

Lo schema di Decreto sul secondo ciclo: impatti organizzativi e gestionali sulle istituzioni educative di istruzione e formazione professionale

PUGLIESE SILVIO¹

1. PREMESSA

Affrontare il tema degli impatti organizzativi e gestionali potenziali sulle istituzioni educative di istruzione e formazione professionale della Legge di riordino del sistema educativo (L. 28 marzo 2003 n. 53) e, più in particolare, dello schema di Decreto sul secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione professionale non è cosa agevole, data la missione e le peculiarità delle organizzazioni che realizzano tale servizio. Esse rappresentano infatti sistemi la cui natura socio-tecnica e la forte valenza sociale degli oggetti realizzati conferiscono una complessità intrinseca che rende difficile una modellazione efficace ovvero una rappresentazione utile per comprenderne il funzionamento e prevederne le dinamiche evolutive a fronte di cambiamenti contestuali. La complessità aumenta anche in relazione alla caratterizzazione derivante dal realizzare un servizio pubblico con i relativi vincoli e rigidità che ne scaturiscono. Per fortuna negli anni recenti molti autori esperti di organizzazione e di sistemi educativi si sono impegnati nello studio delle organizzazioni di servizio ed hanno anche sperimentato modelli interpretativi e metodologie di intervento con una efficacia accettabile.

¹ Università di Trento.

Va comunque sottolineato che la normativa, sebbene introduca cambiamenti significativi sugli aspetti normativi del secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione professionale, non pone particolari vincoli ovvero indicazioni stringenti circa le strategie organizzative, e tanto meno sugli assetti, che le istituzioni debbano assumere nell'ambito del riordino delineato.

Dalla lettura della Legge e del relativo schema di Decreto è comunque possibile individuare alcune indicazioni che hanno un impatto diretto, ovvero sono direttamente riconducibili ai modelli organizzativi attesi, mentre per il resto è necessario estrapolare ed interpretare indicazioni e requisiti generali con impatti probabili ma non univocamente riconducibili ai modelli organizzativi (e questi ultimi sono indubbiamente la maggior parte).

Tra i primi si possono indubbiamente collocare alcune richieste esplicite della normativa, sintetizzabili in tre aspetti fondamentali:

- l'attribuzione di ampia autonomia gestionale e organizzativa alle istituzioni nella realizzazione dei percorsi di istruzione e formazione professionale;
- la richiesta di funzioni di governo capaci di pianificare e gestire offerte formative con buoni livelli di personalizzazione;
- la predisposizione di sistemi affidabili e integrati di valutazione e certificazione delle competenze.

Relativamente alla seconda categoria di indicazioni (con impatti indiretti) è più difficile enucleare aspetti generalizzabili mentre si possono individuare aspetti che avranno con probabilità impatti su una o più variabili organizzative:

- il richiamo "forte" ad un profilo educativo ampio e articolato che sottolinei valori fondamentali del processo educativo;
- la valutazione degli apprendimenti e la certificazione delle competenze;
- le indicazioni relative alla necessità di creare reti sul territorio.

Nell'affrontare il tema in oggetto è altrettanto importante distinguere le osservazioni per i due mondi, quello dell'istruzione e quello della formazione professionale, che fino a ieri hanno seguito strade ed evoluzioni differenti e quindi avranno impatti differenti. A tale scopo si può osservare come, in generale, la riforma tende a configurare istituzioni con modelli organizzativi organici e poco burocratizzati. In questa ottica è possibile constatare come i percorsi di avvicinamento più impegnativi sono stati fatti dalle istituzioni di formazione professionale che hanno dovuto far fronte a richieste pressanti sui versanti della qualità, della flessibilità e della gestione economica. Gli istituti e i centri di formazione professionale, da oltre un decennio, hanno infatti avviato progetti che hanno cambiato, a volte radicalmente, il loro modello organizzativo e gestionale.

Il presente contributo assume una impostazione secondo la quale, dopo avere enucleato alcune variabili del modello organizzativo, ritenute significative per la trattazione del tema, tende a individuare gli impatti potenziali

diretti e indiretti della normativa su di esse e quindi ad evidenziare aspetti peculiari per le istituzioni di istruzione e formazione professionale.

2. MISSION E VALORI

La consapevolezza e condivisione della *mission* e di un sistema di valori coerenti rappresentano il collante e il motore di una qualsiasi organizzazione e ancora di più di una che produce servizi a forte valenza sociale. È proprio questo requisito che consente una polarizzazione degli sforzi dei singoli attori che intervengono e dà senso al loro lavoro, caratteristica irrinunciabile nel settore della formazione.

La Legge ridefinisce la *mission* attesa delle istituzioni operanti nel sistema educativo di istruzione e formazione, centrandola sulla promozione individuale e sociale dei giovani e collocandola in una posizione preminente per il loro funzionamento; essa promuove inoltre i valori della comunità professionale come fattore determinante per l'efficacia del sistema.

Va tuttavia sottolineato che il decentramento delle responsabilità, da un lato, e l'autonomia, dall'altro, richiedono uno sforzo notevole e delle modalità innovative di intervento per far condividere e radicare i valori nella comunità professionale che, dal punto di vista gestionale, risponde però ad indirizzi e politiche locali. È perciò opportuno individuare forme sovra-regionali di intervento o comunque forme cooperative federali, che si potrebbero articolare come azioni di formazione e sviluppo o di altri interventi di coinvolgimento.

Con riferimento al sistema di istruzione e formazione professionale possiamo evidenziare e sottolineare un aspetto particolare e per certi versi contraddittorio. Sebbene, come già accennato, la riforma attribuisca un valore fondamentale alla *mission* delle istituzioni e ne indica i contenuti ineludibili, nella definizione dei livelli essenziali delle prestazioni (richiesti per l'istruzione e la formazione professionale) si perde ogni riferimento alla stessa. D'altro canto è interessante notare come proprio nelle istituzioni che attualmente realizzano la formazione professionale vi sia stato forse il lavoro più significativo e profondo per ridefinire e condividere la *mission* e il sistema di valori fondanti delle istituzioni. Questo è dovuto a differenti fattori ma si può attribuire da un lato alla natura di tali istituzioni, promosse da Enti caratterizzati da valori distintivi, e dall'altro alle risposte che queste istituzioni hanno dovuto fornire alle dinamiche di decentramento con conseguente spinta di adeguamento ad esigenze localistiche.

3. STRATEGIA E PIANIFICAZIONE

Su questa variabile, particolarmente importante per il buon funzionamento di una organizzazione, il Decreto (art. 1, comma 4) è molto chiaro nell'assegnare ampia autonomia gestionale e organizzativa alle singole istituzioni; le direzioni delle istituzioni devono assumersi perciò la responsabilità,

oltre che della formulazione del piano di offerta formativa, di pianificare e controllare, dal punto di vista economico ed operativo, le attività connesse alla definizione ed erogazione dei servizi educativi e formativi. Data la dimensione delle scuole e la complessità delle attività gestite, è ragionevole ritenere che l'attività richiederà una significativa dotazione di risorse professionali con competenze metodologiche adeguate. Se consideriamo inoltre l'indicazione del Decreto (art. 1, comma 14) circa la possibilità per gli istituti di creare/partecipare a reti di collaborazione finalizzate a soddisfare al meglio l'offerta formativa, la pianificazione assume un ulteriore livello di complessità. Va infatti sottolineato che questa possibilità non si soddisfa con un "automatismo" tecnico; essa comporta un buon allineamento tra un processo sistematico ed efficace di pianificazione interna e la costruzione e il mantenimento di alleanze e collaborazioni esterne con altri istituti, università e centri di ricerca del territorio, che richiede impiego di tempi ed energie.

4. STRUTTURE ORGANIZZATIVE

Come già anticipato, in linea generale, il Decreto, sulla base dei "livelli essenziali delle prestazioni", mediante l'accreditamento, conferisce alle istituzioni una piena autonomia circa il modo di organizzarsi, stante comunque l'assolvimento della *mission* assegnata e il rispetto delle indicazioni di legge. Non vi sono perciò particolari vincoli che condizionano l'articolazione delle strutture organizzative ma valgono gli indirizzi del Decreto che implicitamente suggeriscono:

- una unità di governo dell'istituzione forte e affidabile e (come notato al punto precedente), dotata delle competenze di pianificazione e controllo;
- l'assegnazione ai docenti viene da una significativa autonomia nella gestione dei processi di apprendimento;
- il coinvolgimento dei docenti e delle famiglie nella gestione delle istituzioni (le cui forme non sono definite).

Un aspetto della Legge che avrà sicuramente impatti rilevanti riguarda la tendenza a inserire le istituzioni in reti di collaborazione-cooperazione allo scopo di affinare e migliorare l'offerta formativa. Questo costituisce una innovazione non trascurabile, se consideriamo che fino a ieri la struttura accentrata della scuola abbassava quasi totalmente l'autonomia nel senso che le singole scuole partecipavano a collaborazioni sovra-locali ma nell'ambito di strategie e piani definiti centralmente. È prevedibile che questa richiesta comporterà la creazione (e laddove esista il rafforzamento) dei presidi di scambio e la creazione/potenziamento del ruolo del responsabile dell'*Information e Telecommunication Technology*, che ricopre un ruolo importante nell'integrazione nelle reti.

Ben diversa appare la situazione per i percorsi di istruzione e formazione professionale, per i quali alle Regioni vengono richieste delle precise garanzie

sul conseguimento di livelli essenziali, che si traducono, attraverso la definizione degli standard da parte delle conferenze competenti, in requisiti organizzativi e/o operativi per le istituzioni che progettano ed erogano i servizi educativi (artt. 15-21).

Dall'analisi dei livelli essenziali di prestazione previsti dalla Legge emerge la necessità di creare almeno i seguenti presidi aggiuntivi (il ruolo e le competenze verranno affrontate al punto successivo): "Responsabile strutture e tecnologie"; "Responsabile sistemi informatici e telematici"; "Responsabile qualità".

5. RUOLI E COMPETENZE

Il Decreto non menziona esplicitamente la richiesta di nuovi ruoli, oltre a quelli del direttore e del docente, mentre esplicita la richiesta di competenze specifiche da utilizzare nelle attività di orientamento e tutorato (art. 16, comma 1.b), anche per favorire la continuità del processo di apprendimento nei percorsi di istruzione e formazione superiore, nell'università e nell'alta formazione. È perciò necessario prevedere nelle istituzioni delle figure con un profilo adeguato di competenze (e naturalmente con adeguato distacco di tempo), il cui ruolo e profilo di competenze vanno definiti ed esplicitati.

Relativamente al ruolo di direttore bisogna tuttavia fare alcune osservazioni riguardo ai contenuti di discrezionalità che la legge, direttamente o indirettamente, prevede. Per far fronte alle responsabilità esplicitamente menzionate, questo ruolo è da considerare, rispetto alla situazione attuale, un deciso salto verso una figura manageriale che deve farsi carico della pianificazione strategica e operativa dell'istituzione. Lo stesso discorso vale per il ruolo di responsabile della gestione economica che, nell'ambito dell'autonomia acquisita, dovrà assicurare la gestione economica e finanziaria di istituzioni complesse, che movimentano risorse ingenti e necessitano di attenta gestione dell'efficacia ed efficienza nell'uso delle stesse.

Bisogna tuttavia notare che la richiesta dei livelli essenziali di prestazione (art. 21) comporta implicitamente l'individuazione di ruoli organizzativi nuovi e indispensabili per assicurare il conseguimento dei livelli stabiliti, dato che non è pensabile assommare le nuove responsabilità nella figura del direttore, che è già oltremodo caricato di altre responsabilità consistenti.

Tra i nuovi ruoli emergenti, assumeranno particolare rilievo:

- 1) il *responsabile della manutenzione di impianti e strutture* che può coerentemente assumere la responsabilità sulla sicurezza sul luogo del lavoro, di prevenzione incendi e infortunistica;
- 2) il *responsabile sistemi informatici e telematici* (ormai divenuti una componente inscindibile della gestione e dell'operatività degli istituti), che dovrà farsi carico delle responsabilità di sviluppo e manutenzione dei sistemi nonché di coordinamento del servizio;

- 3) il *responsabile qualità*, che dovrà assicurare lo sviluppo e la manutenzione del sistema di gestione della qualità, che costituisce, tra l'altro, uno strumento fondamentale per garantire il monitoraggio e la valutazione sistematica degli apprendimenti; egli dovrà anche garantire l'aggiornamento e l'informazione del personale sulla qualità.

In buona sostanza, i livelli essenziali di prestazione richiedono l'istituzione di ruoli dedicati alla gestione, che difficilmente potranno essere recuperati attraverso meccanismi di "scarico" di ore ai docenti anche perché essi necessitano di un profilo di competenze raramente possedute da docenti o personale tecnico.

Anche in questo caso va sottolineato che molte istituzioni di formazione professionale, per motivi citati in precedenza, hanno dovuto dotarsi da tempo dei nuovi ruoli, riconosciuti dalle Regioni solo in alcuni casi, con notevoli problemi per la copertura di quelli non riconosciuti.

6. LEADERSHIP E STILE DI GESTIONE

La *leadership*, ovvero la modalità di esercizio dei ruoli che gestiscono i collaboratori, costituisce una leva eccezionale per l'efficacia delle organizzazioni. Essa assume una valenza strategica in situazioni di cambiamento e più in generale in presenza di contesti in evoluzione, nei quali le organizzazioni sono continuamente sollecitate a rivedere le proprie modalità di operare. Nonostante ciò il tema non è adeguatamente ed esplicitamente affrontato nella nuova normativa (e tanto meno in Leggi e Decreti precedenti).

Sebbene sia innegabile che l'argomento, per sua natura, non si presti molto ad essere normato, non va sottovalutata la necessità di stimolare l'adozione di opportuni stili di gestione con l'introduzione di requisiti in tale senso nel sistema di monitoraggio/valutazione e nei livelli essenziali di prestazione.

Relativamente alla *leadership* è importante notare come nelle attuali organizzazioni di formazione professionale il tema è stato parzialmente affrontato. Questo si deve in parte ad alcuni modelli di accreditamento regionale delle strutture formative che contengono requisiti ed indirizzi relativi alla valutazione della soddisfazione del personale interno, che generalmente si riferisce alla valutazione degli stili di *leadership* agiti negli organismi di formazione.

Va comunque sottolineato che il tema è stato affrontato con maggiore profondità nelle reti di centri di formazione (regionali o nazionali), dove il problema della *leadership* è posto nell'ottica di costruire organicamente le reti, istituzionalmente definite ma scarsamente integrate dal punto di vista organizzativo.

7. PROCESSI E SISTEMI

I processi rappresentano l'aspetto operativo delle organizzazioni, dove le risorse umane e strumentali, opportunamente gestite, consentono di elaborare

input e risorse per garantire i risultati direttamente fruiti dai clienti/utenti, mentre i sistemi rappresentano la metodologia o la tecnologia con la quale vengono supportati attività e processi.

Gli impatti della Legge di riforma saranno perciò direttamente e indirettamente rilevanti e possono riguardare molteplici aspetti, in relazione anche alla modalità con la quale verrà realizzata contestualmente la riforma.

Volendo comunque focalizzare l'attenzione su aspetti prioritari, i processi che sono direttamente interessati si possono ricondurre a:

- 1) Processo di pianificazione e controllo
- 2) Processo di valutazione dell'apprendimento
- 3) Processo di integrazione con il contesto e certificazione dei crediti.

Per ciascuno dei suddetti processi vi sono specifici riferimenti nella Legge di riforma ma sussistono anche aspetti indiretti significativi che cercheremo di riassumere di seguito.

7.1. Processo di pianificazione e controllo

Alcuni aspetti di carattere generale del processo sono stati già delineati nel punto precedente relativo alla strategia, ma vi sono aspetti operativi altrettanto importanti che vanno analizzati.

Un primo aspetto riguarda la definizione del piano di offerta formativa, che il Decreto individua come strumento fondamentale per organizzare attività e insegnamenti coerenti con il profilo educativo (art. 3, comma 2) e attribuisce come responsabilità precipua alla direzione delle istituzioni; a tale scopo viene richiesta l'attivazione di un processo sistematico di ascolto e confronto con studenti e famiglie che dovrà alimentare sistematicamente la definizione del piano.

Nel caso dei percorsi di istruzione e formazione professionale la definizione di profili specifici viene affidata alle singole istituzioni, che a partire da figure definite per aree settoriali dalla conferenza unificata, la personalizzano in base alle esigenze del territorio.

Attualmente, nell'ambito della formazione professionale questo processo è abbastanza sviluppato e può essere facilmente orientato a cogliere gli indirizzi della legge; la cosa è più difficoltosa nelle scuole, dove formalmente dovrebbe essere attivo il processo di definizione del "Piano di offerta formativa" (POF) che nella sostanza si riduce spesso ad un'attività formale.

Un aspetto strettamente collegato al precedente riguarda la necessità di pianificazione e controllo delle risorse professionali, derivanti dalla definizione del POF (art. 12, comma 1); questa attribuzione comporta l'attivazione di almeno due sottoprocessi aggiuntivi:

- ricerca e selezione di esperti e specialisti;
- valutazione dei collaboratori.

Anche in questo caso i due sottoprocessi sono ormai ampiamente attivati nella formazione professionale, dove la presenza di esperti esterni è molto

rilevante; questo si deve principalmente alla realizzazione dei sistemi di gestione della qualità che li prevedono. L'applicazione dei processi è invece molto ridotta nella scuola dove sarà necessario organizzare le attività e ricercare le competenze.

Va infine evidenziata la necessità di un ulteriore sottoprocesso che dovrà assicurare la pianificazione delle attività obbligatorie a scelta dello studente al quinto anno (art. 3, comma 2) che dovrà essere attivato *ex novo*.

7.2. Processo di valutazione dell'apprendimento

Gli impatti organizzativi potenziali, ipotizzabili come cambiamenti rispetto ai sistemi vigenti, non sembrano particolarmente rilevanti dato che, a parte l'introduzione della valutazione per l'ammissione al 3° e 5° anno, lo schema viene sostanzialmente confermato (art. 13):

- la valutazione periodica e annuale viene svolta dal docente, che dovrà verificare il conseguimento degli obiettivi del piano di studio personalizzato e dalla quale possono scaturire i piani di recupero;
- la valutazione per l'ammissione al 3° e 5° anno viene svolta dai docenti di classe e verifica il conseguimento degli obiettivi del biennio;
- l'esame di Stato, che ha lo scopo di verificare le competenze acquisite dagli studenti al termine del corso, è affidato ad una commissione mista di docenti del corso e dell'INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione).

Per i percorsi di istruzione e formazione professionale vi sono aspetti che potrebbero avere impatti rilevanti: la Legge prevede infatti che gli istituti dovranno adottare degli standard minimi, definiti in sede di conferenza unificata, il cui rispetto è verificato periodicamente dall'INVALSI. Tuttavia, allo stato attuale non è ancora possibile ipotizzare impatti specifici, che dipenderanno da quali saranno gli standard e da come sarà articolato e funzionerà il sistema di verifica.

7.3. Processo di integrazione e certificazione crediti

Il processo di integrazione e certificazione crediti rappresenta probabilmente l'aspetto più problematico e delicato anche in termini di impatti sull'intero sistema educativo (e quindi su ogni singola istituzione), in quanto presuppone la definizione di un sistema di certificazione delle competenze riconosciuto e con valenza nazionale, al quale le varie istituzioni si dovranno uniformare.

Le opportunità che gli istituti dovranno garantire (a fronte di modalità prestabilite di valutazione dei crediti e modalità di riconoscimento tra crediti acquisiti in percorsi liceali e percorsi di istruzione e formazione professionale definiti mediante Accordo Stato-Regioni), si possono riassumere in (art. 1, commi 7, 8):

- assicurare ed assistere, anche integrandosi tra loro, la possibilità di cambiare scelta sia all'interno dei licei che tra questi e gli istituti di istruzione e formazione professionale;

- certificare l'acquisizione di crediti e riconoscere quelli acquisiti anche con esperienze pratiche e tirocini.

Anche nell'ipotesi in cui il sistema di certificazione fosse definito e abbastanza stabilizzato, le istituzioni dovrebbero comunque dotarsi di processi e sistemi definiti e affidabili, con relative competenze per gestirli al fine di garantire:

- la certificazione delle competenze acquisite (in coerenza con le modalità stabilite al suo interno) e la loro gestione nel tempo;
- la verifica e la valutazione dei crediti da riconoscere.

8. NOTE E CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

L'analisi prospettica della Legge n. 53/03 e del Decreto relativo al secondo ciclo, condotta nell'ottica degli impatti organizzativi sulle istituzioni educative di istruzione e formazione professionale, può essere letta con una duplice chiave interpretativa. Da un lato, possono essere ricercate ed evidenziate le linee di cambiamento sulle principali variabili organizzative e gestionali delle istituzioni, dall'altro, potrebbero essere ricercati gli elementi di criticità in relazione all'organizzazione complessiva del sistema ovvero alle relazioni tra i differenti attori che concorrono alla realizzazione dei servizi educativi di istruzione e formazione professionale.

Lo sforzo fatto nei paragrafi precedenti è stato prevalentemente focalizzato ad evidenziare le linee di cambiamento e perciò la sfida posta alle istituzioni educative e, in misura più ridotta, a far emergere punti di impatto ovvero di criticità del sistema. In relazione a questo secondo punto è importante sottolineare alcuni aspetti che configurano problemi aperti, la cui soluzione potrebbe condizionare in modo significativo i cambiamenti organizzativi.

Un aspetto particolarmente critico riguarda la definizione degli standard minimi relativi ai livelli essenziali delle strutture e relativi servizi (affidata alla Conferenza unificata) e la definizione degli standard minimi formativi (affidata alla Conferenza Stato-Regioni). Esso diventa infatti particolarmente importante se consideriamo che la Legge non pone particolari vincoli sui modelli organizzativi delle istituzioni (alle quali concede ampia autonomia) e perciò gli standard, assieme ai processi di valutazione degli stessi, finiranno per configurarsi come l'unico strumento di indirizzo e controllo. D'altro canto, bisogna realisticamente considerare che il conseguimento dell'obiettivo di integrazione del sistema educativo di istruzione e formazione professionale si ottiene in larga misura se le istituzioni che vi fanno parte operano con standard di riferimento organizzativi e gestionali con buoni livelli di omogeneità. Su questo aspetto bisognerà riflettere, anche alla luce delle esperienze condotte dalle Regioni con l'accreditamento delle strutture formative *previsto dall'art. 17 della L. 196/97*. Il risultato di questo processo ha infatti evidenziato punti di forza e di debolezza nella definizione ed applicazione degli standard.

In primo luogo va infatti notato che le Regioni hanno applicato con modalità molto differenziate le indicazioni provenienti dalla Conferenza Stato-Regioni configurando, in generale, modelli di riferimento regionali molto deboli proprio nella definizione degli standard. Ma l'aspetto più critico riguarda i risultati effettivi ottenuti con l'accreditamento sul fronte dell'allineamento rispetto agli standard; nella maggior parte dei casi l'accreditamento ha infatti prodotto l'aumento delle attività burocratica mentre ha scarsamente influito sulle pratiche organizzative e di gestione delle istituzioni di formazione per l'allineamento e il perseguimento degli standard.

Si ritiene perciò oltremodo opportuno che nell'implementazione della riforma prevista dalla L. 53/03 venga garantita adeguata attenzione:

- al processo di definizione degli standard da parte delle Conferenze competenti, anche analizzando le esperienze regionali di accreditamento e magari coinvolgendo, con opportune forme, istituzioni di istruzione e formazione significative;
- alle esperienze di processi di integrazione che le istituzioni significative, articolate in reti territoriali, hanno svolto al proprio interno;
- alla definizione dei processi di monitoraggio e valutazione del rispetto degli standard, che dovrà prevedere un sistema premiante che valorizzi gli sforzi e i risultati positivi ottenuti dalle istituzioni.

È infine superfluo notare che, come tutti i processi organici di cambiamento, anche in questo caso sarà opportuno prevedere un monitoraggio continuo dell'implementazione della riforma e la possibilità di effettuare delle modifiche di adeguamento in corso, man mano che emergono i problemi invisibili e di scarsa prevedibilità nella situazione attuale.

Riferimenti bibliografici

- ARGYRIS C., *Overcoming organizational defenses: facilitating organizational learning*, Allyn & Bacon, Needham, 1990.
- BERTAGNA G., *Piani di studio personalizzati e valutazione. Prospettive della valutazione interna ed esterna nell'ambito della riforma*, Paper, 2002.
- CROZIER M., *L'impresa in ascolto. Il management nel mondo post - industriale*, Il Sole 24 Ore Libri, Milano 1990.
- Legge 28 Marzo 2003, n. 53 *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, in GU n. 77 del 2.4.2003.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Dalla delega ai decreti attuativi: il difficile percorso della 53/2003*, "Orientamenti Pedagogici", 5 (2003), 873-903.
- MINTZBERG H., *La progettazione dell'organizzazione aziendale*, Il Mulino, Bologna 1985.
- NICOLI D., *Il nuovo percorso dell'istruzione e della formazione professionale*, "Professionalità", 75 (2003), XI-XXI.
- NICOLI D., *Nuovi percorsi di apprendimento nella società cognitiva. Il sistema di Istruzione e Formazione Professionale*, "Professionalità", 78 (2003), 79-89.
- NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Tipografia Pio XI, Roma 2004.

- NORMANN R., *La gestione strategica dei servizi*, Etas Libri, Milano 1992.
- PUGLIESE S., *Modelli ed esperienze di cambiamento organizzativo. Dal centro di formazione professionale al centro di servizi formativi*, "Professionalità", 40 (1997), XI-XXIII.
- PUGLIESE S., *L'accreditamento interno come approccio per l'eccellenza qualitativa nella formazione CNOS-FAP*, "Rassegna CNOS", 3 (2001), 11-31.
- PUGLIESE S., *L'accreditamento delle sedi formative secondo l'art. 17 della L. 196/97: modelli a confronto*, "Rassegna CNOS", 3 (2002), 40-51.
- PUGLIESE S., *Valutazione e sviluppo delle competenze*, IPSOA, Milano 2004.
- WEICK, K.E., *Organizzare. La psicologia sociale dei processi organizzativi*, ISEDI, Torino 1993.