. - TACCONI G., *Osservatorio sulle politiche IeFP italiane. Un'alleanza strategica in risposta alle esigenze formative del territorio: l'offerta formativa di IeFP nella Provincia di Treviso*, in *Rassegna CNOS*, n. 2, 2014, pp. 167-184.
- HOECKEL K., *The Costs and Benefits in Vocational Education and Training*, OECD 2008, disponibile su: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41538706.pdf>. (Data di ultima consultazione: 13 Settembre 2014).
- KULIK J., *Curricular Tracks and High School Vocational Education*, in A. GAMORAN & H. HIMMELFARB (Eds.), *The quality of vocational education: Background paper from the 1994 national assessment of vocational education*, US Department of Education, Washington 1998, DC.
- ISFOL, *I percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno della sussidiarietà a.f. 2011-2012. Rapporto di Monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere all'istruzione e formazione*, dicembre 2012, Roma 2012.
- ISFOL, *Percorsi di IeFP: un'analisi comparata dei costi di Regioni e PA*, Isfol Occasional Paper, 2013a, n. 12.
- ISFOL, *Istruzione e formazione professionale una filiera professionalizzante a.f. 2012-13, Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*, dicembre 2013.
- ISFOL, *Occupati dalla formazione Seconda indagine nazionale sugli esiti occupazionali dei qualificati nei percorsi di IeFP*. Atti del convegno "I percorsi di IeFP tra inclusione, lavoro e cittadinanza attiva" - Giornata di presentazione dei risultati delle indagini sulla IeFP, Roma, 21 maggio 2014.
- ISFOL, *The developments of VET POLICIES in Italy Contribution to the questionnaire on VET policy developments designed by Cedefop*, Febbraio 2014.
- LAURO C. - RAGAZZI E. (a cura di), *Sussidiarietà e istruzione e formazione professionale*, Fondazione Sussidiarietà, Mondadori Education, 2011.
- MEER J., *Evidence on the returns to secondary vocational education*, in *Economics of Education Review*, 26, 2007, pp. 559-57.
- NICOLI D., *L'Istruzione e Formazione Professionale è un sistema. Valore educativo e culturale del lavoro e responsabilità delle regioni*, *Rassegna CNOS*, 1, 2011, pp. 137-150.
- PELLERREY M., *Sui processi formativi che dovrebbero caratterizzare i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, *Rassegna CNOS*, 2, 2013, pp. 65-80.
- SALATIN A., *Le prospettive di evoluzione dell'istruzione tecnica e professionale in Italia alla luce dei nuovi Regolamenti governativi e il futuro dell'istruzione e formazione professionale regionale*, *Rassegna CNOS*, 3, 2009, pp. 116-125.
- SALERNO G.M., *L'Istruzione e Formazione: un sistema ancora incompiuto*, *Rassegna CNOS*, 1, 2010, pp. 99-104.
- SALERNO G.M., *Dalla spesa storica ai costi standard della Istruzione e Formazione Professionale Iniziale*, *Rassegna CNOS*, 2, 2010, pp. 125-138.
- SHAVIT Y. - MULLER W., *Vocational Secondary Education. Where diversion and where safety net?*, *European Societies* 2 (1), 2000, pp. 29-50.
- SEALE C., *Secondary Analysis of Qualitative Data*, in D. SILVERMAN (eds.) *Qualitative Research* (3° ed.), Sage, Thousand Oaks (CA), 2011, pp. 347-364.
- TACCONI G., *Il sistema di Istruzione e formazione professionale e le diverse concezioni di formazione in campo. Una riflessione didattica*, in A. AGOSTI (a cura di), *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, FrancoAngeli, Milano 2006, pp. 133-150.
- TACCONI G. - MEJA-GOMEZ G., *Raccontare la Formazione. Analisi delle pratiche nei Centri di Formazione Professionale dell'Associazione CIOFS/FP Puglia*, PrintMe, Taranto 2010.
- TACCONI G., *Il dibattito su formazione generale e formazione professionale. Spunti di riflessione dal contesto americano*, *Rassegna CNOS*, 1, 2010, pp. 69-76.



- TACCONI G., *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- TACCONI G. - GOLA G., *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. Presentazione di un progetto di ricerca*, Rassegna CNOS, 1, 2012, pp. 127-136.
- TACCONI G. - GOLA G., *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. L'IeFP nelle Regioni Piemonte e Liguria*, Rassegna CNOS, 1, 2013a, pp. 107-120.
- TACCONI G. - GOLA G., *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. IeFP in Lazio e Marche*, Rassegna CNOS, 3, 2013b, pp. 129-142.

ⁱ Oltre alla bibliografia consultata, di seguito, si è proceduto ad un'accurata analisi secondaria dei seguenti documenti che delineano un quadro complessivo del percorso di attuazione di una VET in Europa e della IeFP in Italia:

Commissione delle comunità europee, Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente 30 ottobre 2000 (available on-line presso: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_it.pdf) - consultazione 17 settembre 2014.

Commissione delle comunità europee, Comunicazione della Commissione. Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente, 21 novembre 2001 (available on-line: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:IT:PDF>, ultima consultazione 17 settembre 2014).

Cedefop (2003), *Apprendere per l'occupazione. Politica dell'istruzione e formazione professionale in Europa*, Sintesi, trad. it. Commissione Europea, Lussemburgo.

RISOLUZIONE DEL CONSIGLIO del 19 dicembre 2002 sulla promozione di una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale (2003/C 13/02).

ISFOL (2003), *Il processo di Copenaghen*, Dossier 2, 2003, disponibile on-line (http://www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/4833383B-A804-419B-8638-E768272422D5/0/054_Europadoc_dossier_2_03.pdf), consultazione 17 settembre 2014.

Commissione Europea (2010), *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020*, Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission, Bruges, 7 December 2010.

Ministero della Pubblica Istruzione, *Obbligo di istruzione. Linee guida*, 27 dicembre 2007, consultabile on-line: <http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/lineeguida211207.pdf> (consultazione 17 settembre 2014)

Conferenza Stato-Regioni, *Accordo tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, Regioni e Province Autonome di Trento e Bolzano riguardante il primo anno di attuazione dei percorsi di istruzione e formazione professionale a norma dell'articolo 27, comma 2, del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226 del 2010.*

Conferenza unificata, *Intesa riguardante l'adozione delle linee-guida per realizzare organici raccordi tra i percorsi degli istituti professionali e i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, a norma dell'articolo 13, comma 1, quinquies, Legge 2 aprile 2007, n. 40, 16 dicembre 2010.

LENEY T., GREEN A. (2005), *Achieving the Lisbon Goal: the contribution of Vocational Education and Training*, *European Journal of Education*, Volume 40, Issue 3, pages 261-278.

OECD (2004), *Handbook for internationally comparative education statistics: concepts, standards, definitions and classifications*, Paris.