

Dalla formazione (continua) all'apprendimento (lungo il corso della vita): idee per l'Italia nei modelli europei

FURIO BEDNARZ¹

Parole chiave:
Sistema
di certificazione,
Lifelong learning,
Qualifiche
professionali,
Competenze

1. Dal *training* al *learning*: implicazioni di una convergenza concettuale

Apprendere lungo l'intero corso della vita, *lifelong learning* in inglese: ecco lo slogan (e la scommessa) che rappresenta la sfida fatta propria dalle politiche europee della formazione professionale. Con l'abituale prudenza riformatrice, rispettosa delle prerogative e delle tradizioni degli Stati Membri, l'Europa si muove nel solco della strategia di Lisbona; la posta è costruire un mercato del lavoro integrato, che dia risposta al bisogno di mobilità e di flessibilità nei rapporti tra domanda e offerta. Per farlo nello spirito della coesione sociale, al di là di quanto comunque avviene sulla spinta delle dinamiche dell'economia, servono strumenti che rendano trasparenti le transizioni e che permettano l'affermarsi delle condizioni necessarie per navigare efficacemente nella vita professionale.

¹ Presidente e Responsabile Ufficio Studi e Ricerca della Fondazione ECAP Svizzera.

Coordinamento e permeabilità dei sistemi formativi e ruolo chiave del dialogo sociale sono i due pilastri della dichiarazione sottoscritta a Copenaghen il 30 novembre 2002 dai Ministri dell'Istruzione di 31 paesi europei e dalla Commissione europea, nell'intento di promuovere una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale. Il processo di Copenaghen si inserisce nell'evoluzione delle politiche comunitarie avviata dal Consiglio europeo di Lisbona nel 2000, che si ispira al metodo del "coordinamento aperto" fra gli Stati membri². Una delle sue applicazioni principali si è avuta in questi anni proprio in materia di politiche formative. Dopo la *Dichiarazione di Copenaghen*, tappe fondamentali sono state la *Risoluzione del Consiglio europeo* del dicembre 2002, tendente a rafforzare la cooperazione nel settore e il più recente *Comunicato di Maastricht*, redatto nel dicembre 2004 dai Ministri dell'Istruzione dei paesi membri in seguito all'esame dei rapporti di valutazione e *follow-up* sullo stato di attuazione della Dichiarazione di Copenaghen. Il comunicato evidenzia le priorità urgenti per giungere ad una maggiore cooperazione europea nell'istruzione e nella formazione professionale e configura le linee guida su cui attualmente l'Unione si sta muovendo.

Negli ultimi anni sono stati varati strumenti concreti, e in particolare nella loro raccomandazione congiunta del 23 aprile 2008 Parlamento Europeo e Consiglio hanno posto, dopo una lunga fase di consultazione, le premesse per l'adozione del Quadro Europeo delle Qualifiche (*European Qualification Framework*). Istituito questo sistema di "traduzione" tra sistemi di qualifica³ l'Unione Europea intende affrontare in modo radicalmente nuovo il nodo critico della trasferibilità dei "saperi professionali", rinunciando all'impossibile omologazione dei modelli e dei percorsi formativi e cercando di rendere trasparente il modo in cui nei diversi sistemi si guarda alle qualifiche, sulla scorta di descrittivi comuni delle *competenze*⁴ corrispondenti ai profili utilizzati nei vari Stati. All'analisi comparativa dei processi di apprendimento si sostituisce quella dei *learning outcomes* corrispondenti alle competenze attese, indifferentemente dalle modalità formali, non formali o informali del loro conseguimento. Vengono così poste le basi per promuo-

² Tale metodo è volto a favorire la sinergia tra le politiche dei vari paesi, sulla base di obiettivi comuni volontariamente adottati, sistemi di valutazione dei risultati condivisi e strumenti di cooperazione comparativa.

³ Sui contenuti del documento comunitario, oltre alle fonti di prima mano reperibili presso i siti della Comunità, vedi Gabriella Di Francesco, *Il Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente*, in "Professionalità", n. 108, luglio-settembre 2008.

⁴ Il dibattito sulle competenze, che è alla base dei principi dell'EQF, ha ormai dato origine ad una letteratura assai vasta, ed è lungi dall'essere esaurito; per chi fosse interessato a coglierne indirizzi e prospettive, recuperando una visione davvero ricca e articolata degli approcci maturati in materia negli ultimi anni, consigliamo la lettura del secondo capitolo del recente contributo di Alberto Cattaneo e Elena Boldrini, *ICT... innovazione, competenze, tecnologie*, Carocci, Roma, 2007. Tra i materiali di preparazione all'EQF segnaliamo per chi fosse interessato a ricostruire l'influenza che su di esso hanno esercitato i diversi approcci alla competenza Winterton J., Delamare, Stringfellow, *Typology of Knowledge, skills and competences*, Thessaloniki, CEDEFOP, 2005. <http://communities.trainingvillage.gr/nfl>

vere una cultura della qualificazione ispirata all'approccio in termini di competenza, che dovrebbe risultare nei *Quadri nazionali delle Qualifiche*. Si creano parallelamente i presupposti per l'istituzione di un sistema di crediti nel *Vocational Education and Training* (ECVET) più coerente dell'ECTS, perché fondato non sui carichi di studio (apprendimento formale) connessi all'acquisizione di una competenza, ma sull'analisi e la comparazione delle competenze richieste per lo svolgimento di un'attività professionale⁵.

In Europa da circa un decennio si cercano, insomma, modi nuovi per impostare il dialogo tra *VET systems* nazionali. Molte rimangono tuttavia le questioni aperte. Esse evidenziano l'importanza di alcuni cambi di paradigma, correlati tra loro e ricchi di implicazioni sia per le politiche formative che per quelle del lavoro. Facciamo riferimento:

- al tramonto della centralità dei nessi tra formazione iniziale e impiego come bussola per il governo dei *VET systems*, e all'affermarsi di relazioni più articolate tra processi di apprendimento lungo il corso della vita, costruzione della competenza e capacità occupazionale degli individui;
- allo *shifting* parallelo dal concetto di qualifica a quello di competenza nella descrizione del *capitale* professionale degli individui;
- al passaggio da un modello di definizione degli obiettivi formativi e di valutazione dell'apprendimento basato sulla verifica di coerenza tra profilo professionale, *curricola* e risultati oggettivamente “dimostrati” dagli allievi in situazioni di esame ad un modello centrato sulla relazione tra *learning outcomes* e standard di performance (competenze agite) richiesti dal mondo del lavoro;
- al tema emergente del riconoscimento, validazione e certificazione dell'apprendimento non formale e informale (Bjørnåvold, 2000), che si cor-

⁵ ECVET è un sistema per l'accumulazione e il trasferimento dei punti di credito nell'istruzione e nella formazione professionale, che consente la documentazione e la certificazione dei successi raggiunti nell'apprendimento nel corso dell'istruzione e della formazione professionale oltre i “confini di sistema”. Uno degli obiettivi chiave di ECVET è la promozione della mobilità degli apprendenti, tanto all'interno di un particolare sistema educativo (permeabilità sia verticale che orizzontale tra le parti del sistema e in particolare tra un'istruzione superiore e professionale in Europa) quanto al di fuori del sistema educativo (considerazione dei risultati di un'istruzione informale, incluso l'apprendimento sul lavoro, a patto che questo sia disciplinato da leggi nazionali. Incentrato sugli individui, vale a dire sulla conferma delle conoscenze, capacità e competenze individuali che costituiscono la base per la loro accumulazione e per il loro trasferimento, ECVET assicurerà la documentazione, la conferma e il riconoscimento dei risultati di apprendimento ottenuti all'estero, valutando sia l'istruzione professionale formale, sia contesti non formali. La descrizione dei risultati di apprendimento avverrà individuando unità di competenza, contenenti l'indicazione delle conoscenze, capacità, attitudini e motivazioni distinte e il numero di punti di credito ad esse corrispondenti, al di là del loro peso all'interno dei profili presenti nel rispettivo contesto nazionale. Le modalità di combinazione delle unità in qualifiche competerà invece alle normative nazionali, alla stessa stregua di quanto avviene per le descrizioni delle mansioni o dei corsi di studio professionali. – Vedi sul tema *Study on the implementation and development of an ECVET system for initial vocational education and training*, Rapporto finale a cura di Gabriele Fietz e Thomas Reglin, progetto ECVET Reflector, f-bb, Nürnberg, 2007.

rela alla presa in carico delle competenze comunque e ovunque acquisite dagli individui nell'arco della vita secondo diverse modalità d'apprendimento.

Importanti convergenze si registrano su questi piani nel panorama della formazione professionale europea, in lenta transizione verso il modello dell'apprendimento lungo il corso della vita. Ma la natura dei processi che abbiamo sommariamente citato – la loro fisionomia negoziale e la complessità degli strumenti di relazione che ivi si stanno sperimentando – rimanda alle profonde differenze che caratterizzano i modelli educativi dei paesi dell'Unione, e si manifestano nel coacervo di valori, tradizioni e convenzioni che regolano nei diversi casi l'attribuzione di titoli e certificati e ne determinano la loro effettiva spendibilità professionale. Molto diversa da caso a caso appare l'applicazione dei principi del partenariato e del dialogo sociale. Accanto a paesi che li adottano storicamente sin nella definizione delle regole fondamentali della formazione di base, emerge una tendenza a privilegiare questo approccio semmai nella formazione continua, con declinazioni strutturate o piuttosto flessibili. Il riconoscimento sul mercato del lavoro delle competenze acquisite dai soggetti in apprendimento, non esclusivamente nell'ambito istituzionale-formale, ma anche negli ambiti non formale ed informale, resta una sfida aperta per i prossimi anni, mentre altrettanto difficile, almeno sul piano istituzionale, appare l'integrazione tra politiche del lavoro e della formazione, a dispetto delle indicazioni quadro delle politiche europee e delle priorità da anni stabilite dal Fondo Sociale Europeo.

2. Obiettivi condivisi, traiettorie indipendenti

Il panorama europeo della formazione professionale è tradizionalmente contraddistinto dalla compresenza di sistemi in cui i percorsi formativi si ispirano, in vario modo, ai concetti e alle pratiche dell'*alternanza* tra scuola e lavoro e sistemi centrati sull'insegnamento a tempo pieno di una professione, all'interno di stabilimenti scolastici, dove eventualmente la pratica professionale si realizza in situazioni di laboratorio. Questi due macro-modelli talvolta convivono all'interno dello stesso sistema, e comunque il principio che l'apprendimento di un lavoro comporta comunque una certa "dose" di *learning by doing*, vuoi assunta nelle forme più semplici del "fare in aula" o in laboratorio, vuoi ricorrendo a *stage* programmati durante o a fine ciclo, sembra incontrare crescente consenso.

I *VET systems* nazionali stanno affrontando la transizione partendo dalle loro tradizioni formative. L'esame di tre macro-modelli paese – Germania, Francia e Regno Unito – ci aiuta a comprendere tre declinazioni alternative dei processi di innovazione in atto su scala europea. Partiremo da questi modelli per provare a trarne spunti utili a costruire quell'orientamento sistematico al *lifelong learning* che ancora stenta ad affermarsi in Italia, integrando nelle nostre riflessioni anche qualche considerazione su ciò che av-

viene nei paesi dell'Europa settentrionale, spesso considerati un vero e proprio *benchmark* dal punto di vista della capacità di attuare la prospettiva del *lifelong learning*. Infine rifletteremo molto brevemente sulle prospettive aperte dalle profonde riforme realizzate nell'ultimo ventennio nei paesi entrati nell'Unione dopo il 2004, per capire se da esse possano venire indicazioni altrettanto utili per il nostro paese.

Cosa significhi formazione professionale in alternanza lo si comprende in modo chiaro considerando l'esperienza tedesca, nei suoi punti forti come nelle difficoltà con cui il modello si sta confrontando. L'approccio "duale" caratterizza diversi paesi del centro Europa; viene ripreso in modo più o meno ortodosso dai paesi confinanti, in particolare Austria e Svizzera, e trova applicazioni anche in altri contesti prossimi per geografia e cultura educativa (Danimarca, Paesi Bassi), sino a influenzare le riforme introdotte in alcuni paesi dell'Europa orientale. "Frammenti di alternanza" li ritroviamo persino in talune forme di apprendistato francese, come nel Regno Unito, in Spagna o nei principi ispiratori dei tentativi di riforma avviati nel 2003 in Italia.

Nella sua versione tedesca, che potremmo considerare paradigmatica del modello, l'approccio duale è caratterizzato dall'orientamento delle scelte curriculari rispetto al conseguimento di solide specializzazioni professionali spendibili nel mercato del lavoro e da una visione dell'apprendimento come processo che implica l'intreccio organico tra teoria e pratica nella costruzione della competenza. La formazione in alternanza, dove la stessa funzione dell'esperienza lavorativa nel percorso di apprendimento è precisamente strutturata e regolamentata, si svolge in base a un contratto di lavoro fra l'azienda che provvede alla formazione e lo studente interessato. Si tratta di un vero e proprio contratto a causa mista in cui lo scopo educativo è prioritario, che definisce gli obiettivi della formazione (a seconda della professione prescelta), la durata, le modalità pedagogiche, il numero di ore dedicate alla formazione in azienda e a scuola, la modalità di pagamento e la remunerazione dello studente. Il programma quadro di formazione viene definito congiuntamente, con una procedura coordinata, dalle autorità federali e dai *Länder* in accordo con i datori di lavoro e i sindacati. Il sistema presuppone dunque la stretta collaborazione tra i responsabili della formazione professionale e parti sociali. Le aziende hanno un ruolo chiave nella formazione, tanto a livello di accompagnamento / insegnamento, quanto a livello valutativo. L'adeguatezza delle aziende e del personale responsabile della formazione viene accertata e costantemente monitorata dagli organi competenti rappresentativi dei vari settori, che svolgono anche un'attività di controllo sulla preparazione e sulla qualità della formazione.

Il modello della formazione in alternanza gode di prestigio e di un vasto consenso nei paesi centro-europei. Esso risponde ai fabbisogni di competenza delle imprese (che in cambio si rendono disponibili a garantire il funzionamento del sistema) e permette di offrire alla grande maggioranza della popolazione giovanile, incluse le componenti con minori attitudini scolastiche, un'istruzione secondaria superiore. I livelli di abbandono scolastico

precoce sono in questi paesi inferiori a quelli medi europei; in Germania il tasso è pari al 12% circa sia per gli uomini che per le donne, e risulta ancor inferiore in realtà come Austria e Svizzera. Nonostante questi risultati i paesi che adottano l'alternanza si interrogano comunque sulla necessità di adeguare le caratteristiche del modello ai cambiamenti in atto. Si punta sul rafforzamento della formazione di base e sul consolidamento della formazione professionale superiore, tradizionalmente centrata sulle certificazioni post-secondario e sul sistema delle *Fachhochschulen* (terziario accademico a indirizzo professionale). Nella formazione superiore ci si sforza di introdurre (vedi in particolare il caso delle professioni ICT) modalità innovative di qualificazione di tipo esperienziale. In generale il modello evidenzia una certa rigidità, che viene dalla forte strutturazione dei processi di apprendimento e dei contenuti curricolari. Si tratta di due caratteristiche che rendono non a caso il modello duale poco permeabile a talune delle riforme volute dall'Unione Europea, basate sul principio di privilegiare i *learning outcomes* rispetto ai processi di apprendimento. Nonostante porti nel suo DNA il principio che solo attraverso l'esperienza lavorativa si possano costruire competenze, il modello stenta a riconoscere nelle pratiche di validazione delle competenze un'alternativa efficace ai fini di rendere più flessibile l'approccio dell'alternanza. Tentativi in questo senso si stanno facendo in Svizzera (con una disciplina nazionale sperimentale in tema di riconoscimento degli apprendimenti acquisiti), ma è soprattutto il modello olandese a mettere in campo le sperimentazioni più interessanti e avanzate, attraverso l'integrazione tra politiche dell'impiego e della formazione e l'introduzione nei percorsi formativi delle procedure di VPL (*validation of prior learning*) secondo un approccio che considera le dimensioni *lifelong* e *lifewide*⁶ dell'apprendimento.

Il primato delle evidenze e dei risultati (*learning outcomes*) rispetto ai processi di apprendimento che li hanno resi possibili, caratterizza la filosofia adottata in tema di formazione professionale nel Regno Unito a partire dalla fine degli anni '80 del secolo scorso. Situata in un contesto che si fonda alla radice sulla libertà (e la responsabilità) individuale nei percorsi di professionalizzazione, la *vision* britannica in tema di istruzione e formazione professionale ha raccolto nel tempo ampi consensi, ed è oggi condivisa in particolare dai paesi come l'Irlanda o taluni Stati del Nord e dell'Est europeo che hanno adottato, più o meno da vicino, l'impostazione inglese soggiacente al sistema delle *National Vocational Qualifications*, tanto contestate quanto influenti anche nella definizione del *framework* europeo delle qualifiche.

Nel Regno Unito, tra anni '90 e inizio del nuovo secolo, sono avvenuti profondi cambiamenti nell'ambito del sistema educativo. In particolare, l'e-

⁶ Un apprendimento lungo il corso della vita, ma anche in ogni situazione di vita. Sull'esperienza olandese vedi Ruud Duvekot, *Fruits for the taking. Dutch perspectives in professional training, VPL and personal development*, in AA.VV., *Managing European diversity in lifelong learning*, Nijmegen, University Press, 2007.

ducazione secondaria e post - obbligo, è evoluta verso forme di tipo più professionalizzante, pur mantenendosi ancorata a modelli scolastici *full time*: questa tendenza si è manifestata sia in termini quantitativi (il numero crescente di iniziative volte a sviluppare capacità professionali e opportunità di lavoro) sia in termini qualitativi (i diploma di tipo superiore che si stanno diffondendo in quest'ambito). Nel Regno Unito, chi non intende proseguire l'insegnamento a carattere generale, che dà accesso alla formazione universitaria, può frequentare una scuola a indirizzo professionale che prepara al conseguimento di un certificato o in un "*Further Education College*". In alternativa può entrare in un programma di formazione occupazionale di minor impegno, attraverso l'apprendistato in alternanza (*modern apprenticeship*, istituito nel 1995), i percorsi "*national traineeships*" o qualche altro schema di formazione professionalizzante. *Modern apprenticeship* permette di acquisire una qualifica di livello NVQ 3 o anche superiore, mentre i programmi "*national traineeships*" permettono di raggiungere qualifiche di livello NVQ 2⁷.

La formazione professionale di base, come quella continua, è posta nel Regno Unito essenzialmente sotto la responsabilità condivisa delle persone e delle imprese, ed è il campo in cui si può leggere in modo più chiaro l'influenza delle innovazioni introdotte localmente sin dagli anni '80 del secolo scorso nei sistemi di certificazione. La riforma varata a metà degli anni ottanta ("*Education and Training for Young People*") ha segnato una svolta nell'ambito delle iniziative finalizzate ad ammodernare il sistema delle qualifiche professionali, portando alla costruzione di un sistema (*National Vocational Qualifications - NVQ*) che rappresenta di per sé un *Framework nazionale* (esistente in due versioni, una per Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord, e una scozzese), e ha fortemente influenzato, nella sua logica, l'impostazione del quadro europeo i cui principi sono stati riconosciuti dal Consiglio nel 2008. NVQ system e sistema educativo, pur mantenendo la loro autonomia, dialogano tra loro. Gli ultimi cinque livelli NVQ, ad esempio, corrispondono ai percorsi di alta formazione e sono comparabili ai diplomi indicati nel *Framework* per l'educazione di livello superiore (*FHEQ, Framework for Higher Education Qualification*). Ogni livello rappresenta gradi crescenti di conoscenza (*Knowledge*), comprensione (*understanding*), abilità (*skill*) e autonomia, intesa come capacità di pensare in modo analitico e creativo. Come in Germania, dunque, i sistemi nazionali che si sono mossi in modo simile al Regno Unito (vedi ad esempio la Finlandia) fondano la loro solidità sull'esistenza di un quadro di riferimento e standard nazionali

⁷ A fronte di questa struttura generale del sistema va detto che dal punto di vista istituzionale esistono profonde differenze tra i 4 stati autonomi che compongono il Regno Unito (e in particolare tra la Scozia e le rimanenti entità statali) dal punto di vista degli assetti normativi e degli organi responsabili dell'educazione e della formazione; l'insieme appare pertanto estremamente complesso da definire, e caratterizzato da una grande varietà di organi e strutture a carattere privatistico che svolgono funzioni di rilevanza pubblica e governo del sistema, come vedremo anche parlando dei sistemi di certificazione (che costituiscono un pilastro portante e originale delle riforme in atto).

condivisi, elaborati in qualche modo con il coinvolgimento delle parti sociali. Tuttavia il rilascio delle qualifiche, o l'accreditamento di unità di competenza (APEL - *Accreditation of Prior Experiential Learning*), avviene in modo assai flessibile e aperto al riconoscimento di tutte le forme di apprendimento, indipendentemente dal loro carattere strutturato o meno, attraverso la costruzione di dossier personali, la produzione di evidenze, la possibilità di sostenere *assessment* sul posto di lavoro o nell'ambito di prove. Le unità di competenza possono essere riconosciute da centri di *assessment*, come dalle istituzioni formative, all'atto di ammettere aspiranti studenti a percorsi superiori di qualificazione.

Il modello formativo britannico suscita forti consensi e altrettanto robuste resistenze, sia in casa (vedi ad esempio l'opposizione dei teorici della *liberal education*), che all'estero. Indubbiamente ha saputo influenzare per la sua coerenza con i tempi e la sua relativa semplicità i *decision makers* europei. Va tuttavia detto che l'approccio ricordato ha ottenuto risultati in parte contraddittori. Non ha messo al riparo il Regno Unito da gravi fenomeni di impoverimento dei livelli di istruzione e di competenze di base nella popolazione giovanile (tema che non a caso è al centro del dibattito in quel paese), pur se il paese occupa ufficialmente una posizione vicina alla media dell'Unione Europea dal punto di vista dei tradizionali indicatori di istruzione. Ha permesso all'opposto il raggiungimento di posizioni benchmark nella performance educativa ad altri sistemi che ad esso si sono in qualche modo ispirati, come quello finlandese. L'approccio appare in generale piuttosto aperto alle logiche del *lifelong learning*, permettendo l'accumulazione di crediti, cui va in parte attribuito il merito di incentivare la popolazione a partecipare in modo decisamente superiore alla media europea a percorsi di formazione continua.

La Francia rappresenta nel quadro europeo il tentativo più strutturato di modernizzazione operato per salvaguardare e adeguare alle nuove esigenze del mondo del lavoro un sistema formativo che esprime ancora forte fiducia nel valore dell'educazione generale e dell'istruzione scolastica. Le riforme attuate in Francia negli ultimi venti anni non hanno messo in discussione la centralità dei diplomi e dei titoli, e quindi dei percorsi di apprendimento formali, nella costruzione e nel riconoscimento sociale delle competenze, ma dimostrano come un forte e prestigioso sistema formale dell'istruzione e della formazione professionale, possa convivere con la sperimentazione e la regolamentazione di forme alternative di qualificazione capaci di flessibilizzare i percorsi di apprendimento e di tener conto dell'intreccio tra dimensioni scolastiche e esperienziali del medesimo. La validazione delle competenze (VAE) diviene essa stessa processo di apprendimento che porta alla formalizzazione, e quindi al rafforzamento, del sapere professionale esperienziale. Ci troviamo, dunque, di fronte all'apparente paradosso di un sistema educativo che ha tradizionalmente assegnato un forte primato all'educazione generale e al sistema scolastico, che si sta oggi muovendo in direzione di porre al centro dell'attenzione piuttosto la spendibilità professionale dei risultati di apprendimento. In realtà ci troviamo in una situazione,

piuttosto vicina a quella di altri paesi mediterranei prossimi per culture educative, in cui spinte e valori eterogenei convivono, sotto la pressione delle esigenze egemoni dettate dal primato dell'economia.

In Francia⁸ il sistema dell'educazione e della formazione professionale è caratterizzato dalla tradizionale bipartizione tra percorsi di "educazione generale", finalizzati al conseguimento di un diploma di istruzione secondaria superiore e all'accesso a formazioni terziarie, e percorsi di istruzione professionale, disciplinati da diversi organi statali e anche dalle associazioni professionali, che portano al conseguimento di titoli spendibili in via principale (e in alcuni casi esclusiva) per accedere al mercato del lavoro. La formazione professionale di base, che prima degli anni '70 aveva nell'apprendistato aziendale, e nell'impegno delle aziende sul fronte formativo, un suo pilastro fondante è passata successivamente alla competenza dello Stato, che la eroga utilizzando formule diverse (prevalentemente percorsi formativi a tempo pieno), e coinvolgendo una vasta rete di Centri, laboratori e organizzazioni private sparsi sul territorio, in cui spesso si erogano formazioni a carattere residenziale e specialistico. Le filiere della formazione professionale risultano molto articolate e complesse da riassumere, e vanno dalla formazione di base che conduce in due o quattro anni al conseguimento di certificati, brevetti o baccalaurati, alla formazione superiore di breve e lunga durata, a carattere terziario.

Tanto la filiera dell'educazione generale, quanto quella professionale conducono al conseguimento di certificati e diplomi. Piuttosto articolato nella sua costruzione, il sistema di certificazione francese è caratterizzato da una certa rigidità, che rende problematici i passaggi da una filiera all'altra di istruzione, e ostacola in un certo senso lo sviluppo di percorsi flessibili di qualificazione e perfezionamento da parte degli adulti. Tale rigidità è del resto l'altra faccia della medaglia rappresentata dal valore formale che gli attori sociali attribuiscono ai diplomi e in parte ai certificati professionali. Possiamo da questo punto di vista affermare che la Francia rimane

⁸ Accanto alla Francia, la Spagna è un paese che vanta tradizioni educative per certi versi simili e che ha attuato riforme in grado di riposizionare positivamente la formazione professionale e la formazione continua togliendole dal "ghetto" cui l'egemonia dell'educazione generale le relegava. Qui, come in Francia, la scuola secondaria superiore è rigidamente divisa tra percorsi educativi (*bachillerato*, corrispondente al liceo) e canale della formazione professionale. Quest'ultima si divide in tre rami: *reglada*, *ocupacional* e *continua*. Le ultime due si rivolgono rispettivamente ai disoccupati e ai lavoratori occupati svolgendo un ruolo tra la riconversione professionale e la formazione permanente. La *reglada* copre invece la fascia d'età dell'adolescenza suddividendosi in due livelli: medio e superiore (rivolto a formare competenze nella pianificazione e organizzazione del lavoro). Una parte di questo lavoro si fa in alternanza frequentando *stages* presso un'impresa. Se si pensa che nel 1990 gli studenti della Formazione Professionale erano solo 7.300 e adesso sono circa 220.000 nel grado medio e 227.000 in quello superiore (Patroncini, 2004), si ha l'idea dei passi in avanti fatti negli ultimi decenni, dopo l'approvazione della *Logse*, la riforma varata dai governi socialisti. La *Logse* infatti ha previsto che la Formazione Professionale venisse impartita negli stessi istituti dove si svolgeva il resto dell'educazione secondaria. E questo ha contribuito a limitarne l'immagine di settore ghetto, rifugio per i drop-out dall'educazione generale.

uno dei paesi europei in cui il possesso di uno o più diplomi rappresenta un *atout* fondamentale e spendibile – tanto nel mondo dell’educazione e della formazione, quanto in quello delle professioni – ai fini di accedere a ulteriori percorsi formativi o di migliorare la propria posizione nel mercato del lavoro.

A dispetto della solida reputazione di cui gode in campo formativo, tuttavia, la Francia non propone un modello facilmente esportabile, e tanto meno si rivela, stando agli indicatori educativi, un *benchmark* su scala europea. Il paese non occupa una posizione di particolare eccellenza in Europa; i livelli di abbandono scolastico precoce sono solo di poco inferiori a quelli medi europei, con tassi pari al 15% circa tra gli uomini e al 10/11% per le donne. La composizione della popolazione attiva per livello di istruzione non pone la Francia tra i paesi avanzati e l’accesso al *lifelong learning*, nonostante l’avanzata normativa in materia di formazione continua, rimane piuttosto limitato.

Se Francia, Regno Unito e Germania propongono tre letture paradigmatiche di come i diversi modelli nazionali si confrontano con la sfida dell’apprendimento lungo il corso della vita, sono in Europa i paesi scandinavi ad essere portati ad esempio – da chi si occupa di modelli educativi e sistemi di formazione professionale – per la loro capacità di costruire competenze di eccellenza nella formazione di base, sulla base delle quali garantire le basi necessarie ad elevare i livelli di partecipazione degli adulti alle attività di apprendimento. Si citano a tal proposito i risultati di punta ottenuti dagli allievi del Nord Europa, e in particolare dai finlandesi, negli studi PISA dedicati alla *literacy* e alle conoscenze matematiche, e per inferenza si evidenzia come l’efficacia di questi sistemi spieghi in buona misura la propensione delle popolazioni scandinave a formarsi lungo l’arco della vita, considerato che tutte le indagini sull’accesso alla formazione permanente evidenziano l’importanza dell’effetto Matthew⁹ e quindi la penalizzazione delle persone debolmente qualificate, e gli elevati tassi di partecipazione alla formazione continua delle persone istruite. La performance dei paesi nordici in termini di *lifelong learning* è in un certo senso paradigmatica e i tassi di partecipazione alla formazione continua sono in questi paesi più che doppi rispetto alla media comunitaria, sfiorando il 50% della popolazione adulta.

Possiamo dunque parlare di modello scandinavo, come sintesi cui tendere per centrare gli obiettivi di Lisbona? Possiamo evocarne i tratti per verificarne e promuoverne la trasferibilità nei contesti che più di altri soffrono le difficoltà attuali della transizione? Difficilmente, se pretendiamo di trovare in questi contesti la formula istituzionale magica e originale che ne decreta il successo. Si tratta in effetti di paesi che adottano linee organizzative

⁹ Il termine – riferito alla parabola biblica – indica la correlazione molto evidente che esiste tra grado di istruzione e competenza costruito nella formazione di base e propensione a usufruire poi delle diverse opportunità di apprendimento formale e non formale in età adulta. Vedi in proposito le pubblicazioni annuali OECD, “*Education at a glance*”, che riprendono i principali indicatori sui sistemi educativi e anche le survey specifiche dedicate dall’organizzazione e da altre istituzioni – come il CEDEFOP – a questo tema.

non dissimili da quelle che abbiamo analizzato in parte nel Regno Unito, e in parte nell'area germanofona, generalmente ancorate alla presenza di un solido comparto di istruzione e formazione professionale a tempo pieno, che affianca un segmento dell'educazione liceale più ristretto – grazie ad un orientamento mirato e “dolce” dei giovani nella fase scolastica obbligatoria (caratterizzata da percorsi integrati, non selettivi, e capaci di garantire un'educazione di base solida alla generalità della popolazione). I percorsi di formazione professionale danno d'altro canto sbocco in genere ad un terziario a indirizzo professionale che si sta riorganizzando in modo non lontano dal sistema tedesco (*Scuole politecniche*) o inglese (*Further Education*). Si affermano, inoltre, sistemi di accreditamento delle competenze riferiti a quadri nazionali di qualificazione, che recepiscono modelli non lontani da quello anglo-sassone, oggi riecheggiato nella costruzione dello *European Qualifications Framework* (vedi in particolare la situazione norvegese e quella finlandese).

Cosa fa dunque di questi paesi un *benchmark* riconosciuto? Sicuramente la piccola dimensione che favorisce una naturale prossimità tra le istituzioni e i bisogni della popolazione e delle imprese; una certa fluidità del dialogo sociale e un grande consenso attorno ad un modello centrato sul ruolo chiave dello Stato, nell'indirizzo e nel finanziamento dei sistemi. E se vogliamo, accanto a questi *atout*, va ricordata la sorprendente capacità di assicurare l'indirizzo vocazionale e attitudinale degli allievi rinunciando ai meccanismi formali di selezione operanti, spesso assai precocemente e duramente, nel sistema tedesco. L'utopia scandinava rimanda, per chi la analizza da vicino, al primato delle motivazioni sociali e della costruzione di forti identità culturali e nazionali, che caratterizza i piccoli e moderni paesi scandinavi (e in tempi recenti soprattutto la Finlandia), come fattori predittivi del successo indubbio alla base di *VET systems* capaci di centrare, anche con largo anticipo, gli obiettivi strategici di Lisbona, collocandosi (unico caso in Europa) tra i *benchmark* indiscussi su scala mondiale per l'efficacia dell'investimento formativo. Ma proprio la natura dei loro punti di forza dimostra quanto sia difficilmente trasferibile una simile *performance* a contesti meno “a misura d'uomo” dove la complessità sociale determina oltretutto una minor “accettazione” della forte regia pubblica sui sistemi tipica dell'universo scandinavo¹⁰.

Se pensiamo alle caratteristiche e alle motivazioni che fanno delle popolazioni scandinave un esempio di orientamento positivo verso il *lifelong learning*, potremmo attenderci repliche in alcuni dei paesi “*late comers*” dell'Est europeo, dove le profonde trasformazioni in atto, innestandosi su antiche tradizioni formative, generano sicuramente condizioni favorevoli all'emergere di motivazioni e spinte alla professionalizzazione degli individui, che si muovono in mercati del lavoro ancora dinamici, caratterizzati da buoni tassi di sviluppo e da spazi aperti alla mobilità sociale. Questo aggregato di paesi non è

¹⁰ Sul tema vedi le interessanti riflessioni di Torild Nilsen Mohn, *VPL in the nordic countries*, in AA.VV., *Managing European diversity in lifelong learning*, Nijmegen, University Press, 2007.

tuttavia un'entità omogenea (nemmeno le nazioni scandinave lo sono) e condivide piuttosto le fatiche dei processi di riassetto in atto in Europa. I paesi dell'Europa orientale sono tutti interessati da profonde riforme dei loro sistemi educativi e formativi, il cui minimo comune denominatore (che li allontana molto dalla condizione dei paesi scandinavi) sembra piuttosto la forte riduzione del peso dello Stato nel governo e in taluni casi anche nel sostegno finanziario alle istituzioni formative. In molti casi ci troviamo di fronte a riforme i cui esiti sono ancora difficili da analizzare, ma che evidenziano – com'era logico attendersi, in contesti che provano a liberarsi volentieri dal passato – una tendenza a recepire con buona apertura gli indirizzi comunitari (vedi ad esempio i diffusi tentativi di dar vita a quadri nazionali di qualifiche e a procedure per il riconoscimento e l'accreditamento delle competenze). La formazione professionale, dopo le fasi difficili seguite alla conclusione dell'esperienza socialista, tende ovunque a riguadagnare prestigio e attenzione, ma le tendenze riformatrici sembrano polarizzarsi tra fautori di un'organizzazione che assegna alla formazione professionale – prevalentemente a tempo pieno e regolata dalla mano pubblica – un ruolo rilevante nel secondario superiore (vedi ad esempio la Repubblica Ceca), e fautori di una più forte flessibilizzazione dei sistemi (vedi ad esempio l'Ungheria), dove l'apprendimento professionale, visto in un *continuum* tra formazione di base e carriera, tende ad essere fortemente privatizzato e lasciato alla libera iniziativa delle persone e delle istituzioni, per poi trovare forme di certificazione più vicine a quelle promosse dal modello britannico.

3. Apprendere dall'Europa: alcune riflessioni sulla trasferibilità dei modelli

L'Europa scommette sull'apprendimento lungo il corso della vita. Cosa possono apprendere gli Stati che la costituiscono da questa scommessa, cosa possono apprendere l'uno dall'altro, soprattutto pensando alle situazioni – come quella italiana – caratterizzate da limiti ancora evidenti ma anche urgenze, ormai ampiamente avvertite, di riforma? Il percorso dell'Unione Europea sui temi dell'istruzione e della formazione mostra lo sforzo congiunto di condividere un set di principi comuni europei. Ciò si realizza sia sul versante culturale, nel tentativo di armonizzare i diversi *background* storico-sociali dei sistemi, sia sul versante istituzionale, con la definizione di quadri condivisi di qualifiche, di indicatori per il *benchmarking* quanti-qualitativo, di procedure per il riconoscimento dei crediti formativi conseguiti ai fini della certificazione delle competenze.

Sul piano degli assetti istituzionali vi è una tendenza diffusa a integrare il decentramento della *governance* su scala territoriale con la definizione di quadri comuni di regole e profili, anche laddove questi erano tradizionalmente assenti o deboli. La Francia, paese storicamente centralista, va in direzione di decentrare alle Regioni molte competenze nel *VET system* (come nelle politiche del lavoro), e molti dei piccoli paesi un tempo caratterizzati

da forti poteri statali (come i nuovi Stati Membri dell'Est europeo) adottano una regionalizzazione talvolta esasperata della *governance* della formazione.

Altre convergenze "concettuali" si registrano sotto la spinta degli eventi. Laddove predomina un modello centrato sull'insegnamento scolastico si assiste all'introduzione in varie forme di elementi di pratica professionale ai fini del conseguimento di una qualifica; laddove è il modello dell'alternanza a predominare, si discute in parte sulla necessità di rafforzare la componente scolastica dell'istruzione, in parte (sicuramente la più innovativa) su come ripensare il ruolo dei contesti esperienziali (l'impresa, ma anche il lavoro nella sua discontinuità attuale) come luoghi di apprendimento in qualche modo strutturato e intenzionale. In generale ci si sforza di:

- ridurre e razionalizzare il numero delle professioni, costruendo *curricula* in grado di rafforzare la base trasversale di conoscenze su cui innestare poi specializzazioni successive e la capacità di rapida riconversione e riqualificazione nel corso della vita attiva;
- riprogettare la formazione di base per favorire l'attitudine ad apprendere lungo l'arco della vita;
- dare respiro all'istruzione professionale creando sbocchi nella formazione terziaria, a indirizzo professionale o attraverso passerelle verso la formazione accademica;
- attribuire rilevanza crescente ai temi dell'apprendimento "situato" nel contesto organizzativo (*workplace learning*).

Nel suo sforzo di riforma del *VET system*, l'Italia può ampiamente prendere spunti da queste convergenze. Esse indicano tutte direzioni auspicabili.

Dai sistemi che si ispirano all'alternanza e ad un concetto strutturato di qualificazione professionale (*Berufskonzept*) il sistema italiano (inteso come interazione tra attori istituzionali, sociali ed economici responsabili dell'educazione) dovrebbe apprendere la ricerca rigorosa e costante di come integrare nella prima formazione e nella formazione continua l'acquisizione di conoscenze e capacità cognitive in contesti scolastici e nella pratica professionale. L'adesione a questa prospettiva non può essere tuttavia un atto di fede o di propaganda; essa implica ricerca e sperimentazione pedagogica e nondimeno la costruzione di una grande e condivisa fiducia nei valori e modelli soggiacenti a quel sistema educativo e formativo. Postula inoltre l'esplicito impegno del sistema delle imprese a ospitare al loro interno percorsi strutturati e intenzionali di apprendimento legati al processo lavorativo (aspetto messo in crisi anche altrove in Europa dalle modificazioni delle strutture organizzative d'impresa e dal crescente peso delle piccole e piccolissime imprese). Senza dimenticare le difficoltà che il modello dell'alternanza sta ovunque scontando, nel passare da una visione piuttosto lineare delle carriere professionali ad una prossima al concetto di *lifelong learning* assunto dalle politiche comunitarie.

In quale misura potremmo ispirare la riforma alle indicazioni che vengono dal sistema formativo britannico, considerandolo bene o male il punto di riferimento delle politiche europee in materia di qualificazione e traspa-

renza delle competenze sviluppate dall'Unione negli anni recenti? Dotarsi di un sistema di certificazione professionale basato su standard nazionali e in grado di porre fine alla tradizionale separatezza tra percorsi di educazione generale e istruzione professionale è sicuramente un obiettivo chiave anche per l'Italia. Il modello inglese può fornire più di qualche spunto originale, se non altro per il suo pragmatismo e la capacità di integrare apprendimento informale e non formale nei percorsi di qualificazione. Anche per questo il sistema appare più orientato di altri – come evidenziano gli indicatori statistici – a muoversi in direzione di approcci *lifelong learning*. Va peraltro detto che in molte analisi del sistema si sostiene come i risultati della riforma siano ancora parziali e permanga nella rappresentazione collettiva l'idea che i titoli accademici e dell'educazione generale abbiano un valore assai più importante dei certificati di formazione professionale. La riforma non sarebbe nemmeno riuscita a favorire l'adeguamento dei livelli di istruzione della popolazione attiva alle esigenze del mondo del lavoro. Vi è inoltre l'impressione che il sistema si regga su una visione dell'apprendimento flessibile e aperta, ma non facilmente esportabile alle nostre latitudini. Essa confida nella responsabilità individuale degli apprendenti (intesa in senso materiale e immateriale), e si fonda su una rete di servizi che supportano il soggetto nel far tesoro della molteplicità di esperienze e occasioni formative per costruire *skills* e competenze. Una cultura e una rete che appaiono in gran parte da costruire nel nostro paese.

Nell'area mediterranea il modello francese, e per certi aspetti quello spagnolo, sembrano poter esercitare una loro influenza predominante, riconducibile alla solidità del loro modello educativo e formativo. In due campi la Francia indica soluzioni interessanti per l'Italia, in parte fatte già proprie dal legislatore nazionale negli ultimi anni: dispone di un complesso sistema di supporto alla formazione continua¹¹ e dispone di un solido sistema nazio-

¹¹ L'assetto che tuttora lo caratterizza, pur evolutosi nel tempo, risale all'inizio degli anni '70 ed è il frutto di intese negoziali tra sindacati e associazioni datoriali, riprese poi in sede normativa (caposaldo la *legge Delors*, del 1971), che hanno inteso codificare via via una serie di procedure e diritti:

- garanzia di finanziamento del sistema attraverso stanziamenti dello Stato, delle Regioni e degli attori economici attraverso il prelievo obbligatorio di quote (1,6% complessivo minimo) sulla massa salariale destinate a finanziare sia la formazione organizzata dalle imprese (Piani formativi, discussi, sebbene in modo non vincolante, con le rappresentanze sindacali) sia l'accesso dei lavoratori a diverse opportunità di formazione continua;
- organizzazione decentrata dei processi decisionali, ancorata agli ambiti settoriali, nei quali si sviluppano i principi del dialogo sociale;
- definizione di una serie di diritti di partecipazione alla formazione continua collegati ai diversi statuti delle persone in formazione: sostegno all'inserimento nel mondo del lavoro attraverso contratti a finalità formativa per giovani e disoccupati, forme di salvaguardia del reddito dei lavoratori e di concessione di ore lavoro da destinare alla formazione a favore degli occupati.

Grazie a questo assetto la formazione professionale continua ha conosciuto in Francia un'evoluzione significativa, ma nel contempo si è affermata una chiara tendenza a interpretare il concetto di *lifelong learning* in senso piuttosto restrittivo, come *formation professionnelle tout au long de la vie*.

nale di qualifiche e di riconoscimento delle competenze, finalizzato a permettere la validazione delle competenze e ad agevolare in questo modo l'accesso degli adulti all'apprendimento lungo il corso della vita. Il sistema formativo francese non abdica a svolgere una funzione fondamentale nella costruzione e nella certificazione delle competenze professionali; in questo guarda al mercato e alle politiche del lavoro, si propone di anticipare i fabbisogni di competenza e di rafforzare le capacità cognitive e di apprendimento degli individui, senza inseguire il miraggio di un costante adeguamento dei percorsi curricolari alle mutevoli esigenze del mondo produttivo. Si muove nella prospettiva di decentrare le competenze in materia di formazione e *welfare*, ma non rinuncia al valore unitario e fondante dei principi nazionali, ancorati nella legislazione. Attribuisce grande importanza al dialogo sociale e alla costruzione paziente di integrazione tra livelli istituzionali, parti sociali e attori del sistema formativo. Evidenzia, in buona sostanza, ingredienti e soluzioni che possono bene sposarsi con le sensibilità presenti nel dibattito nazionale sulla riforma del *VET system*.

Ispirare i rispettivi *VET systems* ai principi dell'apprendimento lungo il corso della vita è per tutti i paesi europei, quindi anche per l'Italia, un obiettivo a tendere. Pratiche di *benchmarking* e scambi di esperienze, accanto a processi di diffusione dell'innovazione, aiutano i paesi a realizzare – ciascuno alla sua velocità – il processo di modernizzazione dei sistemi di *welfare* e di istruzione e formazione sotteso alla strategia di Lisbona. Lo riconosce la disciplina del Fondo Sociale Europeo, promuovendo la transnazionalità ad asse portante di questa fase di programmazione. Dall'Europa e dagli altri stati l'Italia può apprendere molto, in una logica di appropriamento e adattamento “situato” di esperienze e approcci. Serve capacità di lettura delle condizioni che fanno di certi modelli una scelta vincente, per poterne importare le indicazioni; serve capacità di diagnosi delle emergenze presenti nel contesto in cui le innovazioni devono essere introdotte, curiosità e apertura verso l'altro, e capacità di anticipare le “crisi da rigetto” che si possono generare operando in modo radicale. Non a caso, vorremmo dire, l'Europa si è prefissata obiettivi ambiziosi, ma persegue concretamente la via lenta e prudente del dialogo tra modelli e culture per costruire in modo realistico le condizioni di trasparenza e permeabilità tra sistemi educativi e di qualifica su scala europea che costituiscono la condizione per costruire un sistema competitivo e coeso. Una strada lunga. Il futuro ci dirà – alla luce della velocità e delle performance dei nostri *competitor* mondiali – se costruire in questo modo un sistema convergente e coerente si sarà rivelato operazione troppo lunga e non all'altezza delle sfide.