
Il coordinamento scientifico del Seminario è stato condotto da **Lauretta Valente e Angela Elicio** della Sede Nazionale del CIOFS-FP.

Autori del volume sono:

Margherita Dal Lago, Graziano Milia, Roberto Neroni, Michele Pellerey, Dina Priori, Lauretta Valente (cap. 1)

Valentina Aprea, Michele Colasanto (cap. 2)

Anna D'Arcangelo, Maurizio Drezadore, Fiorella Farinelli, Maria Grazia Nardiello, Mario Tonini, Marco Usai (cap. 3)

Tommaso Grimaldi, Arduino Salatin, Olga Turrini (cap. 4)

Giuditta Alessandrini, Amarildo Arzuffi, Francesco Manca, Dario Nicoli, Maria Maddalena Novelli,

Pietro Paolo Spada, Alberto Valentini (cap. 5)

Attilio Bondone, Oriana Putzolu, Bruno Stenco, Domenico Sugamiele, Sergio Trevisanato (cap. 6)

Angela Elicio, Irene Gatti, Gilberto Marras, Dario Nicoli, Arduino Salatin, Domenico Sugamiele (cap. 7)

Il cordinamento editoriale finale è stato curato da:

Angela Elicio, Fabrizia Pittalà, Lauretta Valente

Si ringraziano gli Operatori della Formazione Professionale e rappresentanti del:

CIOFS-FP Abruzzo, CIOFS-FP Basilicata, CIOFS-FP Calabria, CIOFS-FP Campania,

CIOFS-FP Emilia Romagna, CIOFS-FP Friuli Venezia Giulia, CIOFS-FP Lazio, CIOFS-FP Liguria,

CIOFS-FP Lombardia, CIOFS-FP Piemonte, CIOFS-FP Puglia, CIOFS-FP Sardegna,

CIOFS-FP Sicilia, CIOFS-FP Toscana, CIOFS-FP Veneto.



CIOFS/FP

Centro Italiano Opere Femminili Salesiane
Formazione Professionale

Seminario di Formazione Europea XVII EDIZIONE

Il Territorio e il Sistema di Istruzione e Formazione Professionale

L'interazione istituzionale per la preparazione
delle giovani generazioni all'inserimento lavorativo
in rapporto agli obiettivi di Lisbona

ISFOL

Forma

Associazione Nazionale
Enti di Formazione
Professionale



REGIONE AUTONOMA DELLA SARDEGNA
Assessorato Affari Generali, Personale e Riforma della Regione

8/10 SETTEMBRE 2005

QUARTU S. ELENA - CAGLIARI

INDICE

| | |
|---|-----|
| Premessa. Lauretta Valente - <i>CIOFS-FP</i> | 7 |
| 1. Apertura del Seminario | |
| 1.1 - Saluti delle Autorità | |
| Margherita Dal Lago - <i>CIOFS</i> | 9 |
| Roberto Neroni - <i>Regione Sardegna</i> | 11 |
| Graziano Milia - <i>Provincia di Cagliari</i> | 15 |
| Dina Priori - <i>CIOFS-FP Sardegna</i> | 17 |
| 1.2 - Quadro di riferimento e contesto del seminario | |
| Lauretta Valente - <i>CIOFS-FP</i> | 18 |
| 1.3 - Condizioni perché l'esercizio e l'esperienza del lavoro costituisca fondamento pedagogico-didattico nel Sistema di Istruzione e Formazione Professionale. | |
| Michele Pellerey - <i>UPS</i> | 23 |
| 2. Normativa. Punti essenziali di riferimento | |
| 2.1 - Istruzione, Formazione, Lavoro, Welfare e Sviluppo: tra continuità e discontinuità. Michele Colasanto - <i>Università Cattolica</i> | 43 |
| 2.2 - La riforma del sistema educativo in atto. | 60 |
| Valentina Aprea - <i>MIUR</i> | |
| 3. Diversificazione dell'offerta formativa come risposta alla domanda dei destinatari | |
| 3.1 - Introduzione. Maurizio Drezadore - <i>ENAIIP</i> | 63 |
| Intervengono: | |
| 3.2 - Maria Grazia Nardiello - <i>MIUR</i> | 67 |
| 3.3 - Anna D'Arcangelo - <i>ISFOL</i> | 70 |
| 3.4 - Mario Tonini - <i>CNOS-FAP</i> | 73 |
| 3.5 - Fiorella Farinelli - <i>Comitato Nazionale IFTS</i> | 88 |
| 3.6 - Marco Usai - <i>Regione Sardegna</i> | 92 |
| 4. Interazioni istituzionali in rapporto agli obiettivi di Lisbona | |
| 4.1 - La nuova strategia di Lisbona. Olga Turrini - <i>ISFOL</i> | 101 |
| 4.2 - Contesto Italiano in rapporto agli obiettivi U.E. - confronto con l'esperienza. Tommaso Grimaldi - <i>AEFP</i> | 102 |
| 4.3 - Sistemi formativi europei e interazione con il mondo del lavoro. | 105 |
| Arduino Salatin - <i>SISF - ISRE Venezia</i> | |

| | |
|--|-----|
| 5. Bisogni professionali delle imprese e domanda formativa a confronto | |
| 5.1 - Introduzione. Dario Nicoli - <i>Università Cattolica</i> | 125 |
| Intervengono: | |
| 5.2 - Maria Maddalena Novelli - <i>Uff. Scol. Regionale per il Lazio</i> | 128 |
| 5.3 - Francesco Manca - <i>Osservatorio Economico Regione Sardegna</i> | 133 |
| 5.4 - Giuditta Alessandrini - <i>Università degli Studi Roma Tre</i> | 138 |
| 5.5 - Pietro Paolo Spada - <i>Confartigianato Sardegna</i> | 141 |
| 5.6 - Alberto Valentini - <i>Retecamere</i> | 143 |
| 5.7 - Amarildo Arzuffi - <i>Fondimpresa</i> | 153 |
| 6. Prospettive di lavoro e di intervento. Pareri delle Istituzioni | |
| Intervengono: | |
| 6.1 - Bruno Stenco - <i>Centro Studi Scuola Cattolica</i> | 159 |
| 6.2 - Sergio Trevisanato - <i>ISFOL</i> | 162 |
| 6.3 - Domenico Sugamiele - <i>Esperto in sistemi formativi</i> | 166 |
| 6.4 - Attilio Bondone - <i>Confap</i> | 174 |
| 6.5 - Oriana Putzolu - <i>CISL Sardegna</i> | 176 |
| 7. Contributi dei Gruppi di Lavoro | |
| 7.1 - Introduzione. Angela Elicio - <i>CIOFS-FP</i> | 183 |
| 7.2 - Funzione formativa dell'alternanza, dei tirocini, dell'apprendistato... per l'interazione con il mondo del lavoro. Gilberto Marras - <i>Api Sarda</i> | 185 |
| 7.3 - Aggancio della formazione di base con la formazione continua - criteri di continuità. Irene Gatti - <i>MIUR</i> | 192 |
| 7.4 - Innovazione metodologica e interazione formazione-lavoro: elementi di forza e aspetti problematici. Arduino Salatin - <i>SISF - ISRE Venezia</i> | 195 |
| 7.5 - Campus - rete. Quale spazio per la IeFP e per l'interazione con il territorio. Domenico Sugamiele - <i>Esperto in sistemi formativi</i> | 197 |
| 7.6 - La valutazione degli apprendimenti nel contesto lavorativo e formativo - peculiarità. Dario Nicoli - <i>Università Cattolica</i> | 201 |
| Conclusioni - Michele Pellerrey - <i>Università Pontificia Salesiana</i> | 219 |
| 8. Bibliografia/Sitografia | 225 |

Premessa

La pubblicazione degli Atti relativi ai Seminari di Formazione Europea prosegue ormai con sistematicità e puntualità rendendo possibile, ogni anno, la lettura di uno spaccato del dibattito e delle condizioni di avanzamento della Formazione Professionale nel nostro Paese.

La XVII edizione, in linea con le due precedenti, ha dato ulteriore spazio allo studio della riforma del sistema di Istruzione e Formazione sancito dalla Legge 53 del 2003, toccando, oltre alle prospettive di sistema: l'organizzazione e la qualità dei servizi; il filone della Formazione Professionale Superiore; la dimensione territoriale in cui il servizio di Istruzione e Formazione viene erogato. Tema quest'ultimo della presente pubblicazione.

L'insieme delle riflessioni, dei dibattiti e delle attività precedentemente sperimentate, hanno evidenziato la necessità di un impegno in rete e l'opportunità di verificare ed approfondire le esperienze fatte e la predisposizione del rafforzamento di interventi successivi in questa direzione. Di qui la necessità di dialogo tra le diverse Istituzioni Formative, le Realtà Imprenditoriali, i Servizi Territoriali, le Istituzioni Pubbliche chiamate a dare attuazione alla riforma e, non ultime, le Famiglie.

La scelta della Regione Sardegna, come luogo di svolgimento dell'iniziativa, ha avuto lo scopo di avviare un dialogo più aperto tra le risorse impegnate nel settore ed i funzionari e politici preposti alla realizzazione della riforma, con particolare attenzione alla Regione ospite. Abbiamo sperato che da un confronto dettato da ricerca sincera potesse emergere una migliore comprensione dei problemi ed una adeguata valorizzazione delle risorse. Condizioni pregiudiziali non lo hanno consentito.

Il seminario ha tuttavia portato i suoi frutti in termini di dibattito nazionale. Come evidenziano i contributi della pubblicazione, molti sono stati gli interventi di esperti e di rappresentanti delle Istituzioni. Un risultato certamente positivo ed arricchente è venuto, come per le altre edizioni, ai circa 200 partecipanti provenienti da quasi tutte le regioni italiane.

Lauretta Valente



1. APERTURA DEL SEMINARIO

1.2 - Saluti Autorità

Margherita Dal Lago

Presidente Ente CIOFS

A nome di tutte le Figlie di Maria Ausiliatrice - Salesiane di don Bosco, saluto e ringrazio le autorità presenti, ecclesiastiche, civili e politiche. Grazie ai relatori che seguiranno la riflessione di questi giorni e a tutti quelli che daranno il contributo al dibattito del tema.

Per la terza volta ci troviamo a riflettere su un aspetto della riforma del sistema educativo, ma la prospettiva di quest'anno è particolarmente scottante. Tanto più che il Seminario si realizza in Sardegna e a ridosso di scadenze decisive per l'avvio della riforma stessa.

I giovani e l'educazione prima di tutto

Non è un mistero che - da educatrici - a noi stanno a cuore soprattutto i giovani, con le loro ansie, le loro speranze, il loro futuro.

Vorrei richiamare l'attenzione di tutti noi su di loro, mettendo da parte altre logiche pur importanti. Occorre guardare al cambiamento da una prospettiva pedagogica per intrecciare le logiche economiche (e a volte le scelte di partito) con la realtà giovanile.

Il sistema educativo - di istruzione e formazione professionale - deve allargare le maglie, anche in una positiva interazione con il territorio, per far sì che i giovani possano davvero sperare su un inserimento attivo nel mondo del lavoro perché sia effettivo lo sviluppo.

Consapevoli che gli spazi e gli interstizi lavorativi si riducono sempre più, che i tempi di un inserimento attivo nel sistema sociale si dilazionano, siamo qui a studiare insieme come coniugare risorse ed esperienze diverse.

Non possiamo nasconderci che molti giovani hanno bisogno di trovare dentro di sé motivazioni nuove. Molti hanno bisogno di imparare facendo. Molti hanno bisogno di non essere abbandonati a se stessi perché la strada non è mai stata né sarà una buona maestra.

Il problema reale, dal punto di vista educativo, è cosa fare di fronte alla dispersione. Quali proposte attivare.

Se la diversità dei percorsi aiuta i giovani a trovare risposte a questo 'nodo cru-

ciali' della vita, tutti noi qui presenti (istituzioni pubbliche, responsabili del bene comune, imprese, operatori della formazione e della società civile) dovremmo essere consapevoli che solo l'interazione può dar vita ad un sistema diverso.

La riflessione sui dati statistici ci porterebbe lontano. Mi limito, invece, a richiamare tre elementi: sono un augurio e un impegno allo stesso tempo.

Lo sforzo di costruire un sistema educativo nuovo...

1. Richiede creatività: non è mai mancata la fantasia al mondo salesiano nei 150 anni di storia passata e non verrà meno... lo affermo pensando a tutti i formatori qui presenti e a quelli che lavorano nei Centri di tutta Italia e che si giocano nella vita quotidiana, nel confronto con difficoltà e con successi.
2. Richiede collaborazione: siamo qui - noi Enti di formazione - ad offrirla agli Enti locali, agli amministratori, alle aziende. Il *know how* di ciascuno di noi, messo in rete dà vita a uno sviluppo nuovo diverso e partecipato. Questa è la forma più seria di democrazia, dove la partecipazione è davvero co-costruzione di modelli operativi 'ritagliati' sulle esigenze locali.
3. Richiede realismo e concretezza. Il confronto con dati certi ci aiuterà a costruire il sistema che non c'è. La verifica dei percorsi attivati ci permetterà di correggere la traiettoria.

Muoversi nell'incertezza è ormai abituale. Ma tracciare alcuni punti fermi ci aiuta a non perdere i riferimenti che contano.

Se il futuro dell'umanità passa attraverso il cambiamento e attraverso i giovani che - in un certo senso lo rappresentano - gli scenari che andremo disegnando in questi giorni devono prospettare possibilità nuove di formazione.

Sono tanti i ragazzi - anche in questa Regione - che aspettano un sistema formativo e di istruzione più flessibile e aperto.

L'invito è, ancora una volta, a non perderli di vista, travolti da altre ragioni economiche e/o politiche.

Ringrazio fin d'ora tutti coloro che si impegnano nei Centri di formazione professionale nella sperimentazione di un percorso di lungo termine, qualificato, con punte di eccellenza.

Creare una nuova cultura del lavoro e della professionalità non è una sfida di poco conto. Ma la si può vincere solo insieme.

Buon lavoro e buon seminario!

Roberto Neroni

Direttore Generale Assessorato del Lavoro, Formazione Professionale, Cooperazione e Sicurezza Sociale - Regione Sardegna

Buongiorno a tutti. Ho il gradito incarico di portare il saluto del Presidente della Regione a questo seminario di formazione europea, organizzato dal CIOFS-FP, con il patrocinio della Regione Autonoma della Sardegna.

Impegni istituzionali hanno impedito all'onorevole Renato Soru di partecipare, come avrebbe voluto, all'apertura di questi lavori e a questa iniziativa di così rilevante importanza che, ogni anno in una regione diversa, approfondisce per tre giorni i temi più attuali della formazione professionale.

Porto anche i saluti dell'Assessore Maria Maddalena Salerno. Purtroppo il succedersi degli impegni e l'urgenza delle cose da fare ci toglie sempre più spesso spazio per preziose opportunità di studio e aggiornamento come questo seminario odierno.

Questa volta è il turno della regione Sardegna ospitare il seminario di formazione europea, appuntamento di elevato livello culturale, scientifico e programmatico che anche nel 2005 vede protagonisti i rappresentanti delle istituzioni, esperti e studiosi provenienti dal MIUR, dall'ISFOL, dal mondo sindacale, dell'impresa, della cooperazione, da centri e istituti di ricerca regionali e nazionali.

Sono sicuro che contribuiranno a individuare percorsi virtuosi per raggiungere nei fatti gli obiettivi che tutti ci poniamo, pur nei diversi ruoli, in questo microcosmo composito che si chiama formazione professionale.

Ogni volta che anche un ristretto gruppo di persone si riunisce per costruire qualcosa per la formazione professionale, questa fa un salto di qualità e progredisce.

Ringrazio di questo il CIOFS-FP che, con sensibilità tutta salesiana, colloca lo studio approfondito di queste tematiche al centro della sua programmazione attuale.

Ritengo che a favore della scelta della Sardegna, quale sede di questo convegno, abbia contribuito il fatto che, per certi aspetti, la nostra regione oggi può essere considerata, in materia di formazione professionale, una sorta di laboratorio, un'officina in cui si costruisce qualcosa di nuovo, una realtà dove si va sempre più alla ricerca di soluzioni, anche innovative, nel tentativo di dare il massimo dell'efficienza e della qualità al nostro sistema di istruzione e formazione professionale.

Il quadro generale è ben delineato: la Regione, nella strategia di sviluppo dei prossimi anni, si è proposta tre macro obiettivi: competitività, coesione sociale, occupazione (tutti elementi, per altro, che caratterizzano l'obiettivo che il Consiglio Europeo si è dato a Lisbona nel marzo del 2001).

Sono sei le linee strategiche che la Regione ha individuato per realizzare questi tre obiettivi.

Lo scenario in cui si collocherà tutta questa architettura programmatica, organizzativa, culturale, ordinamentale e istituzionale è il territorio nelle sue articolazioni e specificità, in modo da dare risposte formative agli effettivi bisogni locali, ovviamente all'interno di una visione generale unitaria.

Con questi macro obiettivi di riferimento è evidente una considerazione: investire in istruzione e formazione professionale in Sardegna è oggi fondamentale per favorire il processo di crescita e sviluppo della regione. Una scelta dettata, dunque, non solamente dalla scadenza temporale del 2010 che impone ai Paesi dell'Unione europea di:

1. ridurre la percentuale degli abbandoni precoci;
2. aumentare il numero dei laureati in matematica, scienze e tecnologia;
3. incrementare il numero dei giovani che completano gli studi secondari;
4. ridurre la percentuale dei quindicenni con scarsa capacità di lettura;
5. far crescere la media europea di partecipazione a iniziative di *lifelong learning*, formazione per tutto l'arco della vita.

In tutte queste cinque aree prioritarie d'intervento la Regione Sardegna deve fare la sua parte.

È noto che oltre il 50% dei nostri disoccupati è senza qualifica professionale e privo di titolo di studio, abbiamo il più alto tasso di dispersione scolastica e di abbandoni nella scuola secondaria superiore (il 17,3% nel primo anno e 8,1% nel secondo anno).

Anche la normativa obbliga oggi tutti noi a profondi cambiamenti: le modifiche al Titolo V della Costituzione, la piena attuazione della legge Bassanini, la riforma del mercato del lavoro (in Sardegna è un po' in ritardo per via dell'approvazione della legge sulla riforma dei sistemi dei centri per l'impiego e del mercato del lavoro) e la riforma della secondaria superiore impongono di realizzare al più presto il decentramento gestionale alle Province mentre la Regione conserverà compiti di coordinamento, programmazione e controllo.

Nel mese di settembre la Commissione Consigliare ha fatto le audizioni proprio per il disegno di legge di riforma in cui è previsto il trasferimento delle competenze di formazione professionale alle Province con le relative risorse finanziarie.

Quindi gli ambiti di intervento saranno:

1. la pari opportunità;
2. la società dell'informazione e sviluppo locale (come priorità trasversali da perseguire attraverso la valorizzazione del ruolo del partenariato);
3. la spendibilità dei titoli delle qualifiche professionali, mediante accordi con le componenti del sistema formativo integrato con le parti sociali;

4. il rafforzamento della formazione superiore;
5. il potenziamento e il governo del sistema di formazione permanente e lo sviluppo di un'offerta personalizzata, attraverso l'erogazione di *voucher* per il finanziamento della domanda di formazione espressa dai lavoratori;
6. la rete regionale integrata per l'orientamento, incentrata su un sistema territoriale policentrico volto alla razionalizzazione del coordinamento degli interventi e delle politiche, puntando alla qualità dei servizi erogati;
7. la messa a regime dell'offerta formativa dell'apprendistato, garantendo un'offerta di qualità e modelli organizzativi amplificati e flessibili;
8. il sostegno alle imprese e ai lavoratori, con particolare riferimento ai lavoratori anziani, al fine di accrescere il tasso di attività e prolungare la vita attiva, e ai lavoratori atipici, per rafforzare le loro competenze e favorirne la permanenza qualificata nel mondo del lavoro;
9. l'utilizzo di Enti e Istituti altamente qualificati con competenze specifiche nel settore.

Per quanto riguarda la formazione continua la Regione attiverà iniziative condivise con le forze sociali, per arrivare alla definizione di accordi e ad armonizzare gli obiettivi dei fondi interprofessionali e gli indirizzi programmatici regionali.

Ormai tutto concorre perché solo una formazione di qualità abbia vita: corsi altamente rispondenti ai bisogni formativi richiesti dalle aziende, corsi coerenti con il mercato del lavoro e con il programma di sviluppo socio-economico della Sardegna, corsi dove l'integrazione tra la scuola e il mondo del lavoro non sia un'e-nunciatazione di principio, ma una realtà vera e da perseguire.

Con il corollario d'interventi elencati, questo sistema richiede perciò più valutazione e monitoraggio delle attività, standard formativi, filtri sempre più stretti nell'accreditamento, potenziamento della cultura di base della formazione professionale perché sia veramente attuabile il passaggio da un canale all'altro del sistema scuola formazione.

Si va alla nuova costruzione del sistema professionale, che ovviamente sarà codificato da una legge regionale perché i molti soggetti che agiscono nel settore abbiano tutti un ruolo ben definito: Regione, Province, Agenzie formative. Perché i giovani e i meno giovani conoscano tutte le opportunità formative che potranno incrociare in ogni momento e condizione della loro vita. Perché scuola e mondo del lavoro siano parte integrante di questo sistema.

In questi ultimi mesi siamo tutti attesi da un forte impegno innovativo e creativo. Sarà una sfida non facile per almeno due motivi: primo, perché non esiste un sistema tipo di formazione professionale adattabile ad ogni contesto e situazione; secondo, perché dobbiamo costruire e governare un sistema che si rivolge non a macchine e numeri, ma a persone, che riguarda la loro vita e il loro futuro.

L'ultimo obiettivo strategico individuato a Lisbona chiede di aprire la formazione al resto del mondo. Con l'aiuto e la collaborazione di tutti, quindi anche vostra, di questo convegno, questo obiettivo sarà raggiungibile anche in Sardegna. Grazie per l'attenzione e buon lavoro.

Graziano Milia

Presidente Provincia di Cagliari

Buongiorno a tutti, vi ringrazio per l'invito e per aver scelto la sede di Quartu - dove sono stato Sindaco per otto anni - per questo seminario sulla formazione, per aver scelto una realtà complessa e difficile come la Sardegna, dove negli ultimi anni si è avviata una discussione sul tema della formazione e dell'istruzione scolastica.

I dati in nostro possesso certificano una realtà ancora molto pesante.

I limiti e le difficoltà della formazione, la dispersione scolastica, sono tutti problemi che incidono profondamente sullo sviluppo economico, ma anche su quello sociale e culturale.

Ecco perché noi come classe dirigente dobbiamo avere la capacità di non ridurre sempre la nostra discussione solo ad un settore.

Anche le scelte che si fanno in altri campi possono avere infatti ricadute sull'istruzione.

La città di Quartu ha conosciuto uno sviluppo incentrato esclusivamente sull'edilizia e questo ha creato uno scarto a livello culturale: le relazioni e i rapporti sociali si sono spezzati e così nelle famiglie è emersa la convinzione che tutto sommato studiare sia inutile, meglio imparare un mestiere.

Conseguenza di ciò è che nella nostra realtà sia avvenuto un distacco tra la formazione e la crescita culturale delle nuove generazioni da una parte, lo sviluppo economico dall'altra.

Difficile quindi uscire da queste situazioni. Deve emergere da parte di tutti la capacità e l'impegno di realizzare un sistema per risolvere questo problema, centrale per lo sviluppo di qualsiasi comunità.

Ritengo sia necessario creare un rapporto sempre più forte, organico e sistematico tra le Regioni e il Ministero competente, creare sinergie, fare squadra; solo così possiamo uscire dalla situazione in cui ci troviamo, purtroppo ancora grave.

Occorre puntare sullo sviluppo locale, ma per fare ciò servono le competenze, la professionalità, la motivazione, tutte conseguenze naturali della cultura e della formazione.

Sicuramente in questi anni il sistema complessivo della formazione professionale, la stessa riforma della scuola, non hanno funzionato perfettamente.

L'innalzamento dell'obbligo formativo dai sedici ai quattordici anni ha indubbiamente creato ulteriori problemi.

Quest'ultimo, infatti, ha sostanzialmente indotto gli enti preposti ad operare quasi

esclusivamente in questo settore e questo non ha apportato dei vantaggi, in quanto ha avuto come conseguenza una perdita di professionalità, riportando inoltre tutto ad una sorta di supplenza rispetto all'intervento della scuola statale. Proprio questa parte deve essere riconsiderata.

Roberto Neroni citava la delibera del 17 marzo, anche lì ci sono dei problemi.

1. Il primo è il numero limitato, che contrasta con la legge 53 che non enuncia nessun numero chiuso.
2. Il secondo, che riguarda la crescita di una società, è la questione della disabilità; la delibera, non nel testo scritto ma nei fatti, esclude la disabilità, che come ben sappiamo spesso crea difficoltà a conseguire il titolo di licenza media entro i quattordici anni. Mettere questo limite significa non consentire a numerosi ragazzi di partecipare a questo percorso.

Grazie e buon lavoro.

Dina Priori

Presidente CIOFS-FP Sardegna

Sono particolarmente lusingata di accogliere, come CIOFS-FP - Sardegna, questa XVII edizione del seminario di Formazione Europea e di dare il benvenuto a tutti i partecipanti..

Saluto in particolare, le autorità civili e religiose, nazionali e regionali, i funzionari, i relatori e tutti coloro che interverranno a portare il loro contributo al dibattito.

Ringrazio dell'interesse e della attenzione prestata a questo evento in un particolare momento storico che la Formazione Professionale vive nel nostro Paese ed in particolare nella nostra Regione, la Sardegna.

L'auspicio è quello che si possa dare l'avvio ad una riflessione seria ed impegnata sul valore, l'opportunità e la risorsa che la Formazione Professionale rappresenta.

Il Seminario Rappresenta un contributo particolare per la Regione Sardegna che in questo momento lavora per predisporre la legge che dovrà configurare la Formazione Professionale nella Regione.

Il Seminario potrà costituire un punto di riferimento per il dibattito.

Anche in altri momenti siamo riusciti, come CIOFS - FP, e come Enti impegnati nella Formazione Professionale in Sardegna, ad offrire contributi allo sviluppo del servizio.nel Seminario del del 1992.

Grazie per l'impegno!

Buon lavoro e felice permanenza in Sardegna!

1.3 - Quadro di riferimento e contesto del seminario

Lauretta Valente

Associazione CIOFS-FP

Il *Seminario di Formazione Europea*, divenuto ormai istituzionale non solo per il CIOFS-FP ma per gli organismi storici che operano da anni nella Formazione Professionale, ha ospitato nel corso della sua storia pluriennale numerosi dibattiti su temi organizzativi, gestionali, di *governance*, formativo/didattici... In particolare la riforma del sistema educativo nazionale ha polarizzato l'attenzione di tutte le realtà impegnate nel servizio formativo e ha richiesto di dedicarvi l'organizzazione dei seminari degli ultimi tre anni.

Il Seminario tenutosi a Maratea (PZ) nel 2003 ha posto particolare attenzione all'avvio della riforma con l'approvazione della legge delega n. 53 dell'aprile '03 ed alle prospettive di decretazione per l'attuazione. L'aspetto innovativo viene riscontrato nel valore formativo attribuito alla dimensione professionale e del lavoro, dando l'avvio alla istituzione del Sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).

Il seminario realizzato nel 2004 a Tirrenia (PI) ha evidenziato la necessità di dare compiutezza e dignità al nuovo sistema prevedendo l'istituzionalizzazione della Formazione Professionale Superiore (FPS), che potrebbe prevedere accanto al primo ciclo universitario e all'IFTS, una struttura di Formazione Professionale Superiore, in continuità con il Sistema di IeFP. L'impostazione dovrebbe essere di una consistente stabilità, in continuità con le filiere di qualifica prevista dall'IeFP, ed in rapporto alle esigenze peculiari del territorio.

Il dibattito avviato nei seminari ha contribuito a spingere la riflessione sulla peculiarità e sulla specifica identità dell'IeFP; sui fondamenti epistemologici e metodologici chiamati a dare consistenza al sistema stesso. Si è attivata tra gli organismi una mole consistente di lavoro. Si sono avviate commissioni di esperti e si è lavorato sul valore da attribuire ai concetti di compito e di competenza come punti di riferimento contenutistico, metodologico e didattico; si è cercato di collocare le discipline in rapporto alle competenze; si sono prodotte e diffuse guide sulle Famiglie (o Comunità) Professionali ed i relativi sistemi di qualifiche, diplomi professionali, diplomi professionali superiori; costruito prove di verifica delle competenze acquisite con relative procedure di valutazione; si è ragionato sulla *gover-*

nance, sulle interrelazioni e integrazioni tra sistemi (campus, poli, partenariati, ...) ed oltre alle sperimentazioni previste, si sono attivate iniziative di collaborazione. In sintesi la riforma è giunta a spronare ulteriormente l'attività progettuale degli Organismi operanti nella Formazione Professionale già, per altri versi, sollecitata dalle richieste sempre nuove dei programmi comunitari e delle esigenze applicative del FSE.

Il Territorio

Perché dunque a completamento dei precedenti seminari la scelta del Territorio come tema di riflessione per il seminario di Cagliari?

Si vuole promuovere ulteriore impegno di ricerca nella direzione delle peculiarità specifiche del sistema di IeFP.

Il postulato del seminario sostiene che il territorio costituisce contenuto, metodo, confronto applicativo, verifica e valutazione oltre che terreno di apporto per lo sviluppo delle competenze che man mano vengono acquisite nel sistema di IeFP.

Dunque, soprattutto nel contesto del sistema dell'IeFP, l'interazione metodologica con la configurazione occupazionale e con il sistema socio-economico del territorio, domanda una soluzione istituzionale percorribile e trasparente.

Tuttavia il concetto di territorio a cui vogliamo faccia riferimento il sistema di IeFP accoglie una pluralità di dimensioni che caratterizzano la sua identità: la dimensione umana con le tipicità e le risorse di cui è portatrice; le peculiarità naturali ed economiche; la cultura; il patrimonio artistico, storico, ambientale, paesaggistico ed archeologico. L'intero scrigno di valori che esso racchiude e di cui un nucleo di cittadini fanno parte. E, dunque, è comprensivo di tutti quegli aspetti del patrimonio locale che possono suscitare nelle nuove generazioni nuove vocazioni, progetti di impegno professionale e scelte di vita.

Non è però lo scopo di questa introduzione imbastire una definizione di territorio centrato sulla educazione e la formazione. I lavori del seminario dovranno spendere impegno per questo. Ci aspettiamo di portare via un contributo alla comprensione di questo particolare costruito di territorio. Gli apporti che verranno dai relatori, dai partecipanti ai lavori di gruppo e dalla nostra capacità di operare ricadute operative sul nostro territorio, potranno attivare vivacità operativa in grado di contribuire alla comprensione ed alla costruzione di questo concetto a cui, in particolare, il sistema di IeFP è chiamato a rivolgersi.

Il Partenariato e la Rete

La costruzione di Reti e di rapporti stabili di partenariato costituisce strategia o/e il metodo operativo, che può consentire di lavorare nella direzione della nostra riflessione. Dopo tutto, nel contesto della Formazione Professionale abbiamo continuato a lavorare su base di partenariati per la realizzazione di progetti previsti dai programmi comunitari e dal FSE. Non siamo sprovveduti per poter avviare riflessioni e progettare un lavoro di valorizzazione del territorio dal punto di vista formativo. Viene, inoltre, da più parti sottolineata la necessità di alleanza con le università, con centri specializzati, con parchi tecnologici, con imprese, con le organizzazioni e i servizi locali. Viene suggerito di agire sui metodi, sulle tecnologie didattiche; di integrare le politiche formative con quelle sociali, con i piani di sviluppo del territorio; di attivare relazioni con il sistema economico e del lavoro (cfr. relazione di Michele Colasanto, *Istruzione, Formazione, Lavoro, Welfare e Sviluppo: tra continuità e discontinuità*). Importante inoltre, come già accennato, non trascurare l'ambiente e le risorse tipiche che fanno di un particolare territorio un *macroprodotto dato*, da valorizzare e gestire. Un contesto stimolante, motivante, capace di suscitare idealità e progettualità. Questo è ancora quanto può costituire un formidabile e specifico contenuto formativo atto a produrre una comprensione più equilibrata del fenomeno dell'internazionalizzazione e capacità di affrontare la globalizzazione con l'approccio giusto di apertura che consente tuttavia di salvaguardare i valori locali.

Come già detto, il contesto attuale della Formazione Professionale è di fatto già in rete con il territorio ed è capace di curarne il rapporto costante. Occorre però lavorare sulla dimensione istituzionale che questo rapporto dovrà assumere nel porre in essere il sistema dell'IeFP ed evidenziare le responsabilità educative e formative della comunità locale.

Lisbona

Queste ed altre riflessioni vengono fatte nei nostri ambienti di lavoro e messe a confronto con la verifica del livello di raggiungimento degli obiettivi di Lisbona nel nostro Paese e in quelli dell'Unione. Il programma di Lisbona verrà bene analizzato dai diversi relatori. Desidero qui solo richiamare alcune date che hanno scandito gli impegni scaturiti da quel Consiglio Europeo:

- **2000 - Consiglio di Presidenza Europeo a Lisbona.** Qui il Consiglio *ha preso coscienza della necessità di rispondere senza indugi alla svolta epocale consistente nella globalizzazione e nell'evento di una economia basata sulla conoscenza*¹;

¹ MALIZIA G., *L'Europa dell'istruzione e della formazione professionale. Da Lisbona a Maastricht: il bilancio di un quinquennio*, in «Rassegna CNOS», a. 21, n. 2, 2005.

- **2002 - Dichiarazione di Copenhagen.** Nel documento le rappresentanze europee dei sindacati e degli imprenditori convengono nell'attribuire alla promozione delle competenze e delle qualifiche dei lavoratori un ruolo determinante relativamente al potenziamento della competitività delle imprese europee nel processo di globalizzazione in corso;
- **2002 - Consiglio Europeo di Barcellona.** Approvazione di un programma dettagliato per il raggiungimento degli obiettivi di Lisbona;
- **2003 - Consiglio Europeo "istruzione":** messa a punto degli indicatori quantitativi del programma dettagliato di Barcellona;
- **2004 - Consiglio Europeo di Bruxelles** per la relazione intermedia del programma;
- **2004 - Comunicato di Maastricht:** approvazione da parte dei Ministri responsabili delle priorità in materia di istruzione e formazione professionale, con lo scopo di riaffermare la sinergia tra interventi nazionali e comunitari in vista della realizzazione del programma avviato a Lisbona.

In questo contesto occorrerà superare molte delle diatribe nazionali e produrre dei programmi seri e serrati che ci avvicinino un po' al *benchmark* previsto.

La pari dignità dei sistemi di offerta

La pari dignità ed il valore formativo dei percorsi non viene dal fatto di rendere omogenee le possibilità di offerta. Il preconcetto che solo un certo tipo di formazione o istruzione rende ai cittadini una pari dignità e porta al superamento delle discriminazioni personali e sociali, costituisce ormai un approccio da tempo superato e obsoleto.

La pari dignità dei sistemi formativi e dei percorsi proviene dalla qualità del servizio, dagli obiettivi previsti e raggiunti, dalla capacità di comprendere le risorse dei destinatari, di leggerne la domanda formativa e di saper personalizzare l'iter di crescita. Aggiungiamo anche, di saper dialogare con il territorio. Inoltre, possiamo considerare come valore ed elemento di qualità la possibilità di scelta di percorsi ritenuti più adeguati e rassicuranti da parte dei destinatari e delle loro famiglie. Un elemento di qualità questo rispetto alla progettualità personale del futuro.

La differenziazione dei sistemi formativi e dei percorsi rappresenta una ricchezza che può favorire emulazione, confronto, ricerca, collaborazione, scambio delle migliori prassi e, non ultimo, maggiore attenzione al servizio e ai destinatari.

Il raggiungimento degli obiettivi di Lisbona potrebbe risultare addirittura para-

dossale senza una adeguata differenziazione della offerta formativa.

La politica di graduale attenzione alla realizzazione dell'intero sistema di IeFP fino alla formazione superiore, continua e permanente, può contribuire significativamente, in particolare in Italia, alla crescita culturale e professionale, al miglioramento delle risorse umane ed alla loro valorizzazione, a qualunque livello possedute, in rapporto alla costruzione di una cittadinanza attiva.

L'incremento di risorse pro capite auspicato dagli obiettivi di Lisbona, in questa prospettiva potrebbe essere indirizzato in previsione di una possibile differenziazione di offerta nel sistema educativo nel nostro Paese.

Valore sociale dell'IeFP

L'IeFP, qualunque sia la modalità della sua realizzazione, raccoglie l'eredità di una funzione sociale significativa ricoperta dagli organismi che hanno finora svolto il servizio formativo per il nostro Paese. Il valore sociale che dovrà assicurare il sistema di IeFP, in rapporto alla comprensione e interazione con il territorio, include, certamente, e supera il recupero del disagio sociale e dei *drop out*, e non per questo può dirsi di serie B, tuttavia il valore sociale dovrà accogliere, dall'eventuale nuovo sistema, l'attenzione alla persona, l'accompagnamento graduale allo sviluppo formativo e alla maturazione professionale, la preparazione alla capacità di interagire con i servizi e le disponibilità del territorio e all'inserimento lavorativo. La cura dell'approccio all'apprendimento della tipologia dei destinatari che approdano all'IeFP, costituisce anch'essa un elemento sociale nel senso di cui già detto, sia per la personalizzazione degli interventi sia per il collegamento che il sistema è chiamato ad operare con il territorio.

Il seminario vuole rendere concreta una opportunità di riflessione sull'interazione che il concetto di territorio può stimolare in rapporto alla Formazione Professionale delle risorse umane ed in rapporto agli obiettivi programmati al Consiglio di Lisbona in un momento difficile per la nostra Europa.

1.4 Condizioni perché l'esercizio e l'esperienza del lavoro costituisca fondamento pedagogico-didattico nel Sistema di Istruzione e Formazione Professionale

Michele Pellerey

Università Pontificia Salesiana

1. Breve inquadramento storico sul valore educativo delle esperienze di lavoro

Occorre rileggere a volo d'uccello le radici storiche di alcune diffidenze ancora ben presenti sul valore educativo del lavoro nella formazione del cittadino. Tali radici affondano nella cultura greco-romana che ha alimentato l'umanesimo europeo. In Grecia, come a Roma, i cittadini si dividevano in due grandi categorie: gli uomini liberi e i servi. Ai primi, nell'espressione latina, l'*otium*, cioè le attività culturali e spirituali; agli altri, il *negotium*, cioè lo svolgimento delle attività materiali e produttive. L'educazione dei primi poteva era detta liberale, cioè il tipo di educazione che conviene all'uomo libero; agli altri, l'addestramento allo svolgimento dei vari mestieri. È una concezione che è durata fino a tutto il Rinascimento, con l'unica eccezione data dalla regola di Benedetto da Norcia, che voleva sia nel processo educativo monasteriale, sia nello stile di vita, associare in modo equilibrato attività spirituali e culturali e attività pratiche e manuali: *ora et labora*. Era la prospettiva evocata nel Nuovo Testamento: la famiglia artigiana del Cristo, Paolo tessitore di tappeti, gli apostoli, i pescatori. Nel Rinascimento a partire da Leon Battista Alberti si affermano gli artisti-ingegneri. Esempio luminoso, Leonardo da Vinci. Si rivalutano in questo modo le arti meccaniche e il lavoro. Le vicende storiche seguenti portarono a una progressiva rivalutazione del ruolo dell'esperienza lavorativa nella formazione umana. I grandi pedagogisti del seicento e settecento ne mettono in evidenza gli aspetti formativi, anche se continuano a sottolineare più gli aspetti utilitaristici e per certi versi quelli etici. È con Johan Heinrich Pestalozzi che, nel passaggio tra il settecento e l'ottocento, per la prima volta l'attività lavorativa pratica entra a far parte del nucleo fondamentale del processo educativo. Egli sostituisce al trinomio educazione morale educazione intellettuale educazione fisica, il trinomio: educazione della mente, del cuore e della mano. Comunque, anche sotto l'influsso dello sviluppo delle società industriali, la metà dell'ottocento segna una svolta più diffusa nell'accogliere le esperienze di lavoro in

un contesto educativo più globale e diretto alla crescita di tutta la persona umana e non solo all'apprendimento di un mestiere. Le scuole professionali promosse da don Bosco e da altri educatori del tempo intendevano costruire un ambiente nel quale la dimensione del lavoro si integrava con quella dell'arricchimento non solo religioso e morale, ma anche culturale. Nel passaggio dall'ottocento al novecento Georg Kerschensteiner ha elaborato una vera e propria pedagogia del lavoro e l'attivazione di scuole del lavoro che integravano in un unico processo formativo componenti culturali ed attività lavorative vere e proprie. Il secolo passato ha segnato una svolta significativa nell'analizzare l'apporto per molti versi essenziale dell'esperienza lavorativa nel contesto dell'educazione fondamentale del cittadino. Basti qui citare due apporti di orientamento assai differenti: quello di John Dewey e quello di Jacques Maritain. J. Maritain in particolare nella sua *Educazione al bivio* afferma: «Ciò significa che fin dall'inizio e per quanto è possibile, per tutti gli anni della giovinezza, mani e mente devono lavorare insieme. Questo punto è stato messo in luce particolarmente viva dalla pedagogia moderna [...]. L'importanza del lavoro manuale che accompagna l'educazione della mente durante le scuole superiori [...] è sempre più riconosciuta. Non c'è posto più vicino all'uomo di un laboratorio, e l'intelligenza dell'uomo non è solo nella sua testa, ma anche nelle sue dita. Il lavoro manuale non favorisce soltanto l'equilibrio psicologico, ma anche potenzia l'ingegnosità e la precisione, ed è la base prima dell'attività artistica» (Maritain, 1955, 67-68). E l'autore prevedeva che nel futuro scomparirà la separazione sociale tra l'homo falere e l'homo sapiens.

Non si tratta dunque solo di riconoscere la pari dignità di due processi formativi, dei quali uno è metodologicamente più centrato all'apporto della cultura scritta, mentre l'altro è più aperto all'attività pratico-produttiva, quanto di affermare che si tratta di due componenti essenziali della crescita personale, sulla base di ciascuna delle quali è possibile promuovere lo sviluppo personale del cittadino e del lavoratore, a patto di favorire la loro integrazione soggettiva. A questo fine è necessario rileggere il concetto di intelligenza pratica e di pratica umana, per coglierne il senso pedagogico più profondo.

2. L'intelligenza pratica

Gli apporti psicologici sulle forme di intelligenza hanno evidenziato la differenza tra un'intelligenza definita di tipo accademico o scolastico e una intelligenza di tipo pratico. Questo tipo di intelligenza ha natura del tutto differente da quella di tipo accademico. Già Neisser (1976) aveva evidenziato alcune caratteristiche di quest'ultima, che contrastano profondamente con quella pratica. I compiti che l'intelligenza scolastica permette di affrontare validamente: a) sono formulati

dagli altri, b) spesso sono di nessun o minimo interesse per lo studente, c) tutte le informazioni necessarie sono disponibili fin dall'inizio, d) sono sganciati dall'esperienza ordinaria del soggetto.

L'intelligenza pratica tende ad affrontare compiti e situazioni che coinvolgono l'acquisizione di competenze percepite come necessarie per la vita quotidiana e/o per l'attività professionale che si intende svolgere nel presente o nel futuro. Tali compiti nel contesto dell'attività formativa sono certamente indicati dai docenti, o dai tutor aziendali, ma la loro natura è chiaramente collegata con le necessità di sviluppo personale, sociale o professionale. Il loro interesse deriva proprio dal legame che essi hanno con le competenze personali da raggiungere. Molto spesso si tratta di compiti o problemi che richiedono non solo una capacità abbastanza impegnativa di definizione e comprensione, ma anche un percorso risolutivo nel quale si dovranno acquisire conoscenze e informazioni che non fanno parte già del patrimonio conoscitivo di partenza.

Lo studio relativo alle differenze individuali sul piano dell'intelligenza hanno portato a distinguere una molteplicità di loro caratterizzazioni. H. Gardner ha individuato sette-otto tipi di intelligenza. Sternberg ne ha individuate tre fondamentali, di cui una è proprio quella pratica (Sternberg-Wagner, 1986).

L'approccio costruttivistico dell'apprendimento ha ulteriormente messo in evidenza le necessità di promuovere un ruolo attivo del soggetto che apprende. Se si vuole che le nuove acquisizioni siano ben innestate sul patrimonio conoscitivo di esperienze, concetti, abilità, valori, interessi e motivazioni già costituito, occorre che egli non solo possa, ma voglia farlo e metta in atto tempi, impegno e strategie adatte a ottenerlo.

La domanda che potremmo porre e che diventa l'obiezione fondamentale spesso avanzata è: la prevalenza di un tipo di intelligenza è segno di limitazione? Essa è fonte di impossibilità di sviluppo di conoscenze e competenze ritenute necessarie per la vita e il lavoro? Essa può dunque costituire la base di una discriminazione sociale?

La risposta a queste obiezioni era già stata elaborata nell'antica Grecia, anche se in maniera non sempre facilmente trasferibile nel contesto culturale attuale. Sia Platone, sia Aristotele, avevano messo in evidenza i caratteri della razionalità teorica e pratica e il fatto che si poteva partire nel primo caso dalla discussione per giungere a conclusioni valide sul piano più universale, oppure dalla riflessione critica relativa all'esperienza e alla comparazione tra i diversi apporti empirici per conseguire conoscenze a carattere generale. I risultati ottenuti per queste due strade manifestavano caratteristiche comuni¹. Sul piano didattico, come su quello

¹ Vedi ad esempio la discussione in merito sviluppata da G. Bertagna (*La scuola tra theoria, techne e apprendistato: Limiti e virtù di un (dis)adattamento epistemologico*, in «Orientamenti pedagogici», 2003 (50), 2, 215-240)

della razionalità impiegata, si evidenziano così due possibili percorsi. Nel primo caso si parte da affermazioni generali, da posizioni concettuali già elaborate, e le si sottopone a una dialettica argomentativa basata sull'evidenziare le contraddizioni interne delle posizioni da rifiutare. Il ruolo del docente è proprio quello di sollecitare e guidare tali approfondimenti, mettendo in crisi molte volte le concettualizzazioni limitate o erranee dei propri discepoli. Nel secondo caso è l'apprendistato che viene a costituire la strada maestra. Esso implica la presenza di un maestro, di un esperto, che evidenzia non solo come, ma anche perché si deve operare in una certa maniera. Inizialmente l'allievo deve imitare il modello, per poi, a poco a poco sviluppare non solo le abilità, ma anche le conoscenze necessarie a portare a termine l'"opera d'arte" in maniera autonoma e valida. Molte di queste conoscenze sono di natura cosiddetta "tacita", non esprimibili attraverso principi e regole generali: è un sensibilità che si sviluppa nel tempo, riflettendo su quanto si sta facendo.

Come si vede la pratica diventa il luogo della formazione non solo professionale, ma anche personale e culturale dei giovani.

3. Il concetto di pratica come fondamento dello sviluppo del capitale umano e sociale

Si è spesso evidenziato come il rapporto tra territorio e formazione sia di tipo circolare, nel senso che il capitale umano e sociale è a fondamento dello sviluppo economico e produttivo e questo a sua volta induce e sollecita lo sviluppo del capitale umano e sociale. Un circolo virtuoso tra i due riferimenti permette uno sviluppo armonico e positivo; un circolo vizioso promuove disarmonia e, alla lunga, declino e disagio diffuso. Lo sviluppo del capitale umano e sociale è legato certamente alla cultura di appartenenza e alla sue caratteristiche, esso è, però, anche fortemente influenzato dalla forme educative e formative messe in atto. Per capire l'importanza nello sviluppo del capitale umano di una formazione strettamente connessa con la pratica, sia essa professionale o sociale, occorre riflettere brevemente sul concetto di pratica e sul suo ruolo nella crescita umana.

Il concetto di pratica umana è stato definito in maniera particolarmente accurata da Alasdair MacIntyre nel 1981 nella sua opera *After virtue*². Essa è vista come: «qualsiasi forma coerente e complessa di attività umana cooperativa socialmente stabilita, mediante la quale valori insiti in tale forma di attività vengono realizzati nel tentativo di raggiungere quei modelli che appartengono ad essa e parzial-

¹ Il volume di A. MacIntyre è stato pubblicato in inglese nel 1981 (*After virtue. A study in moral theory*, Notre Dame, University of Notre Dame Press). La sua traduzione italiana con il titolo *Dopo la virtù* è apparsa nel 1988 nella collana «Campi del sapere», Feltrinelli, Milano.

mente la definiscono. Il risultato è un'estensione sistematica delle facoltà umane di raggiungere l'eccellenza e delle concezioni umane dei fini e dei valori impliciti» (MacIntyre, 1988, 225).

McIntyre chiarisce nel suo saggio sia il concetto di pratica umana, sia quello di eccellenza in essa, sia quello di valore interno e di valore esterno a essa. Per far questo egli presenta in particolare due esempi: uno tratto dall'apprendimento del gioco degli scacchi, l'altro dalla pratica della pittura.

«Consideriamo l'esempio di un bambino di sette anni molto intelligente a cui io voglia insegnare a giocare a scacchi, benché egli non abbia particolare desiderio di imparare questo gioco. Il bambino ha invece un fortissimo desiderio di caramelle, e scarse opportunità di ottenerle. Perciò io dico al bambino che se giocherà a scacchi con me una volta alla settimana gli darò 2 euro di caramelle; gli dico anche che giocherò sempre in modo tale che per lui sia difficile ma non impossibile vincere, e che se vincerà riceverà 1 euro di caramelle extra. Motivato in tal modo, il bambino gioca, e gioca per vincere. Osserviamo però che finché le caramelle rappresentano l'unica buona ragione che ha il bambino per giocare, egli non ha alcun motivo per non barare e tutti i motivi per barare, purché possa farlo con successo. Ma possiamo sperare che giungerà un momento in cui il bambino troverà un nuovo insieme di ragioni nei valori specifici del gioco degli scacchi, nel conseguimento di una certa particolarissima specie di capacità analitica, immaginazione strategica e intensità competitiva: ragioni, a questo punto, non soltanto per vincere in una determinata occasione, ma per cercare di eccellere in tutto ciò che è richiesto dal gioco degli scacchi. Adesso, se il bambino bara, non sconfigge me, ma se stesso» (*Ibidem*, 226).

Vi sono dunque due tipi di valori che possono essere ottenuti da una pratica. Da un lato valori connessi in modo estrinseco e contingente, come vantaggi economici, prestigio, posizione sociale. Dall'altro valori insiti nella pratica considerata, che non possono essere ottenuti in nessun modo se non impegnandosi a fondo in quella pratica, in quanto possono essere identificati e riconosciuti soltanto mediante l'esperienza acquisita partecipando alla pratica in questione. «Chi è privo dell'esperienza pertinente, è perciò stesso incompetente come giudice dei valori insiti nella pratica» (*Ibidem*, 227).

La seconda esemplificazione concerne la pratica della pittura di ritratti quale si è sviluppata nell'Europa occidentale dal tardo medioevo al diciottesimo secolo. «Il ritrattista di successo è in grado di ottenere molti valori che sono, nel senso appena definito, esterni alla pratica del ritratto: fama, ricchezza, posizione sociale, in certe circostanze persino potere e influenza presso le corti. Ma questi valori esterni non vanno confusi con i valori che sono interni alla pratica. I valori interni sono quelli che derivano da un continuo tentativo di esprimere l'animo umano attra-

verso le sembianze fisiche.

«Vi è innanzitutto l'eccellenza dei prodotti, sia nella prestazione dei pittori sia di ciascun ritratto in se stesso. Questa eccellenza, come suggerisce il verbo stesso «eccellere», va intesa storicamente. Le successioni di sviluppo trovano il loro fine e proposito in un progresso verso e al di là di una molteplicità di tipi e forme di eccellenza. Vi sono ovviamente successioni tanto di decadenza quanto di progresso, ed è raro che il progresso possa essere considerato rettilineo. Ma è nella partecipazione ai tentativi di incrementare il progresso e di rispondere creativamente ai problemi che bisogna ricercare il secondo tipo di valore interno alle pratiche della ritrattistica» (*Ibidem*, 228).

D'altra parte il giudizio sui valori interni alla pratica del ritrattista richiede come minimo il genere di competenza che può essere acquisito soltanto praticando la pittura, oppure studiando sistematicamente ciò che il pittore di ritratti ha da insegnare. Inizialmente quindi occorre rifarsi a dei modelli di eccellenza, ma, dal momento che le pratiche hanno una storia e sono segnate culturalmente, anche i modelli possono, e debbono, essere criticati. Da queste considerazioni deriva la possibilità di definire la virtù come «una qualità umana acquisita il cui possesso ed esercizio tende a consentirci di raggiungere quei valori che sono interni alle pratiche, e la cui mancanza ci impedisce effettivamente di raggiungere qualsiasi valore del genere» (*Ibidem*, 228).

Il soggetto agente impegnato in una molteplicità di pratiche, delle quali cerca di realizzare i beni interni a esse, può passare dalla considerazione delle singole pratiche alla vita umana complessiva vista come una pratica unitaria, la pratica di una vita significativa, finalizzata alla realizzazione del bene inteso, in senso prospettico la felicità. Le varie pratiche e i beni che ne conseguono vengono così integrati in un quadro unitario in vista della crescita e compimento della persona umana. Ciò che dà unità e specificità alla vita di ciascuno è la sua storia personale, la narrazione che egli ha sviluppato, sviluppa e svilupperà nel corso della sua esistenza.

Di conseguenza nei vari campi della crescita personale, culturale e professionale come nel campo della crescita morale emerge la necessità di sviluppare forme adeguate di apprendistato pratico che non solo promuovano comportamenti validi, ma aiutino l'esperienza e l'interiorizzazione di valori significativi interni alle pratiche stesse e quelle competenze cognitive, operative e affettive, che stanno alla base dell'agire umano intenzionale. E ogni apprendistato ha bisogno di confrontarsi con modelli di competenza da interiorizzare e ai quali fare riferimento nel contesto dell'esercizio pratico.

4. Prospettive psicologiche dell'apprendistato pratico e cognitivo e i suoi limiti nella società attuale

Come accennato, una delle forme fondamentali di sviluppo delle conoscenze e delle competenze personali è l'approccio formativo definito "apprendistato". Questa metodologia formativa va distinta, anche se non separata, dalla modalità di inserimento lavorativo denominato "apprendistato". La psicologia socio-cognitiva ha esaminato questo approccio sulla base dei processi di apprendimento da modelli. Questi si basano sul meccanismo psicologico dell'esperienza vicaria. Ne sono stati evidenziati quattro livelli.

Il primo livello è fondamentalmente legato all'osservazione di modelli che inducono a ipotizzare gli elementi fondamentali che concorrono a formare una competenza.

| Livello | Nome | Descrizione |
|---------|-------------------------|---|
| 1 | <i>Osservazione</i> | Si inducono le competenze tramite l'esperienza vicaria che si ha osservando attentamente un modello |
| 2 | <i>Imitazione</i> | Prestazioni di tipo imitativo di forme generali o di stile di un modello sotto modalità di guida sociale |
| 3 | <i>Auto-controllo</i> | Manifestazione di competenze riscontrate nel modello messe in atto in maniera indipendente anche se in contesti strutturati |
| 4 | <i>Auto-regolazione</i> | Uso adattativo di competenze in condizioni personali e ambientali variate |

L'esperienza vicaria, attivata dalla presenza di un modello già competente, permette di osservare direttamente le modalità attraverso le quali è possibile e utile attivare conoscenze e abilità già possedute a un livello adeguato di significatività, stabilità e fruibilità per orchestrarle al fine di affrontare positivamente la situazione o il problema in oggetto. Zimmerman (2000, 29), ad esempio, ricorda i risultati di alcune ricerche che mostrano come la perseveranza di un modello nel portare a termine un compito complesso e impegnativo influisca sulla perseveranza di coloro che lo osservano. La variante dell'apprendistato cognitivo implica, poi, la manifestazione esterna di processi e strategie messe in atto in maniera non evidente. Ciò può essere fatto mediante tecniche di verbalizzazione analoghe a quelle proprie del cosiddetto *thinking aloud* o della *réflexion parlée*, rispettivamente descritte da Newell e Simon e da E. Claparède.

Si tratta di evidenziare e favorire l'interiorizzazione di alcune abilità strategiche e di alcuni processi cognitivi e affettivi, come l'avere a disposizione standard di valutazione della prestazione, seguire orientamenti motivazionali congruenti, esse-

re sensibili a valori di riferimento, persistere nell'attività nonostante elementi di disturbo sia cognitivo, sia emozionale, ecc.

La constatazione che l'esperienza vicaria non sia sufficiente per passare all'effettiva manifestazione autonoma della competenza, implica come primo sviluppo la necessità di passare a prestazioni di natura imitativa di modalità o stili generali d'azione, legati ad abilità che possono essere guidate e corrette socialmente. Si tratta del livello denominato dell'emulazione. Tuttavia, ben difficilmente il soggetto che apprende riesce a realizzare prestazioni che si avvicinano alla qualità generale di quelle del modello. Un miglioramento si può avere se il modello adotta un ruolo docente e offre guida, *feedback* e sostegno durante l'esercizio pratico. D'altra parte, il riuscire a emulare almeno in alcuni aspetti generali il modello ha effetto sulla motivazione a impegnarsi ulteriormente.

Occorre segnalare come a questi due primi livelli la fonte di apprendimento delle abilità auto-regolatrici è esterna al soggetto che apprende. Negli ulteriori livelli di sviluppo di tali abilità, come vedremo subito, il riferimento diventa interno.

Il terzo livello si raggiunge quando si è in grado di sviluppare forme indipendenti d'abilità, esercitate in contesti e condizioni strutturate. È il livello denominato dell'autocontrollo. Non basta infatti la presenza di un insegnante o di un modello, occorre una estesa e deliberata pratica personalmente esercitata: prestazioni che si svolgono in contesti organizzati affinché i soggetti si impegnino a migliorare e ad auto-osservarsi. Il modello, o i modelli, non è più presente e il riferimento a standard di qualità è interno, si tratti di immagini e di verbalizzazioni. Il raggiungere livelli desiderati di qualità sostiene e alimenta la motivazione a impegnarsi.

Infine, si raggiunge il livello della competenza vera e propria quando il soggetto riesce ad adattare da solo le proprie prestazioni sulla base delle condizioni soggettive e ambientali varianti. Egli riesce a mutare le sue strategie in maniera autonoma. La motivazione può fare riferimento a sentimenti di auto-efficacia. Non c'è più grande bisogno di auto-monitoraggio. D'altra parte, dal momento che le competenze dipendono anche dalle condizioni esterne, possono presentarsi nuove situazioni che evidenziano i limiti delle competenze già acquisite ed esigono nuovi apprendimenti.

Zimmerman (2000, 31) mette in luce il fatto che non sempre occorre passare attraverso i quattro livelli, ma che questi indicano solo che la padronanza raggiunta in ognuno di essi facilita l'apprendimento successivo. Le intenzioni anticipatrici, gli sforzi per raggiungere prestazioni migliori e l'auto-riflessione sono attività assai esigenti e la persona può rinunciare a esse se si sente stanca, disinteressata, non impegnata.

Le indicazioni che provengono dagli studi socio-cognitivi insistono, dunque, sul valore delle forme di apprendistato pratico e cognitivo. D'altra parte, il concetto di competenza assunto può suggerire altre forme di intervento formativo. Si può, infat-

ti, intervenire per rafforzare e migliorare i singoli processi che si attuano nelle tre fasi ricordate, favorire la capacità di gestire tali processi in maniera meglio coordinata e fluida al fine di raggiungere le finalità desiderate, arricchire e potenziare le varie risorse interne che via via emergono come necessarie e sostenere la disponibilità a valersi di risorse esterne, come colleghi di lavoro o persone più esperte.

L'obiezione centrale che può essere sollevata di fronte a processi formativi basati sull'apprendere da modelli, che in molti casi possono essere rilette come una forma di affiancamento, sta nel carattere fortemente evolutivo delle tecnologie e dell'organizzazione del lavoro. Lo sviluppo di abilità, anche se a livello sufficiente di autonomia e flessibilità, non garantisce la capacità di adattamento a cambiamenti più o meno profondi. Basta qui accennare alla trasformazione avvenuta nel corso degli ultimi vent'anni a causa dell'introduzione massiccia delle nuove tecnologie o della presenza sempre più forte di mano d'opera proveniente da paesi extracomunitari. Passare da interagire direttamente con macchine a rapportarsi con loro attraverso sistemi simbolici che mediano i nostri comportamenti può condurre a difficoltà non indifferenti di adattamento. Si tratta infatti di saper rappresentare cognitivamente processi materiali e concreti, che oramai sono eseguiti da macchine. Il momento progettuale del prodotto e del processo e quello del controllo della loro qualità diventano prevalenti rispetto alle abilità pratiche manuali. In alcuni casi si devono mettere in atto processi organizzativi anche di personale extracomunitario, con esigenze di comunicazione e di relazioni interpersonali positive, e di decisione rispetto anche a situazioni abbastanza complesse. I processi formativi più che sul saper fare immediato tendono a dover dedicare più attenzione e finalizzazione allo sviluppo di qualità personali più generali, anche di natura etica.

In sintesi, nel mondo del lavoro le discontinuità introdotte dal post-fordismo nella sua realtà, insieme alla diffusione delle innovazioni tecnologiche, hanno comportato un'estensione del lavoro indiretto. L'attuale modello post-fordista evidenzia l'importanza di soggetti aventi abilità decisionali, gestionali e sociali. Esso richiede, infatti, la gestione di una densità di informazioni che costringe ad uno sforzo cognitivo senza precedenti, oltre alla necessità di relazionarsi con altri ruoli lavorativi. Da ciò discende quindi la necessità di sviluppare competenze sempre più cognitive, astratte e generalizzabili. La natura della trasformazione che investe il lavoro comporta la promozione di competenze connesse a processi di interpretazione e di decodifica, tese a valorizzare le capacità di comunicazione, di decisione e di reattività, in particolare quelle "capacità aspecifiche" di natura sostanzialmente attitudinale e comportamentale, comprendenti caratteristiche individuali quali la diligenza, l'attenzione ai particolari, la capacità di andare a fondo nelle questioni, nonché la disponibilità ad assumersi delle responsabilità.

Si richiede, dunque, non tanto la padronanza di un insieme di abilità, che appaio-

no legate ad un'idea di cognizioni tecniche, quanto piuttosto la competenza, ossia un mix specifico, per ciascun individuo, di abilità acquisite attraverso la formazione tecnica e professionale, di comportamento sociale, di attitudine al lavoro di gruppo, di iniziativa e disponibilità ad affrontare i rischi. In questo modo qualità altamente soggettive, innate o acquisite, si combinano con conoscenze e cognizioni tecniche per andare a formare la competenza, le cui componenti sociali, l'imparare a essere ed a vivere insieme, acquistano rilievo sempre maggiore.

Guy Le Boterf (2000, 51-54) ha messo in luce come il mondo del lavoro e delle professioni stia evolvendo rapidamente sotto l'influsso della competitività indotta dalla globalizzazione dei mercati e dell'introduzione sempre più massiccia delle nuove tecnologie e di nuove forme organizzative del lavoro, e presenti una molteplicità di esigenze che hanno come corrispondente un'accentuazione del ruolo dell'agire rispetto al solo saper fare. Egli indica un continuo collocato tra due poli. Un polo è rappresentato dalle situazioni di lavoro caratterizzate dalla ripetizione, dalla routine, dalla semplicità, dall'esecuzione di consegne. L'altro polo è invece caratterizzato da dover affrontare l'incertezza, l'innovazione, la complessità, la presa d'iniziativa. Si nota un passaggio dal saper fare a un saper agire, che tende ad accelerarsi sempre più. L'insistenza sulla valorizzazione nel contesto formativo di obiettivi formativi basati sul concetto di competenza, inteso come saper agire in situazioni moderatamente sfidanti, nuove e complesse, deriva anche da questa constatazione generale.

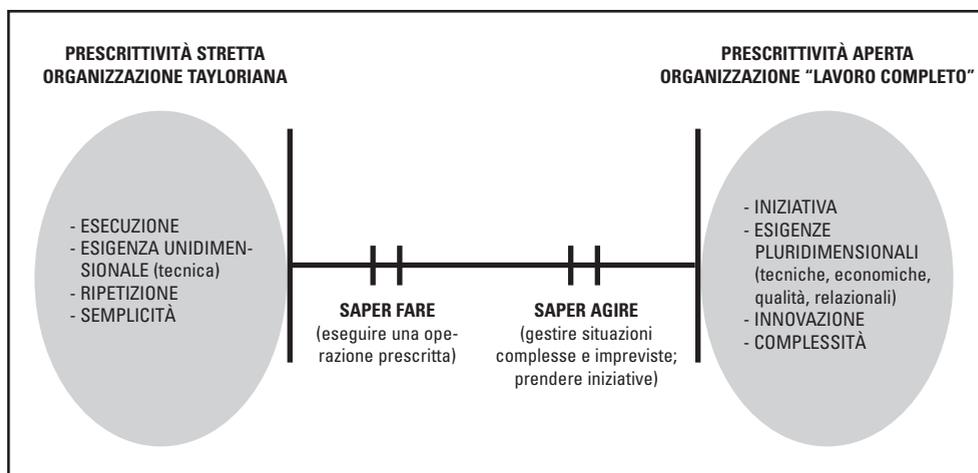


Fig. 1 - La transizione tra il "saper fare" e il "saper agire" nel contesto del mondo del lavoro e delle professioni. Oggi convivono spesso, soprattutto per i lavori più ripetitivi, ancora aspetti di semplicità e pura esecuzione di operazioni prescritte, ma sempre più si richiedono competenze legate al saper agire in situazioni più o meno complesse e con caratteri di novità (Le Boterf, 2000, p.53).

Dal punto di vista della dimensione intersoggettiva della competenza si può insistere anche sul concetto di competenza collettiva, cioè di competenza che viene coprodotta dai membri di una organizzazione o di una comunità, come quella formativa, che vengono così a configurare una rete di competenze che non solo collaborano nell'attività realizzativa propria dell'organizzazione, ma anche nel suo sviluppo. Diviene così centrale il concetto di cooperazione tra persone che sanno interagire, che possono interagire, che vogliono interagire in maniera valida e feconda. Ciò comporta costruzioni e apprendimenti condivisi di rappresentazioni, riflessione comune sull'esperienza e i risultati dei progetti, messa in opera di metodi di lavoro appropriati e di funzioni di mediazione; ma anche un'architettura e una gestione delle competenze che diano spazio alla complementarità, all'interfacciamento, allo scambio; che motivi e valuti i risultati anche in termini di collaborazione, che faciliti le relazioni di solidarietà e di convivialità (Le Boterf, 2000, cap.6).

Tutto ciò ha riflessi anche nel mondo dell'educazione. Le competenze base o, come oggi si preferisce dire, le competenze chiave del cittadino e del lavoratore hanno oggi un'incidenza sulla vita e sui progetti di inserimento sociale e professionale della massa degli studenti assai più forte e decisiva rispetto a pochi decenni or sono.

5. Il concetto di competenza professionale e il suo sviluppo

Una competenza è definibile a partire dalla tipologia del compito, o dell'insieme dei compiti, che si deve saper svolgere validamente ed efficacemente. D'altra parte, i compiti stessi sono caratterizzati, rispetto a chi li deve affrontare, dalla loro complessità e novità, complessità e novità sempre relativa al soggetto agente. In sostanza, una competenza si manifesta perché si riesce a mettere in moto e coordinare un insieme di conoscenze, abilità e altre disposizioni interne al fine di svolgere positivamente il compito o l'attività da affrontare; inoltre, per svolgere bene il proprio compito occorre saper individuare, utilizzare e coordinare molto spesso non solo le risorse interne necessarie, ma anche quelle esterne disponibili (Pellerey, 2004).

Ripercorrendo circa mezzo secolo di storia della presenza del concetto di competenza nei processi educativi e formativi, si può mettere in evidenza come i compiti, e le risorse interne ed esterne, che occorre saper attivare e coordinare per svolgerli positivamente, non solo debbano essere colti e interpretati validamente, ma anche essere assunti come intenzioni, finalità del proprio agire. I processi di acquisizione del sapere e del saper fare devono essere finalizzati al saper agire. Le conoscenze e abilità apprese sono risorse interne da mettere in moto e utilizzare in maniera sempre più pertinente e agevole nei vari contesti esperienziali: di apprendimento professionale, di vita sociale e civile, di consapevolezza e lettura critica della realtà, di scelte di vita e di comportamento. Il senso e il perché dell'appren-

dimento dei vari saperi e saper fare e la loro agevole fruibilità nello svolgimento dei compiti richiesti possiamo dire che costituiscono il nerbo del processo formativo.

Lo sviluppo del concetto di competenza ha comportato la necessità di elaborare riferimenti sufficientemente chiari e definiti anche a livello internazionale. Ad esempio l'OCSE, organizzazione che raggruppa i Paesi più sviluppati industrialmente, nell'ambito del programma *DeSeCo (Definitions and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations)* ha sviluppato un approccio che si appoggia sull'assunzione che le competenze si strutturano in rapporto alle richieste che sollecitano i compiti che devono essere assolti. "Fronteggiare efficacemente richieste e compiti complessi comporta non solo il possesso di conoscenze e di abilità, ma anche l'uso di strategie e di *routines* necessarie per l'applicazione di tali conoscenze e abilità, nonché emozioni e atteggiamenti adeguati e un'efficace gestione di tali componenti. Pertanto la nozione di *competenza* include componenti cognitive ma anche componenti motivazionali, etiche e sociali relative ai comportamenti. Costituisce l'integrazione di tratti stabili, risultati di apprendimento (conoscenze e abilità), sistemi di valori e credenze, abitudini e altre caratteristiche psicologiche. Da tale punto di vista, leggere, scrivere e far di conto sono abilità che, ai livelli di base, rappresentano le componenti critiche di numerose competenze. Mentre il concetto di *competenza* si riferisce alla capacità di far fronte a richieste di un elevato livello di complessità e comporta sistemi di azione complessi, il termine *conoscenze* è riferito ai fatti o alle idee acquisiti attraverso lo studio, la ricerca, l'osservazione o l'esperienza e designa un insieme di informazioni che sono state comprese. Il termine *abilità* viene usato per indicare la capacità di utilizzare le proprie conoscenze in modo relativamente agevole per l'esecuzione di compiti semplici"³.

Nel profilo educativo, culturale e professionale di fine primo ciclo scolastico si afferma: "Un soggetto è riconosciuto competente, infatti, quando, mobilizzando tutte le sue capacità intellettuali, estetico-espressive, motorie, operative, sociali, morali, spirituali e religiose e, soprattutto, amplificandole ed ottimizzandole, utilizza le conoscenze e le abilità che apprende e che possiede per arricchire creativamente, in ogni situazione, il personale modo di essere nel mondo, di interagire e stare con gli altri, di affrontare le situazioni e risolvere i problemi, di incontrare la complessità dei sistemi simbolici, di gustare il bello e di conferire senso alla vita".

³ V. Scalera, *Il Progetto Ocse/Pisa-Cc*. In Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'istruzione (Cede), *Ricerche valutative internazionali 2000*, Milano, F. Angeli, 2001, 166.

In una lettura, che coniuga le prospettive sopra richiamate, si possono esaminare con più puntualità le risorse interne da promuovere e da sollecitare nello sviluppo di competenze sempre più elevate.

- a) **Conoscenze.** Per il documento dell'OCSE il termine conoscenze è riferito ai fatti o alle idee acquisiti attraverso lo studio, la ricerca, l'osservazione o l'esperienza e designa un insieme di informazioni che sono state comprese. Prevale da questo punto di vista l'aspetto concettuale. Si parla spesso di sapere o di conoscenze di natura dichiarativa.
- b) **Abilità.** Per lo stesso documento il termine abilità viene usato per designare la capacità di utilizzare le proprie conoscenze in modo relativamente agevole per l'esecuzione di compiti semplici. Vengono abbastanza comunemente raggruppate sotto la voce saper fare. In psicologia spesso esse sono definite conoscenze di natura procedurale.
- c) **Disposizioni interne stabili.** Nello stesso testo s'insiste sulla necessità di includere nella nozione di competenza, oltre alle componenti cognitive, anche componenti motivazionali, etiche, sociali e relative ai comportamenti, sistemi di valori e credenze, abitudini e altre caratteristiche psicologiche. Anche in questo caso sono state utilizzate espressioni come saper essere, saper stare con gli altri. In psicologia per quest'area dell'identità personale si utilizza in genere l'espressione "disposizioni interne stabili", in quanto si tratta di caratteristiche personali non occasionali che orientano, dispongono, sollecitano la persona ad agire in una certa maniera. Il termine atteggiamento può dar luogo a interpretazioni equivocate. Con esso, infatti, si intendono spesso cose differenti, ad esempio il modo di atteggiarsi, cioè di porsi di fronte a cose, persone, avvenimenti, oppure sentimenti profondi, valori, opinioni. Così si dice che una persona ha un atteggiamento spavaldo o timoroso, un atteggiamento umile e dimesso oppure presuntuoso e invadente, ecc. Si parla anche di atteggiamenti religiosi, morali, sociali, intendendo quindi sistemi di valori e comportamenti esterni che ne derivano e ne sono segno.

In un senso generale, si può definire un atteggiamento come una disposizione interna sufficientemente stabile, che influenza le scelte e le azioni personali nei riguardi di categorie di persone, di oggetti o di avvenimenti. È una disponibilità di base, che si è venuta a costituire a poco a poco sulla base dell'esperienza e della riflessione, che esercita un'influenza orientativa e propulsiva sul tipo e le modalità di azione e di relazione nei riguardi di persone, cose, situazioni, avvenimenti. Ogni atteggiamento ha quindi un nucleo cognitivo, più o meno chiaro e articolato, che fa da riferimento esplicativo delle proprie scelte e dei propri comportamenti. Un secondo aspetto riguarda l'emozionalità. Cioè il livello di sentimenti positivi o negativi nei riguardi di cose, persone, o avvenimenti. Un terzo aspetto riguarda la

disponibilità o prontezza a impegnarsi nell'azione. Un atteggiamento posseduto nel vero senso del termine è possibile individuarlo attraverso la facilità con cui uno studente accetta di fare o di scegliere qualcosa o un'attività, ovvero si dirige spontaneamente verso di essi. Assai vicino a quello che si è detto per un atteggiamento, può essere inteso da un punto di vista evolutivo un valore, con la differenza che l'accento è posto maggiormente sull'apporto di significato personale e sul contributo alla crescita che ne deriva. Questo accenno comporta una conseguenza, che un valore non è una qualsiasi tendenza alla scelta e all'azione, bensì una disposizione interna stabile generale. I valori sono collocati alla radice degli stessi atteggiamenti. Essi forniscono il senso e la forza motivante alla scelta e all'azione.

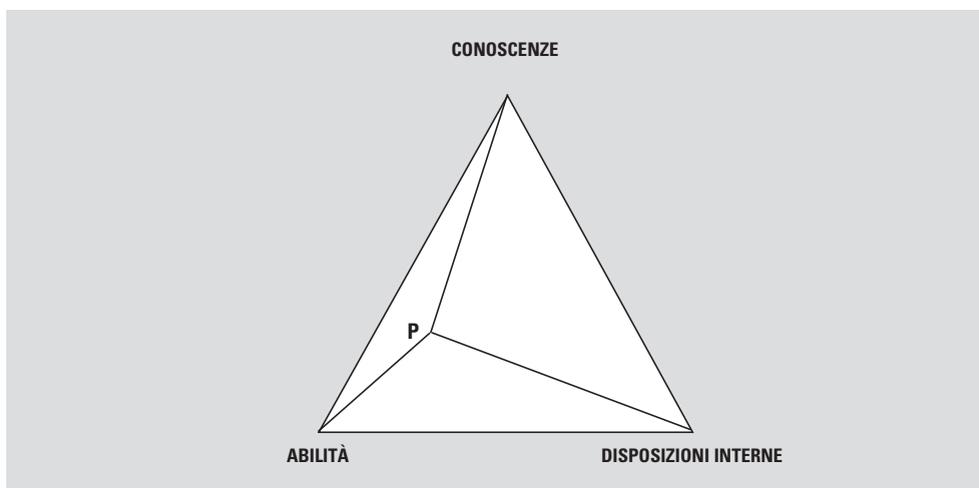


Fig. 2 - Se consideriamo le risorse interne fondamentali che concorrono allo sviluppo di una competenza, queste si possono considerare come vertici di un triangolo. Un competenza specifica richiede l'orchestrazione di conoscenze e abilità sotto l'influsso di disposizioni interne stabili al fine di svolgere validamente ed efficacemente un compito. Il punto P e la sua distanza dai tre vertici del triangolo indicano il particolare equilibrio che la messa in opera di una competenza esige di fronte a un compito specifico.

Una definizione di competenza può suonare così: "Capacità di mettere in moto e di coordinare le risorse interne possedute e quelle esterne disponibili per affrontare positivamente una tipologia di compiti da affrontare o di problemi e situazioni sfidanti". Esplicitando questa definizione si possono evidenziare le caratteristiche principali di una competenza.

- 1) Una competenza è definibile a partire dalla tipologia di compiti o attività che si devono svolgere validamente ed efficacemente. Esse, in base ai compiti per i quali sono richieste, possono essere più specificatamente legate a una discipli-

na o materia di insegnamento, oppure avere carattere trasversale. In questo secondo caso i compiti hanno caratteristiche comuni quanto a conoscenze, abilità e disposizioni interne che devono essere attivate e coordinate.

- 2) La complessità e novità del compito o della attività da sviluppare caratterizzano anche la qualità e il livello della competenza implicata. Tali caratteristiche dipendono dall'età e dall'esperienza dello studente. È ben diversa la situazione di uno scolare del primo ciclo, di uno studente del primo anno della formazione professionale, dell'ultimo anno di essa.
- 3) Una competenza si manifesta perché si riesce a mettere in moto e coordinare un insieme di conoscenze, abilità e altre disposizioni interne al fine di svolgere positivamente il compito o l'attività prescelta. Queste risorse interne debbono essere quindi possedute a un grado di significatività, stabilità e fruibilità adeguato, tale cioè da poter essere individuate e messe in moto quando esse siano necessarie per affrontare il compito richiesto.
- 4) Tra le risorse che occorre saper individuare, utilizzare e coordinare molto spesso occorre considerare non solo risorse interne, ma anche risorse esterne. Non si tratta solo di risorse di natura fisica o materiale come libri, strumenti di calcolo, computer, attrezzature strumentali, macchine in genere, ma anche umana come il docente stesso, i compagni, altre persone che è possibile coinvolgere nella propria attività. Si parla oggi di comunità di studenti per indicare che molte volte è la capacità di coordinare la pluralità delle competenze possedute dai membri del gruppo che consente di portare a termine il compito o i compiti assegnati.

6. Un modello di pratica formativa basata sull'esperienza del lavoro

Nella rilettura dei processi formativi diretti allo sviluppo di competenze, è utile rileggere una significativa proposta sviluppata principalmente in contesti di formazione professionale o di educazione pre-professionale.

Guy Le Boterf (2000) ha delineato alcuni tratti di un percorso formativo che consenta di promuovere sia il “saper agire” professionale, sia il “voler agire” professionale. Anch'egli parte da un concetto ormai dato per acquisito: si apprende dall'esperienza. In effetti egli subito mette in evidenza come una persona che sia capace di agire con pertinenza in una situazione particolare deve possedere una doppia capacità di comprensione: quella della situazione nella quale interviene e quella della propria maniera di intervenire. Comprendere una situazione significa costruire una rappresentazione concettuale che permetta di agire in essa con efficacia. Attraverso questa rappresentazione si passa, come è stato ben evidenziato nello studio sulla soluzione di problemi, da una percezione della situazione inde-

terminata, fluida, indistinta a una definizione più chiara e definita (lo spazio del problema, secondo la terminologia di Newell e Simon; il momento del cosiddetto *problem setting*) e quindi prefigurare adeguate strategie di intervento (il *problem solving*). È questo un processo di modellizzazione, di distanziamento, di concettualizzazione, una costruzione di natura cognitiva.

La riflessione implica per un soggetto un prendere le distanze da una situazione affrontata, da una pratica lavorativa, in modo da rendere esplicita, nella misura in cui ciò è possibile, la sua maniera di rappresentarle e di utilizzare o sviluppare gli schemi operatori già posseduti. Le Boterf reinterpreta il ciclo proposto da Kolb per descrivere un apprendimento basato sull'esperienza, tenendo conto degli apporti di derivazione piagetiana (Fig. 3).

- 1) Si parte dall'esperienza vissuta. Il soggetto è impegnato nell'azione, nella realizzazione di un'attività, di un progetto, nella soluzione di un problema. È l'indispensabile momento di avvio, ma se ci si limita a questo si cade nella ripetitività.
- 2) Si passa alla fase di esplicitazione, il primo momento di riflessività, un raccontare a se stesso ciò che è avvenuto nell'esperienza vissuta. Non si tratta solo di rappresentare in qualche forma l'esperienza, bensì di trasformare gli avvenimenti in una storia, di renderli intelligibili, fornirli di senso. È una forma di reinterpretazione, di ricostruzione tramite quella che Piaget denominava "astrazione riflettente". Questa fase non è automatica. Essa ha bisogno di mediatori che sappiano porre le giuste domande al soggetto.
- 3) Segue la fase di concettualizzazione e di modellizzazione. La ricostruzione e reinterpretazione raggiunta con la narrazione conduce ora ai modelli d'azione, ai cosiddetti suoi invarianti operatori, ciò che resta come struttura fondamentale rispetto a ciò che varia, o può variare, come dettaglio contestuale. È un sapere pragmatico che si appoggia su un processo di decontestualizzazione e di elaborazione di schemi o modelli che hanno carattere più generale, più astratto.
- 4) La quarta fase concerne il trasferimento degli schemi operativi o dei modelli elaborati nel contesto di una nuova situazione o di un nuovo problema. È il momento della ricontestualizzazione. Più la nuova situazione è simile a quella precedente più il processo è agevole (fino ad essere automatico). Più essa è distante più sarà grande l'impegno di trasformazione e di "accomodamento" degli schemi o modelli d'azione già elaborati.

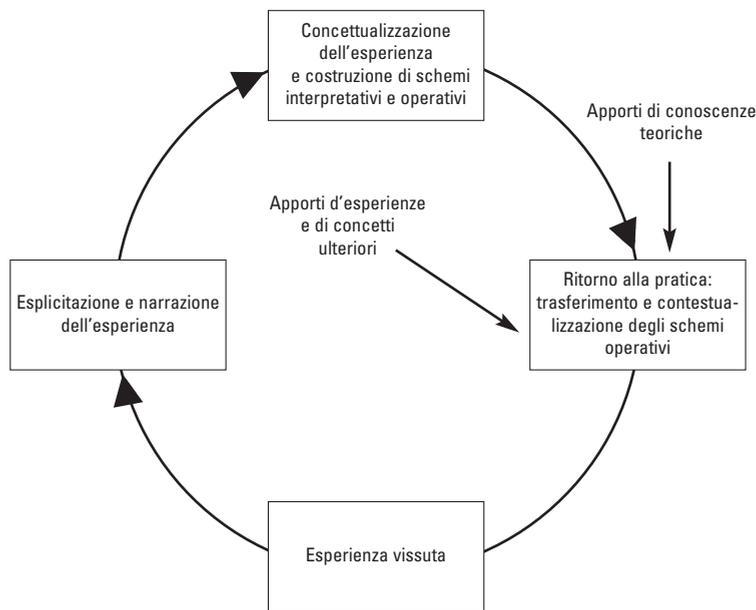


Fig. 3 - Il ciclo di un apprendimento basato sull'esperienza. Adattamento da Le Boterf (2000, p.85).

7. Conclusione

Da questa sommaria carrellata di proposte di modalità operative si possono trarre vari spunti per identificare alcuni principi di metodo, principi che devono guidare ogni pratica formativa che sia diretta alla promozione di competenze educative, culturali e professionali in stretta relazione con esperienze di lavoro..

Primo principio. Le competenze si sviluppano in contesti nei quali l'allievo è coinvolto direttamente o indirettamente in un'attività sia di studio, sia di lavoro che lo coinvolge più o meno profondamente, ma che comunque ha per lui un senso. Il coinvolgimento diretto implica la messa in atto di una vera e propria dinamica che parte da uno stato motivazionale per elaborare un'intenzione d'azione e una gestione della sua realizzazione valida ed efficace. Il coinvolgimento indiretto riguarda la cosiddetta esperienza vicaria, cioè l'interiorizzazione di una modalità d'azione, che è stata messa in opera da altri e che può essere rievocata in circostanze simili. Si tratta in ogni caso di una costruzione significativa e stabile di conoscenze, di abilità e di atteggiamenti.

giamenti che sono facilmente aperti a una loro mobilitazione e valorizzazione nel contesto dell'attività scolastica ed extrascolastica.

Secondo principio. La progettazione di un'attività formativa diretta allo sviluppo di competenze di questo tipo implica, da una parte, la individuazione delle caratteristiche e delle componenti di una specifica competenza e, dall'altra, l'effettuazione di un bilancio delle competenze già acquisite da parte del soggetto. Dal confronto tra questi due riferimenti è possibile elaborare un progetto formativo, che assuma la forma di una orchestrazione di esperienze di lavoro, incluse forme di stage, tirocinio e alternanza, e di una sistematica stimolazione alla riflessione su di esse in vista di una loro concettualizzazione e comparazione critica, di guida alla costruzione di schemi interpretativi e operativi aperti a nuove contestualizzazioni più o meno impegnative.

Terzo principio. Se è importante sollecitare, guidare e sostenere l'attività riflessiva, interpretativa, di concettualizzazione dell'esperienza e di ricontestualizzazione, è altrettanto importante tener conto della necessità di nutrire la componente motivazionale e volitiva dell'azione. In particolare occorre sostenere: la percezione di autodeterminazione, cioè il senso di essere all'origine della proprie scelte e delle proprie azioni; la percezione di competenza nello svolgere le attività proposte, il sentirsi capaci di portare a termine i compiti affidati o scelti; il senso di progresso, il percepire che attraverso il proprio impegno si migliora in qualche componente della competenza intesa; una percezione più chiara del significato della competenza sviluppata e del suo ruolo nella vita attuale e/o futura, cioè un'adeguata attribuzione di valore al raggiungimento dell'obiettivo formativo proposto; lo sviluppo della capacità di gestire se stesso nel condurre a termine un'attività o un impegno con costanza e ferma decisione.



2. NORMATIVA. PUNTI ESSENZIALI DI RIFERIMENTO

2.1 - Istruzione, Formazione, Lavoro, Welfare e Sviluppo: tra continuità e discontinuità

Michele Colasanto
Università Cattolica

1. Considerazioni preliminari. Il territorio: una rilevanza che cambia

1.1 La dimensione normativa

Non c'è dubbio che il "territorio", oltre ogni suo significato cangiante nelle trasformazioni economico-sociali, costituisca un riferimento prioritario per le politiche formative.

La legge costituzionale 3/2001, del resto, è punto di partenza, ma al tempo stesso l'espressione di un processo che, per quanto riguarda l'attribuzione di competenze alle Regioni anche dell'istruzione professionale - senza più alcuna possibilità di moratoria - oltre che della formazione, si era già avviato con la legge 59/1997 e i decreti Bassanini.

In ogni caso tutto l'impianto del Fondo Sociale Europeo, recepito dall'ordinamento amministrativo regionale, ha come pilastro fondamentale il "bottom-up" e lo sviluppo locale è una delle tre linee trasversali che lo hanno segnato, con le pari opportunità e la società dell'informazione. C'è qualche incertezza, invero, per quanto riguarda la formazione continua, quanto meno quella aziendale, come ci ricorda una recente sentenza della Corte Costituzionale che riferisce questa attività al sinallagma contrattuale.

Questo processo si proietta, in prospettiva, nella legge 53/2003 e 30/2003, che peraltro si collocano anche esse in continuità con la normativa precedente, in particolare il Pacchetto Treu e l'obbligo formativo previsto con la legge 144/1999.

1.2 Politica e politiche

Proprio in ragione di questa declinazione del decentramento (o federalismo), ma in ragione anche dell'ambivalenza e parzialità che ormai caratterizzano con evidenza l'attuazione della riforma, per quel che riguarda la formazione (ma non solo), occorre dare per scontato un suo esito plurale, per ragioni di carattere strutturale (i diversi sistemi produttivi locali), ma anche per scelte politiche, più che evidenti in un percorso dove, lo si può verificare ancora nel pronunciamento della Conferenza Stato-Regioni sul secondo ciclo del 14 luglio 2005, non c'è omogeneità (non c'è mai stata) di giudizio sulla riforma stessa; e non c'è soprattutto una sua declinazione univoca nei contesti regionali, come dimostra la gestione dell'inte-

grazione tra scuola e formazione professionale: almeno due linee diverse, una lombarda/veneta, se così si può dire, che valorizza la diversificazione delle filiere, l'altra emiliana, con il loro utilizzo contestuale (meticcio per riprendere un termine in voga), per quanto entrambe queste linee nascono dall'obiettivo di contenere la dispersione, e però si delegittimano "pubblicamente" l'un l'altra sotto il profilo della qualità e, alla fine, del successo formativo.

In particolare la linea "emiliana" rimprovera ai percorsi di formazione professionale autonomi - il triennio così come è stato sperimentato altrove - di confermarci canale separato per i giovani con maggiori difficoltà.

1.3 L'idea di sviluppo

Inoltre da un punto di vista complessivo, della regolazione dell'intero sistema sociale, lavoro e formazione non possono che pensarsi in rapporto alla dimensione territoriale (locale). L'industrialismo aveva in sé forze propulsive di tipo omologante, produceva standardizzazione economica e sociale (almeno in via tendenziale). La società post-industriale è, per definizione, indeterminata nei suoi esiti, contiene formidabili fattori di omologazione, anch'essa, legati a ciò che chiamiamo globalizzazione; ma esalta al tempo stesso i differenziali di ogni tipo legati ai contesti territoriali; genera internazionalizzazione, abbatte barriere, riconosce i "nomadismi" di carattere economico così come valoriale e sociale (le migrazioni), ma fa nascere o rinascere i localismi.

È dunque rispetto alle ragioni vecchie e nuove che definiscono la rilevanza, le necessità, anzi di riferirsi al territorio, che possiamo affrontare il rapporto che formazione e lavoro hanno tra di loro e rispetto al territorio stesso; anticipando peraltro la tesi di fondo che va tenuta presente e che è una tesi di *discontinuità* rispetto al passato, anche se recente. Non smentisce l'intero dibattito, il consolidato di sperimentazioni, le acquisizioni concettuali acquisite; ma certo li supera, conferisce nuovi significati, propone soluzioni politiche e dispositivi istituzionali inediti.

2. Formazione, lavoro e sviluppo (nelle società locali)

Prima ancora che non il lavoro, la formazione, come è noto, a lungo è stata posta in relazione con lo sviluppo, nel suo significato più ampio di progresso economico ma anche civile e sociale.

2.1 Più analiticamente, gli storici dell'economia anzi fanno intravedere che la lunga durata su cui viene misurato lo stesso capitalismo e la sua evoluzione è intesa di questo nesso con l'istruzione e la conseguente qualificazione della risorsa o capitale umano che ne discende.

Bonvicino da Ripa, autore di un *De Magnalibus Urbis Mediolani*, segnala come dato rilevante che verso la fine del Duecento a Milano erano presenti 70 pedagoghi (pedagogii plures quidem LXX sunt numero). Ma un po' dovunque nell'Italia municipale del medioevo la scuola costituiva un indicatore di vivacità economica. A Lucca, per fare un altro esempio, nel 1388 venivano assunti maestri di strada perché i fanciulli fossero ammaestrati bene nell'arte dell'aritmetica, affinché fossero poi "accorti e scaltri negli affari". Ed esemplari sono le pagine che Carlo R. Cipolla dedica agli artigiani d'Europa che tra il Cinque-Seicento furono protagonisti, con la loro diaspora per ragioni religiose o belliche da paesi come l'Italia o i Paesi Bassi o la Germania, di contaminazioni produttive con paesi meno avanzati tecnologicamente, facendo la fortuna di interi territori, ad esempio innescando la nascita della industria dell'orologio a Londra o a Berna.

Per venire ai giorni nostri, a partire soprattutto dagli anni '90, la discussione sul rapporto tra istruzione crescita e sviluppo è ripresa in seguito all'emergere della società della conoscenza come esito della post-modernità e dei processi produttivi post-industriali; una società (quella della conoscenza) dove con evidenza ciò che più conta è la partecipazione ai **processi di apprendimento**: tramite tali processi non solo si accede alla conoscenza accumulata, ma si partecipa (o si dovrebbe partecipare) ai processi di produzione di nuova conoscenza (Rullani, *L'economia della conoscenza*, Carocci, 2004).

Parimenti si sostiene che nella società (e nell'economia) della conoscenza lo sviluppo, il vantaggio competitivo, il valore economico è sempre più dipendente dalla conoscenza. Una affermazione, questa, ampiamente condivisa a livello internazionale e sostenuta dalle politiche tanto dell'Unione europea quanto dagli orientamenti dell'Ocse, dell'Unesco, dell'Ilo.

Per citare uno dei tanti possibili esempi, basti pensare come alla base dei più recenti documenti redatti dall'ILO venga posta l'immagine della società della conoscenza quale contesto di riferimento, imprescindibile per qualunque politica di sviluppo economico e sociale a livello locale, nazionale, internazionale. Si pensi poi al noto documento *Apprendre et se former dans la société des savoirs* (2000): esso ribadisce la centralità delle conoscenze e delle competenze, nonché a ben vedere delle risorse umane che ne sono portatrici, e sostiene che gli investimenti nei sistemi scolastico e formativo consentano di aumentare la produttività delle imprese, elevare il reddito delle persone e favorire la partecipazione di tutti alla vita economica e sociale.

Sulla stessa linea d'onda si sono posti da tempo il Parlamento Europeo e Consiglio d'Europa e recentemente (COM 2004 493 definitivo del 12 luglio 2004) è stata presentata la proposta di revisione del Regolamento del FSE ai fini della nuova programmazione 2007-2013 che rafforza il legame tra tale strumento finanziario

dell'Unione Europea, la SEO e gli obiettivi dell'Unione in materia di integrazione sociale, istruzione e formazione, nell'ambito dei due obiettivi "Convergenza" e "Competitività regionale e occupazionale".

Ancora una volta si ribadisce con forza la centralità dei sistemi formativi ai fini dello sviluppo e la centralità della conoscenza che in essi viene prodotta, diffusa, partecipata. *Poiché la conoscenza "produce sviluppo", si trasforma in "valore", nella misura in cui può essere diffusa e condivisa.*

A consentire tale condivisione sono soprattutto quelli che Rullani chiama i *mediatori cognitivi*: teorie, convinzioni, significati che incorporano ogni nuova esperienza compiuta nelle strutture cognitive attraverso cui rappresentiamo il mondo esterno e noi stessi. Mediatori cognitivi che vengono sviluppati dentro, ma anche inevitabilmente fuori dal sistema formativo.

Questo alla fine è lo scenario proposto da Lisbona con le sfide lanciate per fare dell'economia europea la più competitiva a livello mondiale, salvandone però al tempo stesso lo specifico modello (il "sogno" dell'americano Rifkin) di coesione sociale; promuovendo per tutti l'accesso alla formazione; garantendo in misura adeguata lavoro decente per quantità e qualità.

In questo contesto i problemi da affrontare sono sostanzialmente due: a) adeguare i sistemi di istruzione, integrando soprattutto scuola e lavoro perché da questa integrazione dipende la possibilità di innestare un circolo virtuoso, un processo di capitalizzazione tra conoscenze contestuali e conoscenze formali; b) disporre di un sistema sociale orientato al conseguimento di entrambi e cioè caratterizzato dalla presenza di un livello sufficiente di capitale sociale (cioè relazioni sociali cooperative, di natura fiduciaria, sensibili ai beni collettivi, anzi, al bene comune), consapevole che di questo capitale sociale fa parte con evidenza una cittadinanza attiva come capacità di partecipazione.

Tutto questo vale in via generale, ma si costruisce per esperienza storica su base locale, cioè sul territorio o meglio sui singoli territori con il loro carico di vincoli ma anche di opportunità. Non a caso a lungo il paradigma socio-produttivo di riferimento è stato, nell'esperienza italiana, ma non solo, quello dei distretti, che consentiva di cogliere la valenza delle variabili storico-culturali, quelle sociali e quelle produttive.

Rispetto a questa problematica, e ragionando per livelli di analisi specifici, strumenti di spiegazione e orientamento delle politiche formative, è possibile fare riferimento a due ambiti concettuali ma anche operativi per più aspetti prioritari, su cui non a caso disponiamo di un più elevato consolidato di esperienze:

- la misura della qualità dell'istruzione e della formazione;
- i fabbisogni professionali.

2.2 La qualità dei sistemi di istruzione e formazione

Generalmente, e genericamente spesso, il capitolo sulla qualità si apre con il tema della valutazione, che in Italia appare peraltro in ritardo e con una sorta di paralisi istituzionale per le implicazioni che le si vogliono (o non) riconoscere sulla carriera dei docenti e per la tensione tra valutazione esterna ed interna, valutazione delle politiche e valutazione degli apprendimenti. È un'*impasse* alla quale si sottraggono alcune esperienze locali e l'azione di alcuni soggetti: di interesse è certo, a questo riguardo, la proposta per l'accreditamento interno avanzata dalla Confap in collaborazione con il Centro Studi Scuola Cattolica.

Per superare queste difficoltà, è interessante e proficuo anche sul piano operativo rifarsi agli indicatori che sono stati collegati agli obiettivi di Lisbona e che riguardano, come è noto, la lotta alla dispersione, la produttività quantitativa e qualitativa del sistema, l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, gli studi tecnico/scientifici. Il *benchmark* rapportato a specifiche situazioni locali (è stato fatto ad esempio per il Trentino), ai dati nazionale e a quelli europei, fornisce preziose indicazioni sui punti di forza e sui punti di debolezza di un determinato sistema formativo.

Posizione del Trentino rispetto agli obiettivi del processo di Lisbona

| | Benchmark | EU 25 | Italia | Trento |
|---|--------------------|-------|--------|----------|
| 1) Percentuale di popolazione 18-24enne che ha concluso al massimo la scuola secondaria inferiore non impegnata in attività di istruzione e formazione - 2004 | 10 | 15.9 | 20.1 | 12.2 |
| 2) Percentuale di 20-24enni che hanno completato almeno la scuola secondaria superiore (Isced3) - 2004 | 85 | 76.4 | 69.9 | 85.3 (a) |
| 3) Percentuale di alunni con basse competenze di lettura (fino al I livello nella scala PISA) - 2003 | decremento del 20% | 19.8 | 23.9 | 3.7 |
| 4) Percentuale di popolazione 25-64enne che ha partecipato ad attività di istruzione e formazione nelle 4 settimane antecedenti l'intervista - 2004 | 12.5% | 9.4 | 4.7 | 8.2 |
| 5) Percentuale di popolazione 30-35enne in possesso di laurea tecnico-scientifica | | | 4.2 | 3.2 |

(a) Questo dato comprende anche coloro che hanno conseguito la qualifica all'interno della formazione professionale triennale. Il dato relativo ai soli diplomati è 66.4%.

2.3 I fabbisogni professionali

È questo uno strumento presente ma poco utilizzato anche perché per più versi lontano dall'aver acquisito la sistematicità e l'organicità di altri Paesi, in specie quella inglese e quella francese.

Ciò non toglie che anche in Italia non si possa accedere a esperienze - specie su base locale - ma anche di carattere nazionale, non del tutto soddisfacenti, ma che tuttavia consentono di valutare in qualche modo le dinamiche occupazione/formazione. Il sistema di Borse del lavoro regionali, previsto dal Ministero del Lavoro e già sperimentato in alcune realtà, come la Lombardia, sarà un passo in avanti non irrilevante.

Ad oggi la scelta operata nel nostro Paese è stata quella di sostenere lo sviluppo di due fondamentali direttrici di osservazione, che non risultano appunto ancora pienamente raccordate tra di loro: quella dei fabbisogni professionali e formativi veri e propri, da un lato; quella della domanda di lavoro e delle sue caratteristiche, dall'altro.

Ciò che dunque si è cercato di promuovere in Italia, attraversando successive fasi di sviluppo, è stata la realizzazione di un ampio e complesso sistema di osservazione che si incentrasse su una molteplicità di indagini promosse a livello nazionale e locale, supportata a propria volta dalla messa a regime di un sistema informativo in grado di fornire indicazioni quantitative sulla domanda di lavoro e di formulare previsioni almeno di breve termine circa i *trend* che caratterizzeranno i principali aggregati occupazionali che compongono la struttura professionale del Paese.

A partire dall'Accordo del luglio '93, e attraverso anche il riconoscimento attribuito dal Patto del lavoro del '96, l'osservazione dei fabbisogni ha preso concretamente avvio su impulso del Ministero del Lavoro con una sperimentazione affidata agli Organismi Bilaterali e ad Unioncamere (Isfol, 2004). Con la legge 236/93 sul finire degli anni '90 sono state finanziate delle indagini nazionali sperimentali condotte da 7 Oo.Bb. (Agriform, agricoltura; Ebnt, turismo; Mastermedia, ICT; Chirone 2000, trasporti; Enfea, PMI; Enbicredito, credito; Coop-form, filiere agroalimentari e distribuzione, servizi sociali).

Con la programmazione 2000-2006 dei Fondi strutturali, così come previsto nei PON Ob. 3 e Ob. 1, le iniziative hanno preso nuovo impulso, in triplice direzione:

- è proseguita, con indagini nel triennio 2000-2003, l'esperienza di osservazione da parte degli Oo.Bb.;
- è proseguito, altresì, lo sviluppo di iniziative a carattere locale, regionale e provinciale;
- soprattutto, è stata attivata (con D.m. 13/1/04 del 18 gennaio 2004) una cabina di regia a cui è stato assegnato il compito di indirizzare, coordinare e valutare l'insieme delle iniziative per il miglioramento del sistema.

Nonostante tali sforzi, sulla scorta del quadro sin qui tracciato si comprende come le esperienze di analisi dei fabbisogni professionali e formativi sviluppatesi nel nostro Paese fin dai primi anni '90 scontentino ancora rilevanti elementi di debolezza, che si manifestano soprattutto nel momento in cui si volesse - e si tratta appunto di un tentativo attualmente in corso - portare a sistema l'eterogeneità delle iniziative in atto o già concluse.

Ma il punto non è questo. Gli elementi di difficoltà e ritardo che caratterizzano questo aspetto delle politiche del nostro Paese non impediscono di prendere atto di una serie di fenomeni di particolare interesse per organizzare e migliorare l'offerta formativa e che la produzione in materia di fabbisogni mette in luce.

- a) Esiste in primo luogo un problema costituito dalla "qualità" della domanda di lavoro, ovvero dalla disponibilità sul mercato del lavoro di posti di lavoro qualificati. Secondo, nonostante tassi di occupazione che sono mediamente cresciuti in quasi tutto il Paese, la popolazione ha subito un invecchiamento molto intenso, che ha prodotto un sensibile calo della popolazione in età lavorativa; i giovani trovano ancora difficoltà ad entrare nel mercato del lavoro e le imprese, la cui produzione è rallentata nel corso degli ultimi anni, non sembrerebbero riuscire ad esprimere una domanda consistente per profili lavorativi qualificati.
- b) Sotto il profilo quantitativo, l'analisi dei dati aggregati (Istat in particolare) fa emergere:
 - la persistenza nell'insieme della popolazione di un gap quanto alla qualificazione delle risorse umane tra il nostro Paese e i Paesi UE e OCSE;
 - segnali di inversione di tendenza però per quanto riguarda i più recenti flussi di offerta di risorse qualificate, che negli ultimi anni sono cresciuti in modo consistente a livello sia di diploma secondario che di laurea; questo incremento però non modifica il rapporto tra laureati nelle discipline tecnico-scientifiche e discipline umanistiche, che resta squilibrato a favore di queste ultime;
 - alcuni, più limitati segnali di incremento per quanto riguarda la domanda di risorse qualificate da parte delle imprese; la domanda si indirizza decisamente più sulle competenze tecniche (ingegneristiche, chimiche, farmaceutiche, economiche) rispetto a quelle scientifiche;
 - il discreto vantaggio competitivo nel mercato del lavoro italiano delle persone in possesso di laurea rispetto ai diplomati, inferiore però al vantaggio che hanno i laureati negli altri Paesi;
 - la forte segmentazione del mercato del lavoro a livello geografico tra Nord, Centro e Sud;
 - la penalizzazione della offerta di lavoro femminile qualificata nell'accesso all'occupazione ai livelli medio-alti, mentre l'intervento della formazione professionale produce esiti più omogenei tra i due sessi;

- la carenza di offerta di risorse umane con qualifiche intermedie, sia per quanto riguarda il percorso post-obbligo (qualifica professionale), sia per quanto riguarda il percorso post-secondario (diplomi tecnici superiori, lauree brevi); questa carenza contrasta con il discreto interesse da parte delle imprese nei confronti dei livelli intermedi di professionalità.
- c) In ogni caso, pur in un quadro disomogeneo e parziale, mentre è possibile, grazie soprattutto ai dati prodotti dall'indagine Excelsior di UnionCamere, cogliere alcune tendenze di fondo, si possono "confezionare" bilanci di domanda ed offerta, borsini delle professioni, che offrono indicazioni preziose quanto meno sugli scompensi esistenti tra domanda di lavoro e l'offerta e l'evoluzione di breve-medio periodo della prima.

Evidentemente le caratteristiche strutturali del nostro sistema economico, basato in larga parte sulle piccole e piccolissime imprese, e su produzioni a tecnologia matura, e le scelte che vengono effettuate in termini di strategie aziendali non hanno favorito in passato e non favoriscono attualmente un deciso investimento strategico sulle risorse altamente qualificate. Dall'altra parte la limitatezza di prospettive occupazionali condiziona negativamente le scelte dei giovani, i quali non investono decisamente sui percorsi di studio; anzi l'accesso ai corsi di studio superiori è talvolta motivato, più che dall'interesse verso gli studi o dalle prospettive di occupazione più qualificata, dalla mancanza di occupazione con il titolo posseduto. Ciò che sembra mancare, da parte dei giovani e delle imprese, è propria una forte idea di investimento sul proprio e altrui capitale di competenze.

Le incerte prospettive professionali producono anche una dilatazione dei tempi del corso di studi, con il risultato di produrre un'età media molto elevata. Secondo gli ultimi dati di Almalaurea (indagine sui laureati 2005) l'età media dei laureati nel 2004 è di 27,8 anni. Ovviamente ci si riferisce ai corsi del vecchio ordinamento, in quanto i dati relativi ai laureati triennali del nuovo ordinamento (26,2 anni) non sono significativi, in quanto si tratta ancora in gran parte di studenti passati dal vecchio al nuovo ordinamento.

Una spiegazione di questa situazione, al di là delle caratteristiche del sistema produttivo, risiede anche nella mancanza di collegamento tra scuola e lavoro, che rende il passaggio dalla scuola al lavoro più simile ad un salto che ad un processo di transizione condiviso e graduale. La ridotta diffusione di stage e tirocini, la mancanza di un vero processo comunicativo tra scuola ed azienda, la parzialità del sistema di formazione professionale iniziale e la debolezza di quella continua sono tutti elementi che diminuiscono la propensione delle aziende ad avvalersi di risorse umane qualificate, ma prima ancora, a monte, ad investire sull'innovazione. Occorre invece favorire una vera osmosi tra l'impresa ed i luoghi dove si producono le competenze, ovvero i centri di formazione, le scuole e le università. In que-

sto modo è possibile promuovere un circuito virtuoso tra introduzione dell'innovazione in impresa e valorizzazione del capitale umano. La introduzione più diffusa di schemi di alternanza e la proposta di istituire dei poli tecnologici a livello secondario (all'interno di una organizzazione di rete), dove si incontrano strutturalmente la scuola, la formazione e l'impresa potrebbe ricreare quel circuito virtuoso di integrazione tra scuola e impresa caratteristico di alcuni storici istituti tecnici e della formazione professionale regionale migliore.

Altro aspetto da curare riguarda la formazione di professionalità intermedie tra la licenza media ed il diploma e tra il diploma e la laurea lunga. Le più recenti innovazioni del sistema scolastico e formativo, quali l'apprendistato, i percorsi di istruzione e formazione professionale, l'istruzione e formazione tecnica superiore, le stesse lauree brevi vanno in direzione di colmare questo gap. Ma per il momento i numeri sono molto bassi, oppure si tratta di iniziative con prevalenti caratteristiche sperimentali. Infine l'ampiezza del deficit formativo della popolazione adulta richiede, come è noto, di richiamare l'attenzione, oltre che sulle iniziative rivolte prevalentemente alla fascia giovanile, sugli interventi rivolti a riqualificare la fascia adulta, occupata e non. La prospettiva dell'apprendimento permanente, richiamata con forza anche dall'Unione Europea, rappresenta la direzione verso cui indirizzarsi e la sfida degli anni futuri.

3. Le discontinuità emergenti

Mettere a regime le implicazioni connesse con i tre ambiti appena evocati sarebbe già un fatto straordinario che segnerebbe il superamento delle vischiosità e dei ritardi che sono riconosciuti al sistema di istruzione e formazione del nostro Paese, posto che in ogni caso sembra esistere comunque una effervescenza delle istituzioni formative che tenta continuamente di compensare il deficit di azione politica e amministrativa.

Tuttavia occorre prendere atto di una situazione ormai evidente: mentre la scuola, l'intero sistema formativo ancora combatte per gli obiettivi di modernizzazione che sono diventati parte della cultura degli addetti ai lavori quando non della stessa opinione pubblica, ecco che si fanno avanti fenomeni che configurano nuove discontinuità e quindi la necessità di nuove politiche.

3.1 La metamorfosi dello sviluppo

La prima di queste discontinuità riguarda la categoria stessa dello sviluppo e la tipologia delle sue determinanti.

Non è in discussione la rilevanza che è stata data al mix di variabili strutturali e culturali, ormai patrimonio comune della ricerca. Ma certo la globalizzazione, quanto meno l'accentuarsi dei processi di internazionalizzazione, mettono in evi-

denza una crescente incidenza dell'ambiente esterno, contro la convinzione legata alla prevalenza delle variabili endogene. Di fatto delocalizzazione, aggressività dei nuovi *competitors* internazionali, un più accentuato nomadismo (di conoscenze, culture, uomini, capitali, tecnologie) hanno in un certo modo ridimensionato il ruolo del capitale sociale, ritenuto una variabile esplicativa per più versi determinante, fino a rischiare di deprezzarlo agli occhi delle stesse comunità locali.

Di contro, prende piede un'idea di sviluppo capace di misurarsi con i fenomeni appena accennati e di reagire soprattutto attraverso una più elevata creatività.

Come sempre, le discontinuità in realtà recuperano e inglobano parte almeno di ciò che pre-esisteva: è un percorso di tipo evolutivo quello che è implicito nello sviluppo, non necessariamente lineare, naturalmente, anzi frutto piuttosto di andamenti ondulatori o quanto meno a scala. Ma è il nuovo mix che determina il cambiamento, la presenza di nuovi fattori e il modo con cui i vecchi si intrecciano anche tra loro che segna la differenza.

Sinteticamente sono le tre T, talento, tecnologia e *tolerance* che - si afferma - sono alla base dei nuovi "territori" di successo, dove la tecnologia è in realtà progresso tecnico legato alla ricerca e la conoscenza entra direttamente nei processi di produzione. Non a caso l'impresa è definita come organizzazione cognitiva, che apprende, ma trasforma anche le conoscenze acquisite e le fa diventare parte della sua missione e della sua identità.

La *tolerance* recupera a sua volta il valore della cultura, ma porta quest'ultima a misurarsi in particolare con l'apertura all'altro, al diverso; è una nuova forma di cosmopolitismo che già il "vecchio industrialismo" aveva sperimentato con successo, ma per le *élite*; che il più recente fordismo-taylorismo aveva subito con le migrazioni del "secolo breve" provocate dalla fame di operai della grande impresa; e che invece, attraverso la *tolerance*, per l'appunto, si fa quasi senso comune, diventa, può diventare, moneta valoriale corrente di una determinata società.

Il talento, il terzo fattore, recupera il valore del fattore umano come risorsa, ma va oltre le nozioni di qualità del lavoro e di imprenditività, per collegare più strettamente queste nozioni all'istruzione, alla ricerca, alla cultura come coltivazione del bello oltre che dell'utile. La nuova "classe creatrice", garante dello sviluppo, della sua quantità e qualità, è fatta di scienziati, ricercatori, insegnanti, ma anche artisti, musicisti, scrittori.

È questo insieme che crea l'humus che è fatto tanto di qualità della vita quanto di qualità dell'istruzione e della ricerca: *loisir* e università, scuole e teatri. Anche in Italia recentemente il Censis ha disegnato una mappa delle realtà locali a più elevato sviluppo che coincide con quello definito dagli indicatori della qualità della vita; è il quadrilatero del "bene vivere", la Toscana, l'Umbria, l'Emilia Romagna, le Marche.

Dal punto di vista delle politiche dello sviluppo stesso un obiettivo generale è la

coltivazione di tutti questi fattori attraverso la contestuale crescita interna e attrattività dall'esterno, nel contesto di una nuova città ideale.

Non viene meno la necessità di disporre di un capitale sociale, ma in primo piano va in scena quello umano, e il problema dello sviluppo diventa quello di integrare i talenti creativi nel tessuto sociale ed economico della città e del territorio in cui si trovano, in modo che essi vi trovino le condizioni per restare e contribuire alla loro crescita economica.

3.2 Le nuovissime politiche del lavoro

Una seconda grande discontinuità che è importante rilevare riguarda il lavoro, il suo modo di essere. Una discontinuità che rappresenta in qualche modo l'altro volto della società creativa, la versione invero un po' meno ottimistica e che viene di solito vissuta schizofrenicamente.

Il lavoro, in particolare, sembra prigioniero di una serie di ossimori che rendono problematico l'utilizzo delle vecchie politiche dell'occupazione (quelle passive) come di quelle più recenti (le attive) che assumono come centrale l'offerta di lavoro, la sua qualificazione e il suo sostegno. Non a caso sta cambiando il concetto di occupabilità: sono gli ossimori del lavoro flessibile e sicuro; dell'anziano che si vuole attivo ma che deve lasciare il posto ai giovani; di questi ultimi che devono avere già esperienza per trovare lavoro...

Più compiutamente, è noto che l'ingresso in quella che viene ormai comunemente definita la "società dei lavori" delinea uno scenario di pluralizzazione del lavoro sotto il profilo professionale e settoriale, della prestazione e della tutela. Si indebolisce il "compromesso fordista" di un lavoro a tempo pieno e indeterminato, garantito e stabile, definito nelle mansioni, nelle competenze e nella formazione necessarie per compierlo. In epoca moderna, tale tipo di lavoro funzionava sostanzialmente come "istituzione regolatrice" in grado di stabilire la posizione sociale dell'individuo, condizionarne il livello di sicurezza e protezione sociale, l'accesso ai servizi, la capacità di consumo, perfino il godimento dei diritti di cittadinanza. Il passaggio alla società post-fordista segna invece lo sgretolamento di tale compromesso, e della correlazione un tempo garantita tra lavoro stabile, inserimento relazionale solido, integrazione sociale e cittadinanza: vengono cioè meno i dispositivi di protezione sociale legati al posto di lavoro; diventa più difficile progettare nel lungo periodo non solo la propria carriera, ma la stessa vita individuale e familiare; muta la posizione del lavoro nella società e nella biografia dei soggetti, con esiti ambivalenti e non scontati. Da un lato si registrano la professionalizzazione della struttura occupazionale (crescono i lavori ad alto contenuto di conoscenza ed autonomia), l'innalzamento del livello di qualificazione richiesto per l'accesso al mercato del lavoro, il miglioramento della qualità di molti mestieri; dall'altro si

evidenziano nuove linee di stratificazione sociale che segmentano il mercato del lavoro. Il diverso grado di flessibilità, di sicurezza dell'impiego, di tutela e protezione non solo disegnano un universo lavorativo estremamente eterogeneo, ma evidenziano il rischio di irrigidire la disuguaglianza tra quanti possiedono le risorse per vivere la flessibilità (e tutto ciò che essa comporta anche sul piano esistenziale) come una opportunità e quanti invece la subiscono, restando intrappolati in circuiti di precarizzazione che diventano vulneranti non solo sotto il profilo lavorativo, risorse tra le quali spicca pur sempre l'importanza della famiglia.

I problemi appena accennati fanno parte in realtà di un dibattito non proprio recente che data dagli anni '80 e attraverso il quale le politiche del lavoro si sono progressivamente affermate come politiche attive, come si è appena detto, caratterizzate dalla centralità assegnata all'offerta.

Il ruolo dell'istruzione iniziale e della formazione continua e permanente si è rivelato ben presto come determinante in tali politiche. Ma è emersa altresì la necessità di un insieme di dispositivi tesi a sostenere anche per altra via l'accesso e la permanenza nel mercato del lavoro, attraverso in particolare gli incentivi per l'assunzione di disoccupati, in particolare giovani e quelli di lunga durata; la diffusione di sistemi di alternanza scuola-lavoro (tirocini, borse di lavoro, apprendistato); il sostegno alla nuova imprenditorialità; l'informazione e l'orientamento.

Questo complesso di misure, variamente sperimentato nelle diverse esperienze nazionali (e locali), oggi si configura rafforzato ma soprattutto ampliato nella direzione in cui si stanno muovendo tutte le politiche di *welfare*: una più marcata promozionalità che tende ad accrescere il protagonismo dei soggetti che si trovano in situazione di marginalità o disagio sociale, attraverso forme di inclusione ottenuta prioritariamente tramite l'inserimento lavorativo. In via generale si tratta, come recentemente affermato dall'OCSE (OCSE, *Extending opportunities. How active local policies can benefit us all*, Parigi, 2005), di cercare "di cambiare le condizioni nelle quali gli individui sviluppano il loro potenziale, piuttosto che limitarsi a migliorare la situazione di bisogno provocata da tali condizioni". L'ambizione di queste politiche è di spostare l'accento da un approccio "correttivo" basato sui trasferimenti sociali, ad uno più "attivo" basato sull'investimento e mirato a massimizzare il potenziale degli individui perché possano diventare membri autosufficienti e autonomi della società. In altri termini, l'obiettivo è quello di sviluppare un nuovo sistema di *welfare* che, partendo dall'esigenza di una revisione del suo impianto di sostenibilità finanziaria, finisce con il rivedere l'approccio tra *welfare* e cittadini sin dalle fondamenta di tale relazione.

Tornando più precisamente al lavoro, questa prospettiva implica:

- rinforzare le riforme che hanno l'obiettivo di favorire il passaggio dall'assistenza sociale al lavoro, in particolare per le famiglie monoparentali, e per quanto

possibile per le persone affette da handicap;

- migliorare l'assistenza sociale a chi già lavora, in particolare attraverso politiche mirate a rendere il lavoro più remunerativo e a migliorare le prospettive lavorative (di conservare il posto di lavoro e di carriera) per i lavoratori meno pagati;
 - rafforzare l'efficacia dei programmi sociali destinati alle persone che hanno minori possibilità di trovare un lavoro remunerato nell'economia di mercato attraverso misure che estendano la copertura dei programmi esistenti a tutte le persone in condizioni di bisogno, assicurando prestazioni adeguate ed evitando di fare del lavoro l'unica priorità delle politiche sociali;
 - promuovere la coerenza delle differenti politiche finalizzate a ridurre la povertà e l'esclusione sociale, anche attraverso la formulazione di obiettivi di lungo periodo.
- La convinzione di fondo, tanto nella *job strategy* dell'OCSE, quanto nella *employment strategy* dell'Unione Europea, è che in ogni caso lavoro e *welfare* si compenetrano e che l'approdo al primo costituisce sempre (salvo poche eccezioni) un miglioramento rispetto alla situazione di "assistenza".

Di qui un approccio alle politiche sociali definito di "attivazione" (*activation policies*) che punta, come già si è detto, il più possibile ad interventi diretti a sostenere l'auto-promozione delle persone in difficoltà attraverso le misure di volta in volta più idonee. È questo il senso di una nuova sfida per la società e la politica, che si traduce in una nozione di integrazione che riguarda l'istruzione e il lavoro, ma ormai anche le politiche sociali, fuori però da logiche assistenziali o di scambio tra reddito e lavoro.

4. La risposta delle istituzioni e della società

A fronte di questo quadro composito, contraddittorio, ma anche ricco di opportunità, è certamente lecito attendersi una risposta da parte delle istituzioni e della politica meno incerta e riduttiva.

È problema di risorse, come è noto, ma è anche problema di uso di esse, come testimoniano le recenti vicende legate al trasferimento dei fondi per il diritto dovere dello Stato alle Regioni.

Ma è anche problema di cultura politica e sociale, di orientamenti normativi meno legati e preoccupazioni di gestione, più esposte sul fronte dei cambiamenti e del loro governo, e, non da ultimo problema, di comportamenti sociali ancora più consapevoli del ruolo della società civile e delle sue organizzazioni, dei suoi soggetti. Non è detto che quest'ultima - la società civile - riesca là dove le istituzioni appaiono in difficoltà. Ma è un fatto che le riforme, quando sono insufficienti, possono essere modificate, cambiate, almeno per alcuni aspetti, dalla società.

Nel caso della formazione professionale il problema che condiziona molto è oggi quello delle risorse; visto che per altri aspetti, e pur nella parzialità della legge 53,

la qualità dell'offerta, l'evoluzione di parti significative di essa verso il modello agenziale, la rendono idonea ad affrontare le questioni che restano aperte sul fronte delle politiche formative.

Semmai c'è un problema di metodo da suggerire al decisore pubblico: non partire dall'implementazione delle riforme, ma piuttosto dai problemi che un determinato contesto territoriale presenta, e su questi applicare la riforma come opportunità, piegandola piuttosto che irrigidire i problemi stessi dentro di essa.

È in questa prospettiva che diventano rilevanti quattro temi: l'organizzazione dell'offerta formativa, la programmazione, l'innovazione, il ritorno dalle competenze alla competenza.

4.1 L'organizzazione dell'offerta formativa

C'è un caposaldo che ormai è un'evidenza empirica e che è costituito dal pluralismo delle agenzie formative come costitutivo della differenziazione dell'offerta, indispensabile per ogni avanzamento sul fronte del successo formativo. È un pluralismo che deve però poter trovare forme organizzative appropriate, in cui ogni agenzia possa trovare una pienezza di ruolo.

La rete è l'immagine oggi proposta con più insistenza ed è preferibile al modello dei campus che è con la rete stessa compatibile, se viene reinterpretato come uno dei suoi nodi. Naturalmente le reti non è un semplice sistema di comunicazioni di tipo "ferroviario"; ha una sua qualche forma di identità, deve possedere qualche opportunità di autogoverno, come sembra emergere dall'ipotesi del distretto formativo.

4.2 La programmazione

Anche per essa diventa determinante il pluralismo, se si vogliono attuare quei processi di *governance*, utili alla mobilitazione (e responsabilizzazione) delle risorse esistenti; ma utili anche a sostenere le debolezze delle istituzioni di governo di fronte alla complessità.

Per questo sono preferibili modelli di programmazione ispirati al *welfare* plurale, dove è riconosciuta l'associazione alla formazione delle decisioni, piuttosto che negli stessi modelli di *welfare* mix, dove le istituzioni programmano e il pluralismo pubblico/privato "gestisce".

La sfida semmai è che ormai non solo parti del sistema di istruzione e formazione, ma tutto questo sistema va riferito programmaticamente alla responsabilità delle Regioni.

4.3 L'innovazione

Per le istituzioni formative, tutte, si tratta di abbandonare l'ottica meramente adattiva e sentirsi parte di quella società creativa che è il fronte dello sviluppo. I gradi sono diversi, le opportunità differenziate, ma le esigenze in ogni caso già non man-

cano. Si tratta di prendere atto che l'innovazione è organizzativa, come hanno dimostrato i CFP in questi anni, ma anche sociale quando si traduce in capacità di influire, orientare la domanda che proviene dagli studenti e dalle famiglie e quella stessa delle imprese, convincendole della necessità di investire in formazione.

L'innovazione è, ancora, praticabile, quando nella rete si recuperano i centri di ricerca, le università e si sfruttano le opportunità di internazionalizzazione.

L'innovazione ha bisogno di supporti e sostegni, è politica ma è anche capacità di leggere con intelligenza il mercato stesso: la diminuzione della domanda di formazione in un certo comparto, in un certo territorio, non è di per sé preludio al declino, ma può diventare occasione per un'azione di qualificazione, come mostra la ricerca educativa applicata al "mercato" dell'istruzione e formazione.

4.4 Dalle competenze alla competenza

È un'affermazione che può apparire provocatoria, ma che ha un senso se appena si richiama il nuovo significato che sta assumendo l'occupabilità e il ruolo che viene assegnato alla persona nelle politiche di *welfare to work*.

Non si nega il lungo e tormentato percorso che ha portato, tra l'altro, a fare delle competenze una base di legittimazione della "rivoluzione" dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

La questione è che il problema non va definito entro i confini delle competenze come acquisizione di *skill* oppure delle competenze come prodotto (standard) dell'attività formativa. Esiste anche la competenza, come ricorda Barnett (*The Limits of Competence*, Open University Press, 1994), competenza che è un insieme di metabilità mediante il quale il soggetto mobilita se stesso e la sua azione ed è quindi più coerente con l'idea di creatività; dall'altro, proprio perché chiama in causa la persona, essa così intesa ci aiuta a riproporre la centralità di quest'ultima nel percorso formativo, che dunque alla fine resta un processo, nella sua essenza, educativo.

Non è questa, sempre più nella società che viviamo, un'affermazione retorica, un richiamo alla fine necessario per recuperare un minimo di senso all'agire dei formatori, che comunque con persone hanno a che fare, non con "prodotti" formativi.

Gli ossimori del lavoro, le stesse nuove politiche di *welfare* richiamano forti capacità di autonomia e di identità. Dall'altra parte, le disuguaglianze si combattono offrendo opportunità; le differenze, che sono costitutive della persona, si possono affrontare solo attraverso il rispetto, come ricorda Sennett (*Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*, Il Mulino, 2004), che è riconoscimento di una condizione di interdipendenza e si traduce quindi nella valorizzazione delle capacità presenti in ognuno di noi, qualunque esse siano.

Ma questa è un'opzione che ha un fondamento evidentemente valoriale e proprio per questo ha un enorme bisogno di educazione.

2.2 - La riforma del sistema educativo in atto

Valentina Aprea

Sottosegretario Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca

Vi ringrazio per aver saputo organizzare un momento così importante di riflessione sul sistema di istruzione e formazione professionale legato al territorio, quindi legato a tutte le realtà sociali e imprenditoriali e, soprattutto, alle esigenze formative dei ragazzi, dei giovani, che devono trovare nel sistema di istruzione e formazione un modo per realizzarsi, un modo per diventare cittadini attivi, un modo per costruire la propria personalità e per avere quelle competenze che devono sapersi tradurre anche in occupazione.

In Europa i livelli di occupazione sono ancora bassi, sono molte le risorse umane, i cittadini, che non possiedono capacità lavorative tali da consentire il pieno inserimento nel mondo del lavoro. Questo ci fa comprendere come le nostre scuole prima, i nostri istituti di istruzione formazione professionale poi, possano garantire un'educazione alla cittadinanza attiva e solidale in una prospettiva di *lifelong learning*, di formazione permanente e di occupabilità. È certamente una sfida alta. È per questo che ringrazio nuovamente voi e tutta l'istruzione professionale, che vede da sempre nel modello salesiano un punto di riferimento forte, non solo per quello che ha già fatto, ma per quello che sa fare: la ricerca continua dell'evoluzione di un modello vincente che non si fermi, ma che sappia affrontare le nuove sfide.

L'inizio dell'anno scolastico formativo del 2005/2006 rappresenta un momento delicato in quanto coincide con una fase strategica della Riforma. Nel mese di settembre ci siamo confrontati con le Regioni, le Province e i Comuni in sede di Conferenza Unificata per il secondo ciclo e per la prima volta, all'interno del diritto-dovere, principio innovativo che supera e ingloba il concetto di obbligo scolastico e formativo, si sono inseriti a pieno titolo nel sistema educativo nazionale i percorsi di istruzione e formazione professionale.

Più che di un reale confronto e di una vera collaborazione istituzionale, ci ritroviamo troppo spesso a registrare contrapposizioni di posizioni pregiudiziali che certamente non aiutano, bensì complicano l'iter istituzionale e interistituzionale che invece dovrebbe essere uno strumento di forza del nostro sistema repubblicano e in modo particolare del nuovo sistema educativo.

Tuttavia abbiamo cercato di superare anche queste difficoltà aprendo dei tavoli tecnici istituzionali su cinque materie che voglio qui elencare proprio perché ci sia un ulteriore elemento di discussione sugli scenari possibili a partire dal 15 settembre, giorno in cui è stato espresso definitivamente il parere da parte della Conferenza Unificata sul decreto del secondo ciclo.

A partire dai primi giorni di settembre sono stati attivati tavoli tecnici istituzionali allo scopo di esaminare questo tipo di tematiche:

- 1) individuazione dei titoli di studio in uscita dai percorsi del secondo ciclo di istruzione e delle figure professionali. La spendibilità di questi titoli anche in relazione all'accesso all'università e/o alle professioni (la delegazione del Governo comprende una rappresentanza del Ministero del Lavoro e del Gruppo che opera presso la Presidenza del Consiglio per l'attuazione del decreto legislativo 112 e per l'attuazione della legge 131. La questione riguarda, pertanto, non soltanto il Ministero dell'Istruzione, ma più soggetti istituzionali sia regionali che nazionali);
- 2) definizione di una norma transitoria di passaggio dall'attuale sistema al nuovo, anche attraverso l'identificazione di un percorso di trasformazione delle istituzioni scolastiche che tenga conto delle competenze regionali;
- 3) individuazione di procedure e criteri di luoghi istituzionali e di tempi definiti per assegnare le risorse finanziarie alla copertura dell'intero sistema formativo, nonché riprogrammazione del Fondo sociale europeo. L'obiettivo istituzionale è, infatti, quello di garantire la continuità di questi finanziamenti, le modalità sono tutte da definire in parte in Europa, in parte nel nostro Paese;
- 4) definizione delle quote di orario obbligatorie spettanti alle regioni e alle istituzioni scolastiche, con riferimento al livello di autonomie scolastiche e regionali;
- 5) definizione con tempi e modalità certe delle risorse umane e finanziarie per garantire l'esercizio delle competenze in materia di istruzione e formazione fissate dal riformato Titolo V della Costituzione.

Il nostro sforzo si è concentrato sull'individuazione di modalità e di tempi per l'attuazione di tutte queste materie.

Dal 7 settembre i livelli tecnici dei Ministeri, delle Regioni, delle Province e dei Comuni hanno cominciato a lavorare e si sono impegnati a consegnare al Governo e al Coordinamento degli Assessori regionali dell'istruzione e della formazione, un documento (13 settembre), che ha per oggetto un confronto nella seduta della Conferenza Unificata alla presenza dei Presidenti delle Regioni, del Ministro La Loggia, del Ministro Moratti.

Anche questo passaggio è sicuramente ricco di nuove proposte di novità sul piano istituzionale, ma proprio perché si tratta del livello più alto, le ricadute sul livello gestionale, sul livello didattico, sul livello delle risorse finanziarie non saranno secondarie.

Il percorso è stato proficuamente avviato nel 2003 con l'accordo in Conferenza Unificata, che ha consentito di attivare nell'anno scolastico 2003/2004 i percorsi di istruzione e formazione professionale, partendo da alcuni vincoli istituzionali, quali la durata triennale, la personalizzazione, la flessibilità in accordo alle esigenze di ogni studente, la previsione di attività e le discipline attinenti sia alla formazione culturale generale sia a specifiche aree professionali, la possibilità di effettuare esperienze di alternanza scuola-lavoro, il rilascio di una qualifica professionale riconosciuta a livello nazionale ancorché i corsi fossero regionali.

Ricordiamo inoltre, gli standard minimi formativi individuati con un secondo accordo siglato in Conferenza Stato-Regioni in data 15 gennaio 2005, che ci ha consentito per la prima volta di irrobustire sul piano istituzionale il versante culturale, quello delle competenze di base.

È l'ultima tappa di questa intensissima attività sperimentale, quella del 28 ottobre 2004 e la stipula dell'accordo sulla certificazione delle competenze che ci spinge ad ipotizzare di poter dare maggiore concretezza e stabilità a questi percorsi, nei diversi livelli, sia sul piano teorico culturale, come state facendo voi, che sul piano istituzionale, come stiamo tentando di fare noi. Con la piena consapevolezza, inoltre, che benché ci possa essere un'istruzione e formazione di pari dignità dei percorsi liceali, previste all'interno dello stesso secondo ciclo, rimangono ancora molte sfide da superare e molti nodi da sciogliere.

Sono sicura che gli Atti del vostro Seminario come sempre, ancora una volta, ci faranno fare un passo in avanti verso quella cultura del lavoro che passa attraverso la prima formazione, ovvero l'istruzione e la formazione professionale finora negata al nostro Paese, ma che grazie a persone come voi potranno avere un esito positivo.

Dobbiamo avere molto coraggio e andare avanti, anche se in questo momento è difficile trovare alleati così convinti come voi. Quindi io mi unisco a voi, sperando di raggiungere insieme i risultati che ci auguriamo



3. DIVERSIFICAZIONE DELL'OFFERTA FORMATIVA COME RISPOSTA ALLA DOMANDA DEI DESTINATARI

3.1 - Introduzione

Maurizio Drezadore

Ente Nazionale ACLI Istruzione Professionale

Ringrazio Don Bruno Stenco (cap. 6.1) che con il suo intervento ci ha richiamato i principi orientativi del nostro essere quotidianamente presenti nell'agire nella formazione professionale con vocazione educativa, con attenzione integrale alla persona, in stretto rapporto con la famiglia, anticipando in tal modo il cuore della riflessione di questo nostro pomeriggio.

L'approccio che intendo dare al tema della diversificazione dell'offerta formativa come risposta alla domanda dei destinatari parte da un approfondimento sulle esperienze e sugli indirizzi che hanno caratterizzato l'agire della formazione professionale in questo ultimo decennio. Nella convinzione che tracciare un percorso che annoda le vicende e le esperienze che ci sono state nella formazione professionale del passato con i mutamenti attuali e con la discussione sul futuro, ci potranno servire a ricostruire con maggiore precisione l'identità di questo sistema e la sue caratteristiche peculiari.

La prima considerazione da fare è che la diversificazione è una ricchezza. Per gli enti storici di formazione (tanti tra noi hanno alle spalle trenta, cinquanta e più anni di esperienza formativa) si può dire che la diversificazione è stata una palestra di innovazione, dove dai tradizionali percorsi degli anni '80 si è passati alla sfida degli anni '90 con l'affermazione di modelli sempre più proiettati all'inserimento lavorativo. In tal modo qualificando la formazione professionale come attore di primo piano nelle politiche attive del lavoro e nei processi dello sviluppo locale, ma anche come soggetto capace di dare una risposta differenziata alla domanda dei destinatari.

Contrariamente ad altre istituzioni, in particolare quella scolastica, che è passata incontaminata ed indenne dentro alle trasformazioni economiche e sociali di questi anni passati, la formazione professionale ha saputo cogliere al meglio sia i mutamenti del mercato del lavoro che quelli dell'impresa ed anche quelli, molto più incisivi ed impetuosi, derivati dalle tecnologie e dalla società della conoscenza.

Dentro a questi mutamenti, spesso impetuosi come ho detto, quattro motori hanno contribuito a dare una spinta alla differenziazione dell'offerta formativa.

Il primo motore è riconducibile alle contraddizioni del mercato del lavoro che negli anni '90 si è contraddistinto per un elevato tasso di disoccupazione, per un crescen-

te divario tra nord e sud e per una elevatissima percentuale di giovani disoccupati. In questo quadro si è sviluppata un'azione di attenuazione di tali squilibri, a cui la formazione professionale ha contribuito, introducendo profili corsuali più brevi e mirati, ammodernando notevolmente la tipologia delle proprie qualifiche, promuovendo azioni di accompagnamento all'inserimento lavorativo e dedicando una forte attenzione al successo occupazionale di tutti i propri percorsi di qualifica.

Il secondo motore che ha spinto in modo innovativo la formazione professionale è stato l'estendersi dei contratti cosiddetti a causa mista: quei contratti cioè di apprendistato e di formazione e lavoro che, avendo all'interno una propria e specifica valenza formativa, sono diventati validi strumenti attraverso i quali molti giovani hanno avuto modo di inserirsi nel mercato del lavoro. Anche qui la formazione professionale è stata in grado di proporre nuovi ed adeguati percorsi che, pur nella loro brevità, hanno consentito di fare da partner a molte aziende nella realizzazione della formazione esterna, e in alcuni casi, anche interna all'impresa. Anche in questo caso la capacità di stare al passo con i mutamenti ha consentito alla FP di diventare un attore significativo nel concorrere al perseguimento dell'obbligo formativo nell'apprendistato

Terzo motore è stata la formazione continua. Anche in questo versante sono intervenuti mutamenti fondamentali: si è passati da poche iniziative all'inizio degli anni '90 ad un segmento strutturato e presente, anche se ancora insufficiente, com'è oggi. Anche qui si sono affermate varie e diversificate azioni formative promosse dalle Regioni, sia beneficiando delle risorse nazionali della legge 236, sia utilizzando risorse del Fondo Sociale Europeo, fino all'organizzazione dei percorsi individuali sostenuti dai voucher, che presuppongono un'offerta formativa a catalogo erogata dagli enti di formazione. Recentemente si è profondamente modificata l'organizzazione dei soggetti gestori nell'ambito della formazione continua con la nascita dei Fondi Interprofessionali, la formazione dei lavoratori temporanei, la formazione per l'aggiornamento dei dipendenti della pubblica amministrazione. Anche su questo versante la FP è stata in grado di fornire qualificati interventi, significativamente orientati alle specializzazioni e che hanno intessuto un crescente rapporto anche di natura culturale tra il sistema formativo e le imprese, al passo con la trasformazione sociale ed economica.

Quarto ed ultimo motore della diversificazione è l'introduzione di una serie di norme di legge che hanno variato l'esercizio della funzione formativa: dall'obbligo formativo all'introduzione della formazione tecnico superiore, alla riforma Moratti, che introducendo il triennio della sperimentazione, ha riportato su degli standard e su degli obiettivi didattici diversi il tradizionale compito della FP.

In entrambi gli scenari legislativi gli Enti di formazione di ispirazione cristiana hanno saputo costruire una nuova didattica per obiettivi ed un adeguamento orga-

nizzativo che ha portato prima alla gestione dell'offerta biennale dell'obbligo formativo, poi all'organizzazione triennale dei percorsi per il conseguimento della qualifica nell'ambito del diritto-dovere all'istruzione ed alla formazione, ed infine, con il quarto anno, ai percorsi per il conseguimento del diploma formativo.

Tutto questo proliferare di progetti e di percorsi formativi ha rappresentato la crescita di un grande patrimonio di innovazione e di flessibilità di cui gli Enti sono oggi portatori, ma tutto ciò rappresenta anche una grande occasione mancata. Una occasione nella quale non si è saputo portare tutto questo gran brulicare di esperienze alla costruzione di un vero sistema della formazione professionale in Italia, con il risultato che nelle Regioni oggi si ha una enorme frantumazione di attori e di progetti e la diversificazione è divenuta polverizzazione insignificante, ove operano i soggetti più insignificanti e dove proliferano i mestieri più diversi, dove l'enorme spesa di due settennati di risorse comunitarie si è dispersa in mille inutili rivoli.

E allora, guardando all'interno di ognuna di queste fasi che hanno contraddistinto i mutamenti della formazione professionale, si intravedono poche luci e molte ombre. Si percepisce che il valore educativo della formazione professionale si è smarrito nella mera dimensione addestrativa, verso la quale l'hanno sospinta alcune scelte politiche degli anni '90, anni nei quali si sono progettati e realizzati percorsi di qualifica di un anno o addirittura di 6 mesi; si percepisce che in quegli anni la FP è stata espropriata delle proprie prerogative di essere soggetto di insegnamento tecnico e culturale; si percepisce che in apprendistato, ma più in generale nei contratti a causa mista, la formazione è diventata un inutile soprammobile, sovrastata dalle immediate esigenze dell'impresa e incapace di una vera innovazione didattica per cui gli abbandoni in questi percorsi sono elevatissimi.

Anche la politica e i progetti di riforma hanno contribuito a questa inconcludenza, trascinando prima la formazione verso l'impresa, poi verso i giovani con percorsi formativi brevi, dopo ancora nel ridisegnare i percorsi di qualifica triennali. L'impressione che si ricava è che tutte le scelte politiche di questi anni abbiano avuto poca lungimiranza e siano state messe in campo per accondiscendere ai desiderata di questo o quell'interesse corporativo. Se pertanto guardiamo alle nostre spalle troveremo assieme alle stagioni della politica la stagione dell'obbligo formativo, quella degli IFTS, quella delle sperimentazioni triennali, e chissà quante altre stagioni brevi e caduche ci preparerà il futuro se non si smetterà di pensare agli ordinamenti in maniera puramente ideologica.

Tutto questo disordine legislativo ha ulteriormente reso precaria la già provvisoria presenza della formazione professionale e ci rimanda ai temi di fondo a cui questo Paese non ha mai saputo dare risposta: ma la politica a che cosa crede serva la formazione professionale? Se serve a qualcosa, quale mestiere vorrebbe farle fare? Sono ormai 15 anni che gli Enti di formazione smontano e rimontano macchine organiz-

zative complesse, inseguendo generiche disposizioni che mai dimostrano di avere una adeguata stabilità.

Può sembrare un po' provocatorio introdurre la discussione di questa tavola rotonda sulla diversificazione verso orizzonti così radicali, ma credo che da troppa diversificazione si rischia di essere disorientati. E perciò, senza avere la pretesa di costringere nessuno a seguire questa pista, debbo ammettere che dopo tanti anni, sono profondamente convinto che senza porci le domande e darci le risposte di fondo rischieremo ancora una volta di costruire sulla sabbia.

3.2 - Intervento tavola rotonda

Maria Grazia Nardiello

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca

Le riflessioni proposte dai partecipanti a questa tavola rotonda offrono molti spunti per un ulteriore approfondimento sul tema del pluralismo formativo.

In proposito, vorrei richiamare il percorso che l'Accordo in sede di Conferenza unificata 16 giugno 2003 ha avviato nel nostro Paese, con l'obiettivo di valorizzare e rafforzare l'offerta educativa di istruzione e formazione professionale. Il difficile lavoro degli Enti di formazione professionale "di qualità" comincia ad avere primi importanti riconoscimenti, come dimostra il perfezionamento del Decreto Legislativo n. 76 sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale del 5 maggio 2005. La sua applicazione, a partire dall'anno scolastico 2005/2006, dovrebbe costituire un tema da proporre all'attenzione e alla considerazione delle famiglie, dei giovani, dell'opinione pubblica, delle Parti sociali e di tutti i decisori politici, in quanto è la prima volta che, nel nostro ordinamento giuridico, viene riconosciuto alle istituzioni formative un ruolo di effettiva pari dignità rispetto alle istituzioni scolastiche. Il concetto di istituzione formativa non esisteva, infatti, nel nostro previgente ordinamento.

Le istituzioni formative hanno, ora, bisogno di essere concretamente configurate sotto il profilo giuridico con la definizione dei livelli essenziali delle prestazioni, nell'ambito dei quali va codificata la loro soggettività istituzionale e la loro autonomia didattica, organizzativa, finanziaria, di ricerca e sviluppo, che già appartiene alle istituzioni scolastiche, seppure con alcuni limiti da superare.

A questo fine, la spendibilità nazionale dei titoli e delle qualifiche, rilasciate a conclusione dei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale di cui al richiamato Accordo, costituisce un primo importante risultato, in quanto partiamo da una situazione nella quale questo valore non è stato mai riconosciuto ai corsi di formazione professionale.

Il decreto legislativo n. 76/05 costituisce il "filo d'Arianna" che collega le innovazioni di questa legislatura con quelle introdotte nella precedente dalla legge n. 144/99 in materia di obbligo formativo che, con l'articolo 68, poteva essere assolto anche nella formazione professionale, oltre che nella scuola e nell'apprendistato.

Dal 2002 l'Unione europea sta attribuendo un ruolo sempre più strategico ("Key

to the future”)) all’istruzione e formazione professionale e nessun Paese - tra quelli più evoluti - ha un sistema di formazione professionale così fragile come il nostro.

La transizione verso il nuovo sistema di istruzione e formazione professionale, auspicato dall’Ue e delineato dalla legge n. 53/03, non sarà né facile né breve, anche perché nel frattempo è cambiato, con la legge costituzionale n.3/01, l’ordinamento costituzionale della nostra Repubblica e non sono stati ancora compiutamente definiti gli strumenti per attuarlo.

La complessità e la difficoltà del percorso che abbiamo davanti non possono, però, indurci al disimpegno. Dobbiamo considerarle, invece, opportunità per sviluppare il dialogo tra i sistemi formativi e per innovare, perché ci sono i presupposti per proseguire il percorso di cambiamento che l’Accordo del 2003 ha avviato e che il decreto legislativo n. 76/05 ha sanzionato giuridicamente.

I passi da compiere dovranno tenere conto della situazione internazionale, nazionale, regionale e locale esistenti. Non è possibile, infatti, fondare o rifondare un sistema educativo di istruzione e formazione e realizzare una programmazione rispettosa del pluralismo educativo, senza tenere conto dei retaggi e dei vincoli presenti. Nel passato, alcune situazioni sono degenerare a livello regionale proprio perché non si è avuta la consapevolezza dell’importanza di questi aspetti.

Vorrei richiamare, ora, anche la necessità di sviluppare un forte sistema di istruzione e formazione professionale in senso verticale, sino a livello terziario, con l’istituzione di percorsi non solo triennali per il conseguimento di qualifiche per operatori professionali, ma anche quadriennali, per il conseguimento di un diploma professionale di tecnico, cui aggiungere un ulteriore anno per chi volesse proseguire nell’università oppure uno o due anni per conseguire il diploma professionale di tecnico superiore.

Non è possibile realizzare percorsi di soli 3 anni per accedere alla formazione superiore; occorre aggiungere un quarto anno, se vogliamo promuovere una formazione dei giovani sempre più elevata. I dati relativi al monitoraggio dei percorsi IFTS dimostrano, infatti, che sono pochissimi i ragazzi che, provenendo dai corsi di formazione professionale, sono in grado di frequentarli.

Quest’anno ci sono le condizioni per cominciare ad attuare il quarto anno dei citati percorsi nelle Regioni che lo richiederanno. Da settembre 2006, quest’opportunità potrebbe essere offerta a tutti gli interessati, ove fossero reperiti i necessari stanziamenti nella legge finanziaria 2006.

Vorrei sottolineare che la Formazione Professionale è una competenza che la Costituzione ha attribuito alla esclusiva competenza delle Regioni. Ciò stante, molti si chiedono perché solo poche Regioni abbiano previsto ordinari stanziamenti nei propri bilanci per sostenerne la realizzazione e lo sviluppo. La maggior

parte delle Regioni si avvale, infatti, soltanto delle risorse messe a disposizione dal Fondo Sociale Europeo e dal Ministero del lavoro. Alcune Regioni si sono trovate anche nelle condizioni di non poterle utilizzare pienamente per motivi diversi. L'incapacità di spesa è un problema che affligge gravemente i contesti territoriali più deprivati. Per questo, il nostro Paese è stato, sino ad oggi, un contribuente che ha conferito all'Ue più di quello che ha avuto.

Se vogliamo un forte sistema di istruzione e formazione professionale dobbiamo quindi affrontare molti problemi connessi anche alla capacità organizzativa e gestionale di coloro che ne hanno la responsabilità, approfondendone le ragioni e i condizionamenti per sostenerli in uno sforzo di progressivo miglioramento.

Nell'immaginario collettivo la formazione professionale viene quasi sempre associata ad una considerazione negativa di residualità e di marginalità. Questa visione va superata per la crescita delle persone e per lo sviluppo del Paese.

In applicazione del decreto legislativo n. 76/05, a partire da quest'anno, le risorse destinate alla formazione professionale dal Ministero del Lavoro e dal Ministero dell'Istruzione dovranno divenire stabili ed essere progressivamente incrementate. Anche tutte le Regioni dovrebbero assicurare la loro parte. Le istituzioni formative vanno, inoltre, messe nelle condizioni di poter ricevere questi finanziamenti per tempo, in modo da presentare la loro offerta educativa ai giovani e alle loro famiglie contestualmente alle istituzioni scolastiche.

In estrema sintesi, diversificare l'offerta di istruzione e formazione significa rispettare le scelte e le vocazioni delle persone ed offrire nuovi strumenti per lo sviluppo economico e la coesione sociale in un contesto culturale sempre più multietnico e plurale. Questo impegno, al di là dei diversi orientamenti ideologici, dovrebbe costituire una priorità per più legislature, anche allo scopo di sostenere lo sforzo di quanti, come voi, stanno operando per dare a questo Paese più opportunità per competere.

3.3 - Intervento tavola rotonda

Anna D’Arcangelo

Area Sistemi Formativi ISFOL

Per avviare una riflessione sullo sviluppo di una offerta diversificata di istruzione e formazione iniziale è opportuno tracciare un rapido riepilogo della situazione della formazione professionale iniziale nel nostro Paese, in termini di modalità di partecipazione dei giovani in età di diritto-dovere.

Dai dati emersi dall’ultimo monitoraggio che l’ISFOL realizza sulla base delle informazioni fornite dalle Regioni - riferito all’anno formativo 2004-05 - si rileva che oltre il 90% dei giovani nella fascia di età 14-17 anni è iscritto ai percorsi di secondaria superiore; una quota pari a quasi il 4% frequenta la formazione professionale, il 3% è coinvolto in percorsi di apprendistato (ma solo una ridotta percentuale di essi svolge le attività di formazione professionale previste per legge) e poco meno del 4% non fruisce di alcuna opportunità formativa. Ciò significa in valori assoluti che oltre centomila giovani, e si tratta con ogni probabilità di un dato sottostimato, sono assolutamente esclusi dalla partecipazione al sistema educativo - formativo. Va inoltre considerato che il 4,5% dei quindicenni non possiede ancora la licenza media e che il tasso di dispersione nel biennio della scuola secondaria superiore continua a presentare valori preoccupanti.

La situazione appena descritta testimonia che ad oggi l’accesso ai canali formativi è per molti giovani una strada accidentata e che il successo formativo non è un diritto ancora garantito a tutti i giovani cittadini, con gravi ripercussioni sulla configurazione dei loro percorsi di transizione al lavoro e della costruzione di un patrimonio di competenze di base utilizzabili per la vita sociale e per l’occupabilità.

Non è un buon segnale che il 30% dei giovani 19enni non abbia ottenuto il diploma secondario superiore e che circa un quarto dei giovani tra i 20 ed i 24 anni sia privo di tale titolo e non sia coinvolto in alcun intervento di orientamento o formativo.

Ritengo che a seguito della legge 144/99 sull’obbligo formativo qualche passo avanti sia stato fatto. Mi riferisco alla costruzione delle anagrafi dei giovani, realizzate o avviate (con modelli diversi e varietà di flussi informativi) in diverse Regioni prevalentemente al Centro-Nord, sia pure con livelli di implementazione e standard di risultato piuttosto diversificati.

I centri dell'impiego, anch'essi con una forte diversificazione territoriale, specialmente tra Centro - Nord e Sud, hanno sviluppato la loro offerta di servizi di orientamento e di supporto per oltre 35.000 ragazzi, indirizzando le loro scelte formativo-occupazionali: almeno 8000 giovani hanno potuto fruire di attività di tutoraggio, ovvero di servizi personalizzati finalizzati al successo formativo.

Segnali quindi positivi, ma non sufficienti per tracciare un bilancio soddisfacente per la lotta contro la dispersione formativa.

La situazione che si viene oggi a determinare per la riforma del sistema di istruzione e formazione professionale appare complicata, di difficile soluzione a breve termine. Molti sono i nodi da sciogliere ed investono il sistema di governo, le modalità di finanziamento, l'organizzazione dell'offerta sul territorio, le strutture e la risorsa docente ed, infine, i modelli derivanti da diverse strategie di politiche formative in materia.

Come sempre il cuore del problema è rappresentato non tanto e non solo dalla concezione alla base del disegno della riforma e della revisione dell'impianto del sistema educativo e formativo, ma dalle condizioni che la rendono realmente applicabile.

Il monitoraggio svolto dall'ISFOL per conto del gruppo di partenariato istituzionale creato in seguito all'accordo di giugno 2003 per l'avvio delle sperimentazioni triennali, mette in evidenza alcuni aspetti.

Primo tra questi la presenza di una domanda di formazione professionale consistente da parte dei giovani e delle famiglie, con oltre 66.000 giovani iscritti ai 3800 percorsi avviati a seguito del citato Accordo.

Altro aspetto di rilievo per un ragionamento in prospettiva sulla applicazione della L. 53/03 è rappresentato dalla varietà di modelli e di tipologie formative realizzate con la sperimentazione.

Descrivendo brevemente le tipologie:

1. il modello della formazione professionale, di durata triennale, gestito dai CFP, prevede l'uscita con un attestato di qualifica, la presenza di docenti appartenenti al CFP. È il modello più vicino alla pedagogia e all'organizzazione della formazione professionale;
2. una seconda tipologia presenta un modello misto, dove si riscontrano le medesime caratteristiche della precedente tipologia; la differenza consiste nella compresenza dei docenti della scuola per l'insegnamento di competenze di base;
3. una terza tipologia è quella dell'integrazione, che a sua volta annovera una casistica molto variegata di progettazione dell'intervento formativo che va dall'intervento interamente co-progettato e cogestito all'arricchimento curricolare basato sulla flessibilità del 15% del monte ore. I giovani sono iscritti a scuola e l'esito in termini di certificazione è il diploma.

4. una quarta, infine, è stata realizzata per ora solo in Lombardia. Il percorso triennale può essere gestito negli istituti scolastici tecnici e professionali e nei Centri di formazione professionale; il percorso è basato sugli stessi contenuti e le strutture educative e formative sono tenute a seguire le medesime Linee d'indirizzo regionali.

Tuttavia non è la diversificazione delle tipologie il principale aspetto problematico. Ritengo che la formazione professionale iniziale soffra da anni di carenze, che si possono richiamare in breve: disomogeneità territoriale nella qualità dell'offerta, un precario sistema di finanziamento a bando che non riesce a sostenerne la stabilità e la crescita, la mancanza di standard formativi che ne garantiscano la trasparenza e la riconoscibilità in termini di esiti e di certificazioni, la mancata costruzione di un percorso ulteriore, di tipo tecnico superiore, che possa dare il senso di una continuità formativa che al momento non c'è e che rende il percorso di formazione professionale poco appetibile per i giovani e le famiglie.

È su questo terreno che si confronterà l'applicabilità della riforma in atto e il futuro della formazione professionale iniziale.

Non è la prima volta che la formazione professionale iniziale vive una stagione di incertezza e di difficoltà; l'augurio è che si continui a lavorare perché non venga sottovalutata la formazione professionale quale opzione pedagogica e sociale per almeno due motivi: perché risponde ad una domanda di diversificazione dell'offerta realmente rilevabile (si pensi ai dati sugli iscritti prima richiamati) e perché ha fatto della lotta contro l'esclusione formativa uno dei suoi obiettivi prioritari.

3.4 - Intervento tavola rotonda

Mario Tonini

Federazione CNOS-FAP

Centro Nazionale Opere Salesiane Formazione Aggiornamento Professionale

1. Le domande dei destinatari

I giovani e le famiglie mostrano di preferire, in maniera crescente, la scuola secondaria superiore e l'università; scelte alternative (apprendistato, formazione professionale iniziale) si attestano su percentuali molto contenute.

1.1. La domanda crescente di iscrizione alla scuola e all'università

È pressoché unanime la sottolineatura di questo fenomeno nei più recenti rapporti o studi:

Rapporto Censis 2004

«Se la piena scolarità è ormai diffusa in tutto il ciclo dell'obbligo, anche nella secondaria di II grado il *trend* crescente sembra essere confermato e addirittura rafforzato, nonostante l'abolizione della legge sull'innalzamento dell'obbligo scolastico: il valore dell'indicatore passa, infatti, dal 91,5% del 2002/2003 al 94% dell'anno successivo»¹.

Rapporto ISFOL 2004

«Il complessivo grado di partecipazione della popolazione italiana alle attività del sistema educativo e formativo è in crescita ormai da oltre un decennio, soprattutto grazie ad un intenso processo di scolarizzazione delle generazioni più giovani avviatosi all'inizio degli anni Novanta. Negli ultimi anni, inoltre, il processo riformatore culminato con l'introduzione del diritto - dovere ad istruzione o formazione sino al compimento del diciottesimo anno di età ha ulteriormente accresciuto, tra i giovani, il numero di quanti permangono nei canali formativi»².

CNEL - Consiglio Nazionale dell'economia e del lavoro

«Studiare rende: in Italia, come all'estero, maggiore è l'investimento in istruzione, migliori sono le opportunità di trovare lavoro. Questa affermazione è confermata

¹ CENSIS, *38° Rapporto sulla situazione sociale del paese*, Franco Angeli, 2004, p. 141.

² ISFOL, *Rapporto ISFOL 2004*, Tiellemmedia editore, Roma 2004, p. 215-216.

dall'andamento del tasso di disoccupazione, che diminuisce all'aumentare del titolo di studio»³.

Alcuni dati del MIUR e dell'ISFOL esemplificano quanto sopra.

• *L'aspetto quantitativo della scuola statale (o della Repubblica)*⁴

Con i suoi 7 milioni e 600 mila alunni frequentanti scuole statali, dall'infanzia alle superiori, - oltre 8 milioni e mezzo se si considerano anche le scuole paritarie - e con circa un milione e 100mila unità di personale scolastico statale dipendente, il sistema scuola colpisce innanzitutto per l'impressionante grandezza dei valori che lo connotano. Se a questi semplici dati interni al sistema scolastico si aggiungono anche quelli relativi a tutte le altre persone che direttamente o indirettamente hanno con la scuola rapporti organici e continuativi, si può ancor meglio cogliere, sotto l'aspetto del mero dato dimensionale, tutta la portata e la rilevanza di un sistema pubblico che, con l'ulteriore riferimento a circa 17 milioni di genitori (senza considerare altri familiari che, soprattutto nella prima età dei minori, assistono e accompagnano), coinvolge quasi la metà della popolazione nazionale.

I tassi di scolarità⁵ dei giovani in età compresa tra i 15 e i 18 anni è in forte aumento: nel 2003/2004 si attesta al 82,5%. Nell'anno 2004/2005 la scolarizzazione dei ragazzi di 15 anni è quasi totale (97,1%); si riduce, però, all'86% a 16 anni, fino ad arrivare al 69% per i 18. Va considerato, tuttavia, che parte di questi ragazzi potrebbero essere iscritti ad altra tipologia di formazione, avere già conseguito il diploma o essere in possesso di una qualifica professionale.

• *L'evoluzione della domanda di formazione professionale*⁶

La formazione professionale raggiunge complessivamente oltre 900.000 utenti, di cui:

- circa 140.000 impegnati nella formazione professionale iniziale, rivolta a giovani in uscita dalla scuola dell'obbligo;
- oltre 180.000 nella formazione professionale superiore (2° livello e IFTS);

³ CNEL, *Educazione e formazione*, aprile 2005, pag. 4.

⁴ MIUR, *La scuola in cifre 2005*.

⁵ I tassi di scolarità si riferiscono ai giovani di 15 - 18 anni iscritti ad un qualsiasi livello scolastico, esclusa l'università.

Non sono compresi gli studenti di altri tipi di corsi (formazione professionale regionale ecc.).

⁶ I dati si riferiscono all'anno 2002/2003 e sono in ISFOL, *Rapporto ISFOL 2004*, Tiellemmedia editore, Roma 2004.

- più di 530.000 nella formazione continua (disoccupati, occupati, occupazione critica, apprendisti);
- quasi 60.000 nella formazione per soggetti a rischio di esclusione.

Gli apprendisti minori

Una nota sugli apprendisti minori: il dato più recente riferito al totale degli apprendisti con età compresa tra i 15 e i 17 anni che risultano occupati al 31 ottobre 2003 fa riferimento a 44.051 unità. Rispetto all'articolazione per singole età va notato che la maggioranza di apprendisti minori ha compiuto 17 anni (56,9%), circa un terzo sono i 16enni (31,5%) mentre quelli che entrano in apprendistato a 15 anni rappresentano una quota residuale (11,6%).

Un gruppo "al di fuori di ogni ambito formativo"

C'è anche chi è "al di fuori di ogni ambito formativo". Il Rapporto ISFOL 2004 quantifica intorno al 3,4% i 15-24enni che, ancora nel 2003, risultano essere in possesso al massimo della licenza elementare. Si tratta, in valori assoluti, di circa 220.000 giovani inseriti in situazione di estremo disagio sociale ed economico, terreno fertile per fenomeni di devianza giovanile per lo più concentrati in specifiche aree del Paese.

• *La nuova proposta dei percorsi formativi triennali a partire dai 14 anni*⁷

A seguito dell'Accordo quadro del 19 giugno 2003 tra Stato, Regioni e Autonomie locali, le Regioni hanno dato vita ad una offerta formativa sperimentale organizzata in percorsi di istruzione e formazione professionale di durata triennale e certificati, al termine, con una qualifica professionale riconosciuta a livello nazionale e corrispondente almeno al secondo livello europeo.

Nell'anno scolastico 2004/2005 si sono registrati 3.448 percorsi di istruzione e formazione professionale, frequentati da 62.695 allievi.

Le Regioni con il maggior numero di iscritti sono stati il Veneto (9.216) e la Lombardia (7.341).

Rispetto alla prima applicazione dell'Accordo - quadro 2003-2004, i dati rilevati dagli Uffici scolastici regionali e dall'ISFOL evidenziano un incremento del 59% degli allievi e del 52% dei percorsi.

È largamente condivisibile la considerazione del MIUR: «In questo modo il nostro Paese ha avviato il processo di costruzione di un forte sistema di istruzione e formazione professionale, che l'Unione europea considera una priorità

⁷ MIUR, *La scuola in cifre 2005, Scheda 2 - Gli studenti, La scuola secondaria di II grado.*

per il suo sviluppo sociale ed economico nel quadro degli obiettivi fissati dal Consiglio europeo di Lisbona per il 2010»⁸.

1.2. La domanda della scuola e della fp cristianamente ispirata⁹

Tra le domande di istruzione e formazione va segnalata anche quella delle famiglie che chiedono una formazione cristianamente ispirata sia all'interno della scuola paritaria che in quella della formazione professionale.

Anche questa domanda è importante e non va soffocata.

Il quadro fotografato dal Centro Studi Scuola Cattolica

A fronte di una crescita di scuole e di alunni tra il 1980 e il 2000 in Africa, in Asia e in America (+ 30% delle scuole; + 32% di alunni), si registra un progressivo calo in Europa e, più in particolare, in Italia.

Tra il 1980 e il 2000 in Italia le scuole sono diminuite globalmente di un quinto (-20,5%), quasi quattro volte più che in tutta l'Europa.

Il CSSC nel 2003 registrava oltre 600.000 studenti che frequentavano le scuole cattoliche e circa 70 mila gli allievi che frequentavano i CFP della CONFAP.

2. L'offerta formativa

Questo scenario, a giudizio di molti, presenta punti di forza ma anche punti di debolezza.

La crescente scolarizzazione, divenuta "di massa", è stata ed è ancora oggi oggetto di analisi e di progetti di riforma per adeguare l'offerta alla domanda.

È senz'altro positiva la scolarizzazione crescente. «Studiare rende: in Italia, come all'estero, maggiore è l'investimento in istruzione, migliori sono le opportunità di trovare lavoro»¹⁰.

Ma l'organizzazione di una offerta di tali dimensioni sta mostrando oggi anche i suoi limiti. Scrive il prof. Chiosso Giorgio a proposito del rapporto tra titolo di studio e status sociale: «Ancora oggi questo modo di guardare alla scuola è assai diffuso. Molte famiglie sono convinte che il prolungamento degli studi dei figli sia associabile ad uno *status* più elevato. Ma questo è vero solo in minima parte: la scolarizza-

⁸ MIUR, *La scuola in cifre 2005, Scheda 3 - Istruzione e formazione. I nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale.*

⁹ CSSC - Centro Studi Scuola Cattolica, *Dirigere e coordinare le scuole. Scuola Cattolica in Italia, Sesto rapporto*, Editrice la Scuola, Brescia 2004, p. 212-214.

¹⁰ CNEL, cit. p. 4

zione “lunga” non dà alcuna garanzia assimilabile a quella del passato»¹¹.

Punti di forza e punti di debolezza del sistema formativo italiano, visti dal CNEL

Tra le varie analisi che in questi anni di dibattito sono state compiute sui punti di forza e sui punti di debolezza del sistema formativo italiano, scelgo, per questa tavola rotonda, un passaggio tratto da un recente documento del CNEL, già citato.

«Pur muovendosi da una posizione di ritardo rispetto al resto dell'Unione, l'Italia non ha conseguito tutti i risultati che ci si poteva aspettare ed è tra i paesi che hanno fatto meno progressi nello sviluppare la Strategia di Lisbona. Ne danno conto i parametri prescelti sulle tematiche dell'istruzione e della formazione: la dispersione scolastica raggiunge il 24% dei giovani; solo il 73% completa almeno l'istruzione secondaria superiore; la percentuale di allievi con competenze di base insufficienti è tra le più elevate; la quota di adulti interessati da azioni di formazione permanente è meno della metà della media UE attuale, circa 1/3 di quella».

Come emerge anche dal recente *Rapporto sul Mercato del Lavoro* del CNEL, in Italia:

- per quanto la quota di popolazione in età lavorativa in possesso di almeno un titolo di studio di scuola secondaria sia notevolmente cresciuta, il divario con la media degli altri paesi dell'OCSE non è stato scalfito. Le comparazioni internazionali lasciano un margine di incertezza nel campo dell'istruzione, ma nel complesso si può dire che la popolazione scolastica italiana è ancora poco istruita.
- Solo poco più del 70 - 75% completa almeno l'istruzione secondaria superiore rispetto ad un obiettivo fissato a Lisbona dell'85%. A *trend* invariati di crescita sarebbero necessari vent'anni per conseguire l'obiettivo.
- È particolarmente alta la dispersione scolastica, interessando quasi un quarto dei giovani, e l'uscita dal sistema scolastico tra i 15 ed i 16 anni è particolarmente accentuata nelle regioni del Sud.
- La misurazione delle competenze linguistiche, matematiche e scientifiche mostra che gli alunni italiani a livello di scuola elementare sono significativamente sopra la media, ma nei cinque anni successivi la situazione si rovescia. Gli studenti italiani presentano risultati sotto il dato complessivo dell'OCSE ed una scarsa presenza nelle situazioni di eccellenza. Lo svantaggio dell'Italia si accumula, dunque, nel corso della scuola media e principalmente all'ingresso della secondaria. La situazione è molto variegata a livello territoriale, con *performance* nel Nord Est migliori di quelle degli Stati Uniti e, viceversa, peggiori nelle regioni del Sud dove fino ad un terzo degli studenti ha competenze acquisite insufficienti. Qui la

¹¹ CHIOSSO G., *Una storia all'insegna dello scuolacentrismo*, in «Rassegna CNOS», anno 21, n. 2 maggio - agosto 20005, p. 110.

bassa *performance* dell'apprendimento scolastico, la dispersione scolastica e i condizionamenti culturali dell'ambiente tendono mutuamente a rafforzarsi.

- La distribuzione degli studenti per tipo di scuola secondaria dipende in buona parte dall'ambiente familiare di provenienza, secondo le risorse materiali, in termini di spazi e mezzi per lo studio, ed immateriali che questo è in grado di fornire. Tali risorse influenzano sia la *performance* scolastica sia il livello delle aspirazioni. Esiste un problema di persistenza intergenerazionale nei livelli di scolarità che riflette la persistenza nei livelli delle competenze. In altri termini vi è una sottile discriminazione a cui sono esposti i ragazzi provenienti da ambienti familiari più svantaggiati.
- Per le donne ottenere un titolo di studio è un prerequisito per una partecipazione al lavoro che diventerebbe altrimenti difficile e subalterna. Il tasso di partecipazione femminile è strettamente correlato al titolo di studio conseguito con differenziali molto ampi. Solo il 39% delle donne senza titolo di studio superiore lavora contro il 61% delle diplomate ed il 79% delle laureate. Per una donna intraprendere un percorso di studi è la manifestazione precoce di una partecipazione al lavoro altrimenti non scontata.
- Le ragazze mostrano una propensione agli studi maggiore di quella dei ragazzi, ma le giovani, a parità di titolo conseguito, hanno più difficoltà ad inserirsi. Infatti tra le ragazze sono più frequenti gli indirizzi di studio meno spendibili, ma anche le giovani che scelgono i titoli più favoriti sul mercato risultano svantaggiate rispetto ai loro coetanei. In Italia come negli altri paesi, secondo i dati OCSE, le donne guadagnano meno degli uomini a livelli equivalenti di istruzione; i differenziali possono essere ricondotti alle disuguaglianze nelle scelte professionali e di carriera, alla maggiore incidenza del *part time*, al minor numero di ore lavorate.
- Nell'area dei diplomi la probabilità di trovare lavoro è decisamente più alta per chi ha una qualificazione specifica. Al contrario, nonostante il prestigio sociale e l'impegno richiesto, generalmente considerato maggiore, chi proviene dai licei e non prosegue gli studi è più in difficoltà, perché la qualificazione è più generica per una formazione sostanzialmente incompiuta. Per coloro che provengono dai licei e non arrivano a laurearsi è più alto il rischio di disoccupazione sia in età giovanile che in età più matura, di inserimento in posizioni di bassa qualifica, di condizione lavorativa di maggiore precarietà. Molti di coloro che vengono dagli istituti tecnici, provenendo da famiglie meno agiate, preferiscono non iscriversi all'università, per cui avrebbero capacità e titolo, e trovarsi un lavoro. Gli studenti che ottengono i migliori risultati accademici sono quelli che provengono dai licei, mentre quelli che incontrano le maggiori difficoltà sono gli studenti usciti dagli istituti professionali.

- In Italia ci sono ancora pochi laureati ed i meccanismi di selezione sfavoriscono coloro che provengono da contesti familiari e classi di reddito medio bassi. Meno di un giovane su due arriva ad iscriversi all'università; tra i diplomati negli istituti tecnici, anche con punteggio elevato alla maturità, soltanto una minoranza si iscrive all'università. Il tasso di abbandono in Italia è il più elevato rispetto a tutti i paesi dell'OCSE. Solo il 17% dei giovani di 25 anni riesce a laurearsi, ancora con forti differenziazioni territoriali a scapito del Sud. Nella comparazione internazionale siamo, in effetti, tra i primi paesi per quanto riguarda il conseguimento del titolo universitario di tipo lungo e tra gli ultimi in relazione a quello di tipo breve. La riforma dei cicli universitari con l'introduzione delle lauree triennali ha portato però ad un aumento delle immatricolazioni, dopo che nella seconda metà degli anni Novanta era progressivamente calata la propensione dei giovani ad iscriversi all'università. È cambiato radicalmente il panorama dell'offerta formativa accademica, che indirizza oggi le scelte dei giovani verso corsi di durata più breve e a taglio maggiormente professionalizzante. La minore durata dei nuovi corsi di laurea di primo livello, oltre ad anticipare l'età media di inserimento nel mercato del lavoro dei nostri laureati, dovrebbe produrre effetti positivi sulla dispersione e sulla regolarità dei percorsi di studio. La probabilità di successo nel conseguimento della laurea rispetto alla situazione precedente è cresciuta, ma rimane ancora molto consistente il tasso di abbandono.
- Il nostro Paese mostra un fabbisogno crescente di offerta di lavoro con formazione universitaria, che possa favorire lo sviluppo della conoscenza scientifica e delle nuove tecnologie, fattori alla base della competitività internazionale del "sistema Paese". Le lauree scientifiche e tecniche presentano rilevanti vantaggi sul mercato del lavoro; rispetto alle facoltà umanistiche danno luogo a tassi di occupazione più elevati, maggiore stabilità del lavoro, a più elevata probabilità di inserimento in realtà professionali all'altezza della preparazione e delle aspettative. È sempre più evidente, invece, un fenomeno di costante riduzione di interesse dei giovani per i percorsi universitari a contenuto scientifico. Appare difficile infatti, in questo scenario, poter far fronte alla crescente richiesta del nostro sistema produttivo di ricercatori e tecnici di alta qualificazione scientifica, con l'inevitabile risultato di una perdita di competitività internazionale.
- La maggiore propensione femminile ad iscriversi all'università dopo il diploma di scuola superiore è controbilanciata dalla maggiore presenza nei corsi indirizzati all'insegnamento e nel gruppo linguistico e psicologico che sono più deboli sul mercato del lavoro. Le donne sono, invece, poco presenti nei corsi di laurea che danno una maggiore probabilità di trovare un'occupazione stabile. Vi è, infatti, già in età molto precoce una tendenza delle ragazze all'autolimitazione ed una riluttanza a misurarsi con i saperi scientifici e tecnologici. È vero che nel-

l'equilibrio tra i generi il paese non sfigura a livello internazionale. Secondo i dati OCSE, l'Italia presenta anche una posizione più favorevole rispetto agli altri paesi per quanto riguarda la percentuale di donne che raggiungono livelli di alte qualifiche nel settore della ricerca, come i dottorati.

- Il campo della formazione professionale, con la sua articolata utenza di giovani, adulti in difficoltà (disoccupati e persone a rischio di esclusione), occupati, è in una fase di profonda trasformazione strutturale da vari punti di vista. Scontiamo un ritardo nella cultura della formazione, che ha determinato una limitatezza delle risorse investite sia dal settore pubblico che da quello privato. Un'area di criticità è data dalla formazione professionale indirizzata ai giovani: questo percorso, proposto sulla carta di pari dignità rispetto ai canali alternativi dei licei tecnici e dell'istruzione professionale, va sostanziato con la trasmissione di saperi di base, trasversali, indispensabili per la costruzione di un adeguato capitale umano, che consenta, peraltro, la mobilità professionale a medio - lungo termine. Stesso discorso vale per i tre livelli dell'apprendistato, di cui al decreto legislativo 276 del 2003, per i quali sono in corso di definizione gli interventi normativi delle regioni sulla base del confronto delle parti sociali. Una seconda criticità è data dalla formazione continua con la necessità di internalizzare per i protagonisti (lavoratori ed imprese) i benefici degli investimenti nei saperi, che diversamente non verrebbero effettuati. Vi sono, quindi, complesse questioni relative a: una *governance* con assetti istituzionali in evoluzione e una pluralità di soggetti che dovrebbero essere portati a cooperare tra loro senza sovrapporsi; il riconoscimento del valore nazionale delle qualifiche; la definizione del libretto formativo; la disponibilità di risorse anche dopo l'allargamento dell'Unione; la valutazione dei costi e dei benefici della formazione professionale.
- Il nostro Paese registra una delle *performance* peggiori nella formazione permanente, dato dalla quota di adulti che partecipano a programmi formativi o di istruzione. Nella fascia tra 25 e 64 anni tale quota è per l'Italia pari al 4,2% (dati al 2003) molto inferiore rispetto al 9,6% della media UE, che, comunque, è da considerare insoddisfacente. Inoltre negli anni scorsi la posizione del paese si è andata deteriorando, con il valore dell'indicatore che è calato, a fronte di una tendenza all'aumento nel resto d'Europa. I paesi con una situazione più favorevole sono quelli scandinavi e il Regno Unito, dove la quota va tra il 20 ed il 35%. Occorre tener conto che nei prossimi anni il nostro sistema paese conoscerà non solo un rapporto numerico più difficile tra attivi e pensionati, ma anche un mercato del lavoro caratterizzato da una maggiore presenza di lavoratori senior. Bisognerà, inoltre, recuperare un più elevato tasso di attività per i lavoratori sopra la soglia dei cinquanta anni. La formazione permanente assume un'importanza strategica per le fasce del mercato del lavoro, che, come le donne,

hanno frequenti ingressi ed uscite dal mercato del lavoro. La facilità di accesso a programmi formativi o di istruzione per gli adulti aumenta il tasso di attività, soprattutto nelle età avanzate, riduce la quota di disoccupati di lungo periodo, favorisce la mobilità occupazionale e la stabilità del rapporto di lavoro, rafforza la posizione degli occupati, la produttività e l'efficienza organizzativa dentro le imprese¹².

Il quadro tracciato dal CNEL è ampio ed articolato.

Per le riflessioni che interessano questa tavola rotonda, tuttavia, ritengo utile aggiungere un aspetto che il CNEL non ha sottolineato: il livello di "produttività della scuola media".

Mi servo, per questo aspetto, di una riflessione di Domenico Sugamiele¹³.

«Basterebbe analizzare i risultati della scuola secondaria di primo e secondo grado per constatare che il modello della "scuola unica" è un colossale fallimento. Serve un'analisi seria sui risultati della scuola secondaria altrimenti nessuna riforma avrà la forza di modificare l'attuale situazione che ha carattere di vera drammaticità. E non basta aver istituito un Servizio nazionale di valutazione.

La 'produttività' della scuola media, per esempio, è disastrosa e bisogna prendere coscienza che i risultati negativi dei quindicenni dipendono in larghissima misura da questo segmento di istruzione, nonostante il dibattito si concentri quasi esclusivamente sulla secondaria di secondo grado. La scuola media, nonostante assorba ingenti risorse finanziarie e umane, non è riuscita a sviluppare un'organizzazione pedagogica e didattica capace di portare i ragazzi a risultati diffusamente positivi. Il 13% degli studenti è in ritardo di scolarità, circa il 40% è licenziato con "sufficiente" e il 30% con "buono": valutazioni che portano gli stessi insegnanti della scuola media a ritenere che soltanto il 35-40% degli studenti di terza media raggiunge pienamente gli obiettivi di apprendimento fissati.

Eppure la legge 517 del 1977 dava a questa scuola l'opportunità di organizzare l'attività didattica in modo da rispondere a bisogni, capacità, attitudini differenziati con la possibilità di utilizzare fino a 160 ore annue del curriculum che potessero "comprendere attività scolastiche di integrazione anche a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, ed iniziative di sostegno, anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni". Niente di tutto ciò. La legge è stata praticamente ignorata. È prevalsa l'organizzazione burocratica delle cattedre e delle

¹² CNEL, cit. p. 5-9.

¹³ SUGAMIELE D., *L'attuazione della legge 53 del 2003 tra innovazione e spinte conservatrici e corporative*, in «Rassegna CNOS», anno 21, n. 1 gennaio - aprile 2005, p. 81-82.

discipline per una offerta nazionale uniforme: tutti i giovani sono stati costretti ad apprendere con gli stessi strumenti, con gli stessi modi, con gli stessi tempi. Come se gli obiettivi di apprendimento e formativi possano essere raggiunti solo con la collazione diacronica dei saperi disciplinari, peraltro parcellizzati. Estendere questo modello a tutta la scuola secondaria, facendone una grande “Scuola media della socializzazione”, sarebbe deleterio perché aggraverebbe la già drammatica situazione attuale».

3. Il sistema educativo tra innovazione e nodi ancora da sciogliere

Il dibattito sulle proposte di riforma del sistema educativo e le soluzioni legislative adottate o in corso di adozione hanno dato l'opportunità, anche agli Enti di formazione professionale, di riflettere su specifiche “questioni” quali gli aspetti pedagogici e didattici della FPI, la differenziazione dell'offerta formativa, il pluralismo dei soggetti erogatori della formazione e di avanzare coerenti proposte sperimentali¹⁴.

Del mondo della scuola sono stati ampiamente evidenziati i segni di malessere che si manifestano nel fenomeno dell'abbandono dei percorsi scelti, nella demotivazione, nell'assenteismo ecc., imputabili sia a debolezze interne alla scuola quali l'organizzazione didattica, lo stile di insegnamento, il contesto relazionale e comunicativo, il disagio dei docenti sia a influssi esterni quali il contesto socio - economico, familiare e personale.

Anche il sistema di formazione professionale sconta, d'altra parte, la vocazione ad intervenire nell'area della sofferenza scolastica, la residualità, la disomogeneità regionale e, soprattutto, il “non essere sistema”.

In estrema sintesi, almeno tre sono state le questioni affrontate dagli Enti cui hanno fatto seguire proposte sperimentali coerenti.

• La questione pedagogica e didattica

Le riflessioni sulla condizione giovanile oggi e sulle nuove funzioni della scuola intesa in senso lato hanno fatto emergere la necessità di innovare le azioni pedagogiche e didattiche, in risposta alle attuali sfide educative¹⁵.

Facendo leva anche su un patrimonio storico legato agli sviluppi della formazione professionale di competenza regionale, gli Enti di formazione professionale hanno

¹⁴ BECCIU M. - COLASANTI AR., *Lo schema di Decreto sul secondo ciclo: le risposte della riforma per l'adolescente di oggi*, in «Rassegna CNOS», anno 21, n. 2 aprile - agosto 2005, p. 117-136; CAMPIONE V - FERRATINI P - LUISA R., *Tutta un'altra scuola. Proposte di buon senso per cambiare i sistemi formativi*, Il Mulino 2005., p. 45- 64.

¹⁵ MALIZIA G. - NICOLI D., *Lo schema di Decreto sul secondo ciclo tra conservazione e riforma. Un primo commento*, in «Rassegna CNOS», anno 21, n. 2 maggio - agosto 2005, p. 26.

puntato ad un rinnovamento delle pratiche pedagogiche, attraverso una metodologia - collocata entro un approccio formativo coerente - che mira non solo a ciò che un allievo sa, ma a ciò che “sa fare con ciò che sa”, fondandosi su una *prestazione reale e adeguata* dell'apprendimento che risulta così significativo, poiché riflette le esperienze reali ed è legato ad una motivazione personale. L'esito del processo formativo è dato dalle *competenze* che identificano non tanto una dotazione data una volta per tutte e predefinita, quanto una disposizione particolare del soggetto ad essere protagonista della sua crescita attraverso un particolare processo formativo di riferimento.

Questa proposta è andata ad affiancarsi e a distinguersi da una prassi pedagogica e didattica del sistema educativo italiano che, preso nel suo complesso, invece, risente di una forte connotazione culturale di tipo filosofico-umanistico ed è segnato gravemente dalla scissione tra questo paradigma culturale e quello scientifico-tecnologico considerato non in grado di sviluppare appieno un processo educativo. La cultura operativa, poi, non viene neppure assunta come materiale utile per l'educazione e la crescita culturale, essendo concepita al più come “stage” ovvero occasione di pratica sostitutiva delle lezioni teoriche quando la persona sia considerata scarsamente intelligente.

• *La questione della differenziazione dell'offerta formativa*

Il più volte richiamato fenomeno della “licealizzazione” dell'istruzione tecnica e professionale e la dissociazione tra cultura e professionalità hanno fatto emergere l'esigenza di proporre un'offerta formativa in quegli aspetti di cui l'Italia era più carente, articolata in percorsi formativi che trovano nella cultura del lavoro il proprio giacimento educativo.

Anche le ricerche sui fabbisogni formativi di lavoro e di professionalità delle imprese mettono in evidenza una richiesta, su base 100, di 60 giovani qualificati, 30 diplomati e 10 laureati ed altro; l'offerta attuale del sistema educativo è gravemente carente di figure qualificate che vengono surrogate attraverso la dispersione scolastica ed i lavoratori immigrati, mentre i diplomati anche quelli professionalizzanti risultano non raramente generici; da anni si assiste, infine, ad una caduta verticale di iscritti alle facoltà universitarie scientifiche e tecnologiche.

«L'occupazione cresce in Italia grazie alle piccole e medio - piccole imprese che continuano a svolgere un ruolo sociale che merita rispetto e attenzione. Rispetto al 2004, il bilancio sarà più magro, per un totale di quarantamila unità: è il prezzo che le nostre imprese pagano alle difficoltà che sta vivendo l'economia. È un prezzo salato, che comunque non fa che mettere ulteriormente in luce le trasformazioni in corso nel tessuto economico. Infatti, a trainare l'occupazione saranno le imprese più innovative e quelle presenti stabilmente sui mercati internazionali»¹⁶.

L'organizzazione di una nuova offerta formativa, distinta ma non separata da quella dei licei, caratterizzata dall'aspetto professionalizzante, cioè in grado di dotare la persona di requisiti di competenza tali da consentirle di immergersi nel mercato del lavoro e delle professioni andava a colmare, pertanto, una lacuna nella gamma delle offerte.

È questo uno degli aspetti compresi nella legge 53/03 che ha fatto maggiormente "sognare" gli enti di FP: l'organizzazione, anche in Italia, di uno specifico sistema di istruzione e formazione professionale dai 14 anni fino ai 21 anni, articolato in percorsi triennali, quadriennali e aperti alla formazione superiore e continua in un quadro di formazione permanente fino ad immaginare una "università del lavoro", distinta da quella accademica.

• *La questione del pluralismo dei soggetti*

Anche i soli dati contenuti nel presente appunto evidenziano la "ristrettezza" dello spazio per una scuola e un sistema formativo non solo "della repubblica" ma anche "della società civile". In molti ritengono necessario dare attuazione ad esperienze di "sussidiarietà orizzontale", tali da potenziare quegli spazi in cui i soggetti, che sono espressione della società civile, possano agire.

Sotto questo aspetto i decreti attuativi della legge 53/30, in particolare il decreto legislativo concernente il diritto dovere all'istruzione e alla formazione (D.Lgs 76/05), sono apprezzabili in quanto aprono la strada, oltre che ad una pluralità di offerte formative, anche ad una pluralità di soggetti che sono coinvolti nell'organizzazione dell'offerta: «il diritto - dovere si realizza nelle istituzioni del primo e del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, costituite

- dalle istituzioni scolastiche
- dalle istituzioni formative accreditate dalle Regioni [...]
- anche attraverso l'apprendistato [...]
- ivi comprese le scuole paritarie riconosciute ai sensi della legge 10 marzo 2000, n. 62, ...» (Art. 1, comma 2).

Gli enti ritengono che le risposte date alle questioni sopra esposte abbiano trovato soprattutto nella partecipazione alla progettazione ed alla sperimentazione dei percorsi triennali e quadriennali in atto nelle varie Regioni una prima organica e innovativa proposta.

¹⁶ UNIONCAMERE. PROGETTO EXCELSIOR, *Rapporto Excelsior 2005, Sintesi per la stampa*, p. 1.

I percorsi formativi sperimentali, infatti:

- scommettono sulla innovazione pedagogica e didattica

I percorsi puntano in primo luogo alla centralità della persona all'interno dei processi che tali percorsi rendono possibili; questo significa porre il primato della risorsa umana - riferita ad una persona matura, responsabile, critica nel pensare, nel fare e nell'agire - come fondamento e condizione prima per lo sviluppo sociale e quindi economico; puntano, in secondo luogo, alla unitarietà del sapere superando la tradizionale gerarchizzazione e separazione tra *theorìa* e *téchne*, tenendo anche conto che l'attuale scenario della società cognitiva esige un processo circolare tra saperi, esperienze, educazioni nella prospettiva del *lifelong learning*; si muovono, in terzo luogo, nel solco della affermazione del valore pienamente culturale e quindi educativo dei percorsi di istruzione e formazione professionale e della loro pari dignità rispetto ai percorsi liceali; assumono, infine, la affermazione della priorità dei compiti/problemi e dei progetti, piuttosto che delle discipline di studio, nella costruzione dei piani di studio personalizzati che mirano alla acquisizione di competenze che consentono alla persona di svolgere un ruolo attivo e protagonista nella realtà sociale e lavorativa.

- Concorrono ad arricchire l'offerta formativa

L'offerta dei percorsi triennali e quadriennali non si sovrappone ma arricchisce il *ventaglio delle opportunità formative* - di pari dignità e tra di loro equivalenti ai fini del perseguimento delle mete proprie del Pecup ovvero del diritto-dovere di istruzione e formazione - che si propongono al giovane specie dopo la conclusione del primo ciclo degli studi; la molteplicità delle opportunità formative consente potenzialmente una maggiore corrispondenza con le differenti caratteristiche cognitive, ma anche sociali dei giovani.

- Concorrono all'affermazione di un modello policentrico

L'offerta è erogata, in fase transitoria, anche da enti le cui sedi sono accreditate dalle Regioni ai sensi del DM 166/01 e a regime da istituzioni formative accreditate secondo livelli essenziali di prestazione definiti a norma dell'articolo 117 della Costituzione. Una articolazione, quella prefigurata dal D.Lgs 76/05, all'insegna di un modello formativo "policentrico" e non più solamente "scuolacentrico", pur consapevoli che questo modello ha trovato e trova tanta resistenza ad affermarsi anche in Italia¹⁷.

¹⁷ CHIOSSO G., cit. p. 115.

4. I problemi aperti

La proposta recente di innalzare l'obbligo scolastico, proposta peraltro già affrontata nella precedente legislatura, quale correttivo ad aspetti specifici della riforma appare agli Enti un passo indietro rispetto all'ordinamento realizzato dall'approvazione del Decreto legislativo concernente il "diritto - dovere all'istruzione e alla formazione" (D.Lgs 76/2005).

Varie sono le questioni da affrontare per dare compiutezza alla riforma.

Una piccola sintesi del cammino che la riforma ha compiuto può aiutare a comprendere la complessità delle problematiche ancora aperte.

Cito ancora il prof. Chiosso: «Nei documenti preparatori della riforma l'ipotesi del secondo ciclo poggiava sulla convinzione che fosse giunto il momento, anche in Italia, di costruire un doppio percorso scolastico secondario capace, d'un lato, di soddisfare le attese sia dell'istruzione (con un forte impianto culturale generale con il completamento degli studi in sede universitaria o di formazione superiore) sia della professionalizzazione (con titoli coerenti a ruoli propri del mondo del lavoro e pari possibilità di accesso agli studi superiori). Il progetto era quello non solo di superare l'impostazione gerarchizzata tipica della tradizione scolastica italiana, ma anche di interpretare in modo coerente il dettato del nuovo testo del Titolo V ...»¹⁸.

Lo schema di Decreto legislativo del secondo ciclo al momento prevede, tuttavia, rispetto al progetto originario, due sottosistemi del tutto disomogenei: un forte sistema liceale e un debole sistema di istruzione e formazione professionale. «Mentre all'interno dell'istruzione liceale saranno assorbite tutte le forme scolastiche tradizionalmente più qualificate (licei e istituti tecnici, questi ultimi attraverso un ardito processo di "liceizzazione"), il settore dell'istruzione e formazione professionale continuerà a rappresentare un canale destinato a raccogliere gli allievi con maggiori difficoltà sul piano della socializzazione e dell'apprendimento»¹⁹. Almeno fino a questo momento, anche l'attuale riforma sembra, quindi, più centrata sull'obiettivo di razionalizzare l'esistente che avviare un vero processo di diversificazione dell'offerta. Senza addentrarmi in questioni che sono ancora oggetto di trattativa anche se fondamentali per l'attuazione della riforma (il completamento del quadro ordinamentale, la definizione delle risorse a sostegno della domanda degli allievi, le misure per fronteggiare la disomogeneità regionali, l'adozione di appositi interventi formativi a favore dei giovani classificati "a rischio" ...), mi limito a richiamare l'attenzione sui riflessi che si avrebbero, recependo la

¹⁸ CHIOSSO G., cit. p. 109-110.

¹⁹ CHIOSSO G., cit. p. 108.

proposta di innalzare l'obbligo scolastico.

Una simile proposta, almeno nell'immediato, porterebbe a riposizionare l'offerta formativa sul modello scolastico, già dominante e all'origine del malessere sopra indicato e a rimandare l'approccio alla cultura del lavoro e alla professionalizzazione a tempi successivi all'obbligo scolastico; a ridurre il ventaglio delle offerte formative in quanto, con l'innalzamento dell'obbligo scolastico, si avrebbe in maniera quasi esclusiva l'offerta dei licei, col pericolo di creare una sorta di prolungamento della scuola media sulle cui lacune si è fatto cenno sopra, a scapito di una specifica formazione professionale iniziale che si sta, invece, rivelando idonea alla formazione della cittadinanza e base necessaria per l'affermazione di un sistema formativo che trova il suo sviluppo coerente nella formazione superiore, continua e permanente; a ridurre gli spazi del pluralismo istituzionale. Un giovane fino a 18 anni avrebbe, infatti, le offerte organizzate nel sistema dell'istruzione liceale o dell'istruzione e formazione professionale di competenza delle Regioni o la via dell'apprendistato. L'offerta della formazione professionale sarebbe ridotta a svolgere, in questo arco di età, al più un compito di supplenza e di rimotivazione di quei giovani in difficoltà presenti nel mondo scolastico. Sarebbe tolto agli Enti, in altre parole, la possibilità di una propria proposta formativa.

Anche solo per questi motivi gli Enti spingono nella direzione del cammino intrapreso con l'ordinamento realizzato dall'approvazione del Decreto legislativo concernente il "diritto - dovere all'istruzione e alla formazione.

3.5 - Intervento tavola rotonda

Fiorella Farinelli

Comitato Nazionale IFTS

Solo con la legge 144/1999 si arriva ad una prima rottura della diversificazione tradizionale dell'offerta formativa, contrassegnata com'è noto da:

- un impianto fortemente gerarchizzato basato sul presunto maggior valore dei saperi culturali generalisti/umanistici rispetto a quelli tecnici;
- una netta divisione tra attività formative più lontane dalla professionalizzazione e attività formative a ridosso del lavoro;
- una validità legale/nazionale dei titoli dell'istruzione e una (incertissima) validità solo locale dei titoli della formazione professionale;
- insediamenti sociali e "di merito scolastico", lungo la linea che va dai licei generalisti alla formazione professionale, tendenzialmente coerenti con l'attribuzione del massimo valore ai primi e del minimo all'ultima.

È infatti solo con "l'obbligo formativo" che si afferma la pari dignità dei diversi percorsi, la possibile equivalenza degli esiti formativi e la loro riconoscibilità ai fini della navigabilità - in orizzontale e in verticale - dell'intero sistema da parte dei soggetti, la sostanziale unitarietà del "sistema", la necessità di mettere al centro della progettazione/pianificazione dell'offerta formativa la persona e la densità delle sue attitudini, propensioni, stili di apprendimento: in una strategia centrata sull'inclusione di tutti nel sistema educativo e sull'innalzamento dei livelli di istruzione/formazione dei giovani.

Elementi distintivi dell'impianto non sono solo l'affiancamento della formazione professionale all'istruzione e la filosofia del contributo congiunto dei due canali alla qualificazione dei giovani ma anche:

- l'introduzione nel sistema educativo per i 15-18enni dei percorsi misti di formazione-lavoro che fanno centro sul lavoro (apprendistato);
- l'attivazione degli IFTS - percorsi integrati di istruzione, formazione professionale, università, formazione /lavoro - come segmento alto di formazione tecnico-specialistica di livello alto, alternativo all'università;
- la centralità riconosciuta all'orientamento, inteso come sostegno di un servizio - "terzo" rispetto ai diversi percorsi formativi - alla elaborazione delle scelte dei giovani e delle famiglie.

Si tratta di un disegno con evidenti bisogni di ulteriore implementazione e sviluppo (le 240 ore di formazione per gli apprendisti con meno di 18 anni, per esempio, sono solo un primo passo se raffrontato con le ben più mature e civili esperienze di altri Paesi Ue; l'orientamento sia interno alle strutture scolastiche sia esterno è tutto da costruire; bisognerà sviluppare i sistemi locali di formazione professionale per renderli adeguati ai nuovi compiti ecc.), ma la sua finalità è tracciata in modo sufficientemente chiaro e convincente.

Dietro, ci sono le esigenze di fondo di una modernizzazione/democratizzazione del sistema educativo:

- la necessità di contrastare un'esclusione formativa che, nel nostro Paese, ha i caratteri di una vera e propria emergenza, sociale ed economica: il 30% circa di 19enni fuori da ogni percorso formativo e privi di diploma o qualifica; una delle più basse percentuali di diplomati (42%), anche nelle fasce di età più giovani, dell'intera Unione europea; una consistenza di qualifiche professionali riconosciute che non supera il 10% nella forza lavoro attiva;
- la necessità di dotare il Paese di un'offerta formativa che tenga finalmente conto della diversità di propensioni, interessi e attitudini, linguaggi e stili di apprendimento, "intelligenze", dei giovani e che contrasti anche per questa via il carattere evidentemente patologico di un insuccesso scolastico non superato del tutto neppure nella scuola media (2,5% di uscite senza il conseguimento della licenza, e quindi senza possibilità di ulteriori proseguimenti formativi) e superiore di 10 punti circa alla media europea;
- l'indispensabilità di soluzioni adeguate - nel quadro di un innalzamento per tutti dei livelli di istruzione e formazione, anche per consentire l'accesso alla formazione continua e permanente - anche per i giovani che, per bisogno, per scarsa motivazione all'apprendimento strutturato o per altri motivi - vogliono accedere prima dei 18 anni al lavoro;
- l'importanza di una valorizzazione dell'apprendimento contestualizzato e dell'inevitabile intreccio tra sapere e saper fare in tutto il sistema educativo, innovando così anche le culture professionali e le impostazioni pedagogico-didattiche tradizionali che hanno responsabilità decisive nella demotivazione, nell'insuccesso scolastico, nell'esclusione formativa di tanti giovani.

Una svolta, dunque, culturale e politica molto promettente, nonostante i limiti del quadro istituzionale di riferimento e altre difficoltà, interne ed esterne al sistema educativo, che emersero immediatamente.

Successivamente, con la riforma del Titolo V della Costituzione, si spalanca un quadro di riferimento istituzionale che sembra poter tagliare alla radice alcune delle difficoltà strutturali dell'impianto dell'obbligo formativo. I due canali dell'istruzione e della formazione professionale, che l'obbligo formativo si limita ad

“affiancare”, possono nel nuovo contesto istituzionale diventare effettivamente parti di un sistema educativo unico capaci di coordinamento, integrazione, interazione reciproca.

In effetti, sia pure con diversità significative, il quadro mantiene elementi di importante continuità anche nella legge 53/2003. La diversificazione dell’offerta formativa si accompagna all’affermazione della pari dignità dei canali e del principio della reversibilità delle scelte, il sistema diventa “di istruzione e di istruzione e formazione professionale”, l’obiettivo dell’inclusione di tutti nel sistema educativo fino ai 18 anni si afferma attraverso il “diritto dovere all’istruzione e formazione per tutti per dodici anni “. La riforma del Titolo V apre la strada, sebbene attraverso una complessità di articolazione tra le competenze che richiede ulteriori interpretazioni/specificazioni, ad una collaborazione tra Stato e Regioni che dovrebbe finalmente condurre al superamento del diverso valore dei titoli dell’istruzione e della formazione professionale tramite la definizione di standard nazionali di riferimento delle qualifiche.

Ma il percorso, in verità, è inciampato rapidamente in una serie di criticità molto acute che determinano di fatto sostanziali arretramenti.

In sintesi:

- l’attivazione, per via “sperimentale”, dei percorsi formativi triennali, che viene per lo più molto apprezzata dagli attori dei sistemi locali di formazione professionale come la prova provata di una diversificazione dell’offerta che finalmente si concretizza, si accompagna a condizioni di alto rischio per lo sviluppo di una sua effettiva credibilità e autorevolezza sociale. Contribuiscono a questa situazione di rischio.
- l’anticipazione del momento della scelta ad un’età ed a un segmento scolastico in cui sono impraticabili per diverse ragioni effettivi percorsi di orientamento basati sull’esperienza diretta delle diverse alternative (dei diversi contesti e metodi di apprendimento), espone la scelta della formazione professionale alla riproposizione dell’idea tradizionale di un canale che si “sceglie” per demeriti piuttosto che per propensioni, per destino sociale piuttosto che in base ad un progetto individuale. Un’idea già fortemente radicata nell’opinione pubblica e nelle famiglie, che costituisce - come sanno bene gli attori della formazione professionale - l’ostacolo maggiore ad un suo ragionevole sviluppo;
- la diversità dei “modelli” attivati dalle diverse Regioni - dai percorsi triennali interamente dentro l’istruzione, a quelli variamente “integrati”, a quelli interamente praticati dentro la formazione professionale, con relativa chiusura - anche per i saperi comuni - all’apporto professionale del mondo dell’istruzione rende poco visibile e poco comprensibile una formazione professionale non canale di adattamento formativo alle variabili esigenze dei mercati del lavoro locali, ma

- offerta formativa di ordinamento che dà competenze e titoli validi nell'intero contesto nazionale;
- la fretta con cui è stata avviata l'intera operazione - prodotta com'è noto dalla necessità di offrire un'alternativa immediata dopo la forzatura dell'abolizione del nono anno di istruzione obbligatoria - non ha consentito né la definizione di un repertorio nazionale delle qualifiche e degli standard nazionali di riferimento né l'avvio dei necessari processi di riconoscimento dei titoli da parte del mondo del lavoro;
 - l'incertezza che tuttora pende sulla fattibilità in tutte le aree regionali e sulla fisionomia del quarto anno di specializzazione e la certezza, invece, che i nuovi percorsi non hanno continuità "in alto" (gli IFTS, al momento, non costituiscono la possibile sequenza successiva) impedisce il salto di qualità che sarebbe necessario a fronte di una domanda sociale di istruzione-formazione che, tranne nei suoi segmenti più svantaggiati, tende a guardare anche oltre i livelli intermedi di qualificazione ed è scoraggiata da canali ciechi.

A tutto ciò deve aggiungersi che l'intero segmento dell'istruzione e formazione professionale non gode, al momento, di finanziamenti nazionali che lo sottraggano alla dipendenza dalle risorse del FSE e siano adeguati a un suo sviluppo "ordinamentale".

Altre criticità, nell'impianto del sistema, vengono dalla legge 30 che ha annullato la quantificazione formalizzata del monte-ore di formazione non addestrativa per l'apprendistato prima dei 18 anni. Un passaggio stranamente oscurato dal dibattito politico e professionale sul sistema educativo, che segnala la persistenza di una sottovalutazione delle centinaia di migliaia di giovani che accedono al mercato del lavoro e che dovrebbero essere messe in grado di acquisire

Può sembrare, infine, secondario, ma è invece importante che il nuovo impianto non consideri minimamente - come del resto anche l'obbligo formativo della legge 144 - il contributo che la formazione professionale, integrata con l'educazione degli adulti, dovrebbe dare al reinserimento nel sistema educativo dei *drop out* della scuola media; e, più in generale, a percorsi di "riallineamento" delle competenze di base e della rimotivazione all'apprendimento dei soggetti più deboli.

In questo contesto, è indispensabile il recupero di un ragionamento complessivo a tutto campo sulla diversificazione dell'offerta formativa, che tenga conto, fra l'altro, degli effetti in termini di demotivazione e di esclusione formativa, della licealizzazione spinta dell'intero sistema di istruzione così come viene disegnata dal decreto di attuazione del secondo ciclo.

3.6 - Intervento tavola rotonda

Marco Usai

Assessorato del Lavoro, Formazione Professionale, Cooperazione e Sicurezza Sociale - Regione Sardegna

Cercherò di fornire alcuni dati scaturiti dalla mia esperienza di funzionario dell'Assessorato del Lavoro, che affronta quotidianamente le svariate problematiche legate al mondo della formazione.

In particolare, i campi d'intervento che mi occupano maggiormente sono quelli relativi ai percorsi sperimentali triennali della formazione professionale e all'accreditamento.

Un dato positivo da evidenziare è costituito, innanzitutto, dalla circostanza che oggi il sistema della formazione in Sardegna si sta rimettendo in moto, grazie alla diversificazione - da parte della Regione Autonoma della Sardegna - dell'offerta formativa.

Nello specifico, quest'ultima ha provveduto ad organizzare l'offerta in diversi settori d'intervento, quali:

1. l'apprendistato, nell'ambito del quale sono stati registrati risultati assolutamente positivi ed incoraggianti, come dimostrato dai dati in nostro possesso. Infatti, attualmente sono in essere circa 12.000 contratti di apprendistato. A fronte di tale ultimo dato, si evidenzia che soltanto il 10% dei destinatari dei predetti contratti sono stati avviati alla formazione, perché le risorse destinate sono unicamente quelle rese disponibili dal Ministero del Lavoro;
2. la formazione continua (ex L. 236/93), relativamente alla quale è stato chiuso in tempi recenti il bando e sono stati avviati gli affidamenti delle relative attività corsuali;
3. sono state concluse da poco le misure dei *voucher* ricadenti sulle misure del POR Sardegna 2000/2006. Inoltre, sono state completate le azioni dei *voucher* riferite alla legge 53/2000 (c.d. legge Turco), che hanno consentito di formare 843 lavoratori in tutta la Regione Sardegna;
4. ai settori d'intervento sopra indicati deve essere aggiunto quello relativo agli IFTS. Infatti, sebbene a seguito di una decisione della precedente Giunta la competenza in materia sia stata attribuita all'Assessorato della Pubblica Istruzione, l'Assessorato del lavoro continua ad occuparsi della formazione della terza area, che ricomprende i corsi svolti nel quarto e quinto anno degli istituti

professionali di Stato. Infatti, i progetti relativi a tali attività devono essere approvati dall'Assessorato del Lavoro, che provvede, inoltre, ad istituire le commissioni d'esame ai sensi dell'art. 7 della L.R. 47/89;

5. ultimamente, poi, sono state avviate le attività di formazione per la pubblica amministrazione (Misura 3.9 del POR Sardegna), che coinvolgono circa 6000 dipendenti pubblici;
6. inoltre, sono state finanziate a valere sui fondi POR le attività dei finalizzati aziendali.

Per quanto concerne il settore dei percorsi sperimentali triennali, si devono evidenziare le nuove problematiche di natura organizzativa scaturite dal cambio di Giunta.

Infatti, nelle annualità passate gli enti di formazione acquisivano direttamente le domande d'iscrizione, formavano le classi e la Regione finanziava le attività formative, mentre con il sistema attuale la Giunta ha deciso di contingentare il numero degli allievi che possono partecipare alla formazione.

Tale cambio di rotta è stato determinato da due ordini di motivi, uno di natura economica e l'altro più strettamente politico.

Per quanto concerne quest'ultimo, l'attuale Giunta ha giudicato prioritario il fatto che gli allievi dei percorsi sperimentali stiano nella scuola fino al raggiungimento del diciottesimo anno d'età e si avvicinino alla formazione soltanto in un momento successivo.

Il problema finanziario, poi, è noto a tutti: il disavanzo che si è creato nelle casse della Regione è di notevole entità.

A tale riguardo, nello scorso mese di giugno, l'Assessorato ha effettuato, per conto del Ministero del Lavoro, il monitoraggio dei dati fisici e finanziari relativi ai corsi del percorso sperimentale triennale. Ebbene, a fronte di 63 milioni di euro di spesa effettiva realizzata, il Ministero del Lavoro ha destinato alla Regione Sardegna soltanto 5 milioni e 800 mila euro, nonostante le reiterate promesse dei ministri che si sono succeduti dal 2004 ad oggi.

Riguardo a tale situazione, il ministro Moratti ha inviato, tempo addietro, una lettera al Presidente della nostra Regione, nella quale si affermava che l'offerta formativa in Sardegna era troppo abbondante e che il parametro finanziario utilizzato doveva essere ridimensionato.

A fronte di siffatta posizione, la Giunta - con due successive delibere - ha provveduto a ridurre il numero degli allievi partecipanti, in considerazione del fatto che le iscrizioni per il 2004 alla seconda annualità riguardavano 4150 ragazzi.

Per il primo anno, a fronte di 4567 domande, è stato deciso di avviare alla formazione duemila unità.

In considerazione delle difficoltà logistiche legate alla particolare configurazione

morfológica del territorio della nostra regione, l'Amministrazione regionale è riuscita ad avviare alle prime classi 1840 ragazzi.

Per contingentare i numeri degli allievi per i primi anni, la scelta operata a livello politico è stata quella di lasciare fuori i ragazzi nati nel 1990 e, di conseguenza, di destinare alla formazione soltanto le classi '89 e '88.

Tale scelta ha generato, inevitabilmente, malumori e delusioni ed ha portato alla proposizione di ben 65 ricorsi innanzi al Tribunale Amministrativo Regionale avverso l'Amministrazione regionale, peraltro tutti rigettati.

Per quanto concerne la sperimentazione, la Giunta ha approvato, nello scorso mese di maggio, una delibera dedicata alle "misure di prevenzione della dispersione scolastica."

A seguito di numerosi incontri tra gli assessorati competenti, la Direzione Scolastica Regionale ed i dirigenti degli istituti, sono stati individuati nel territorio regionale 30 scuole, che hanno fornito la propria disponibilità ad accogliere 1304 ragazzi.

Le iscrizioni scadevano il 20 agosto ultimo scorso, ma alcune fonti riferiscono che l'iniziativa non ha riscosso il successo sperato, anche a causa del ritardo con cui è stata avviata tale iniziativa.

Tale ultima attività formativa dovrebbe essere svolta da istituti pubblici, che hanno fornito la loro disponibilità per lo svolgimento dell'85% del monte ore complessivo e, per il residuo 15%, dalle agenzie formative che hanno assicurato la propria disponibilità e che si dovrebbero convenzionare con i suddetti istituti.

Per quanto riguarda il progetto relativo alla prosecuzione della 2° e 3° annualità dei Percorsi Sperimentali Triennali, soltanto il 5 agosto u.s. la Giunta ha approvato una delibera nella quale si dispone che 28 milioni di euro - liberati dalle risorse POR disponibili - possano essere impiegati per finanziare, in aggiunta ai già citati 5 milioni e 800 mila euro forniti dal Ministero del Lavoro, le attività del secondo e terzo anno, escludendo però dalle attività formative gli allievi ripetenti del primo anno, che devono passare al progetto della Pubblica Istruzione.

L'obiettivo della nostra Amministrazione è quello di avviare le attività formative il prossimo 19 settembre per i corsi di secondo e terzo anno che hanno completato a luglio l'attività ed il 3 ottobre per quelli terminati a settembre.

L'unico dato che possiamo esporre è quello ricavabile da una sorta di *screening* sui ragazzi che dovevano proseguire, effettuato nello scorso mese di luglio dall'Amministrazione.

Dall'analisi effettuata emerge con evidenza che per un numero considerevole di ragazzi (circa mille) è stato registrato un gran numero di assenze, che ne ha poi determinato l'esclusione dal sistema. In altri termini, il fenomeno della dispersione non è proprio soltanto della scuola ma è presente anche nella formazione professionale.

In Sardegna, infine, è stato rivisto il sistema dell'accREDITamento delle sedi scelte per lo svolgimento degli interventi formativi riconosciuti e/o autorizzati dall'amministrazione regionale: si è passati da un sistema imperniato sulle sedi formative, che si occupava soltanto in maniera trasversale delle caratteristiche dell'ente di formazione, ad un nuovo sistema che prevede un elenco di soggetti abilitati a presentare e realizzare attività di formazione professionale, nel quale vengono inserite le agenzie formative in possesso dei requisiti previsti dal nuovo modello. L'accREDITamento della sede diventa un fatto successivo ed eventuale: soltanto a seguito dell'aggiudicazione di un bando pubblico o dell'approvazione di un progetto didattico da realizzare in autofinanziamento, infatti, viene avviata la relativa procedura. Inoltre, l'accREDITamento della sede ha una durata temporalmente limitata alla svolgimento dell'attività corsuale indicata in progetto.

Il cambiamento di sistema è stato determinato anche dalla circostanza che negli anni passati sono state accREDITate circa 400 sedi formative, a fronte di un numero nettamente inferiore di sedi effettivamente utilizzate (circa 100), con un dispendio enorme di energie.

I partecipanti potranno approfondire gli argomenti sopra richiamati visionando le apposite sezioni ad essi dedicate nel sito della Regione Sardegna (www.regione.sardegna.it).

oriorio e il Sistema di Istruzione Formazione Professionale

iterazione istituzionale per la preparazione delle giovani generazioni
all'inserimento lavorativo in rapporto agli obiettivi di Lisbona



4. INTERAZIONI ISTITUZIONALI IN RAPPORTO AGLI OBIETTIVI DI LISBONA

4.1 - La nuova strategia di Lisbona

Olga Turrini

Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori

Nel marzo 2000, com'è noto, il Consiglio europeo tenutosi a Lisbona fissava un obiettivo strategico per l'Europa: diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggior coesione sociale. Questo obiettivo comportava una serie di tappe e scadenze volte a modernizzare il modello sociale europeo investendo nelle persone e costruendo uno stato sociale attivo.

Che significa 'Modello sociale europeo'? A Lisbona lo si è definito:

- investire su istruzione e formazione per vivere e lavorare nella società dei saperi;
- creare posti di lavoro più numerosi e migliori e sviluppare una politica attiva per l'occupazione;
- modernizzare la protezione sociale e promuovere l'inclusione sociale.

Il modello sociale europeo, assieme alla dimensione della sostenibilità della crescita definita nel successivo Consiglio di Göteborg, costituisce la peculiarità e la condizione imprescindibile con cui l'Europa assume la sfida del rilancio della propria economia.

A Lisbona si definisce anche un metodo: il metodo aperto di coordinamento, con il quale si dovranno perseguire gli obiettivi definiti. Esso si basa su:

- la definizione di orientamenti dell'Unione con calendari specifici;
- la determinazione di indicatori e parametri di riferimento come strumenti per confrontare le buone pratiche;
- la trasposizione degli orientamenti europei nelle politiche nazionali e regionali fissando obiettivi specifici;
- il periodico monitoraggio, verifica e valutazione *inter pares*, organizzate nel quadro di un processo di apprendimento reciproco.

A distanza di cinque anni, si è effettuato un bilancio di quanto realizzato. Sulla base di valutazioni intermedie su temi specifici, nonché di studi e analisi compiute da esperti, la Commissione ha elaborato delle proposte, recepite dal Consiglio europeo di primavera 2005. In sostanza si è preso atto che la strategia era troppo ambiziosa e che l'Unione non era in grado di raggiungere gli obiettivi prefissati.

Fattori non prevedibili come il rallentamento della crescita, il terrorismo e la guerra, hanno imposto una riflessione.

L'Europa si trova inoltre in questa fase a dover affrontare nuove sfide: sul piano interno le conseguenze dell'allargamento, che ha moltiplicato le disuguaglianze e i *gap* territoriali e sociali. Ma anche il problema demografico e le possibili conseguenze dell'invecchiamento della popolazione. Sul fronte esterno, l'Europa deve fare i conti con l'economia globalizzata e con i cambiamenti velocissimi che essa comporta. Tutti elementi che richiederebbero un'Unione forte e decisa nella definizione di strategie di ampio respiro, e che invece si collocano in un quadro politico estremamente complesso e contraddittorio, nel quale tornano a prevalere le sovranità nazionali e si diffonde un clima di sfiducia, come testimonia la vicenda della Costituzione e la difficoltà di definire le prospettive finanziarie e il bilancio dell'Unione per i prossimi anni.

Tuttavia, nel Consiglio di primavera e in quello di giugno è prevalsa una considerazione: i costi di una rinuncia alla strategia di Lisbona sarebbero maggiori di quelli di una sua revisione. Ne è scaturito il rinnovamento della strategia di Lisbona, che si concretizza nella definizione di due grandi obiettivi: *crescita* e *occupazione*, da perseguire con una nuova metodologia volta ad integrare maggiormente le politiche per accrescerne l'impatto.

Tale metodologia prevede che gli Stati membri elaborino, a partire dall'ottobre di quest'anno, dei Piani nazionali di riforma per la crescita e l'occupazione, sulla base di un documento di orientamenti predisposto dalla Commissione. Esso si articola in 24 linee guida, delle quali 16 fanno parte dei cosiddetti indirizzi per le politiche economiche e 8 costituiscono di fatto la nuova Strategia europea per l'occupazione (SEO) prevista dal Trattato di Amsterdam. Le 24 linee guida sono integrate tra loro anche con espliciti richiami.

La rinnovata strategia di Lisbona dà pertanto il via al rinnovamento di tre percorsi:

- la SEO;
- l'Agenda sociale (avviata nel 2000 con il Consiglio europeo di Nizza per promuovere l'attuazione del modello sociale europeo);
- il programma "Istruzione e formazione 2010" (avviato con il cosiddetto processo di Bruges-Copenaghen).

La nuova SEO si incentra su tre priorità:

- attrarre in modo permanente un maggiore numero di persone verso il mondo del lavoro, aumentare l'offerta di manodopera e modernizzare i sistemi previdenziali;
- accrescere la capacità di adattamento dei lavoratori e delle imprese;
- promuovere maggiori investimenti in capitale umano migliorando l'istruzione e le qualifiche.

La nuova Agenda sociale, a sua volta, si incentra su tre priorità:

- sviluppare un nuovo approccio intergenerazionale. Partendo dalla considerazione dei problemi che i cambiamenti demografici e l'invecchiamento della popolazione porranno nei prossimi decenni, si lancia una sfida a sviluppare proposte e politiche in grado di mettere insieme i problemi dei giovani e quelli degli adulti in età avanzata;
- promuovere partenariati per il cambiamento;
- sviluppare la dimensione estera, ossia la dimensione sociale della globalizzazione.

Le priorità sono:

- la realizzazione di piena occupazione;
- lo sviluppo di una nuova dinamica nelle relazioni industriali;
- la creazione di un mercato europeo del lavoro;
- una società più solidale e pari opportunità per tutti;
- lotta alla povertà e promozione dell'inclusione sociale;
- promozione delle diversità e della non discriminazione;
- servizi sociali di interesse generale.

In sostanza, emergono i temi rilevanti per i prossimi anni:

- i problemi dei giovani (per i quali il Consiglio di primavera ha adottato un "Patto europeo per la gioventù");
- le politiche per ampliare l'offerta di lavoro, inducendo a presentarsi sul mercato anche coloro che tenderebbero a porsi come inattivi (donne, lavoratori anziani, soggetti svantaggiati);
- la creazione di condizioni per lo sviluppo della mobilità a livello europeo;
- la messa in campo di politiche di conciliazione per favorire il nuovo approccio alle politiche per l'occupazione basato sul ciclo di vita;
- l'investimento sul capitale umano, e quindi su competenze e qualifiche di giovani e adulti e sul miglioramento e la qualità dei sistemi di istruzione e formazione.

Anche la riforma dei Fondi strutturali dovrà sostenere la rinnovata strategia di Lisbona. Di conseguenza i nuovi regolamenti e gli orientamenti proposti dalla Commissione per la definizione dei nuovi documenti di programmazione dovranno assumere gli stessi obiettivi, pur coniugandoli secondo le specificità dei diversi strumenti e contesti.

L'autunno ci riserva dunque una fase importante di definizione di strategie per i prossimi anni. Pur in un quadro che presenta ancora molte, troppe incertezze, sia sul piano europeo che sul piano nazionale, il nostro Paese dovrà definire la sua strategia per i prossimi anni e ogni Regione dovrà impostare l'analisi dei problemi e ipotizzare le proprie priorità. Scelte difficili, quando il quadro finanziario prefigura consistenti riduzioni delle risorse complessive ed in particolare di quelle per il Fondo sociale europeo.

4.2 - Contesto italiano in rapporto agli obiettivi U.E. - confronto con l'esperienza

Tommaso Grimaldi

AEFP - Associazione Europea per la Formazione Professionale

Il tema della formazione e dell'educazione, in riferimento al rapporto con il territorio, induce a fare alcune considerazioni:

1. Come possono la formazione e l'educazione "mettersi al servizio" contribuire allo sviluppo delle realtà territoriali?

La formazione e l'educazione possono certamente dare un contributo rilevante in tale ambito, in quanto il territorio non è in grado di produrre da solo tutte le risposte e di mettere in atto tutti gli strumenti necessari per favorire il proprio sviluppo. Al tempo stesso, però la formazione da sola non è sufficiente; pertanto è necessario coinvolgere tutti gli attori presenti nel campo, compresi gli esponenti delle autorità locali. Ovviamente non bisogna dimenticare la funzione strategica dei partenariati locali. Tutti questi elementi sono stati integrati in modo brillante in determinate esperienze europee, in cui è considerato fondamentale il ruolo del formatore, elemento essenziale di tutto questo processo.

2. Come agisce il formatore? Come può contribuire, attraverso la propria attività, allo sviluppo delle realtà territoriali?

Un esempio di come la formazione possa fornire il proprio contributo, è secondo me ritrovabile nella "Strategia di Lisbona".

Credo che il Consiglio europeo di Lisbona abbia il merito fondamentale di aver dato all'Europa un progetto, quello dell'economia basata sulle conoscenze. Tutti sono d'accordo nel considerare Lisbona come un obiettivo strategico fondamentale, che delinea il progetto di un'Europa che, pur con molte difficoltà, riesca a dare delle risposte concrete. Cosa s'intende per società della conoscenza, economia della conoscenza, in riferimento all'Europa di oggi?

Nell'ambito della "Strategia di Lisbona", è stato rilevato come le strategie sia nazionali che europee per la creazione di nuovi posti di lavoro, e quindi il raggiungimento degli obiettivi di Lisbona, non possano avere successo senza il coinvolgimento delle autorità regionali e locali. Quindi perché la battaglia contro la povertà e la disoccupazione abbia successo, è necessario il sostegno di tutte le

risorse disponibili a livello regionale e locale. Per questo motivo oggi le politiche di sviluppo e le iniziative locali molto più che in passato integrate nelle politiche nazionali ed europee. L'azione locale ha trovato il proprio posto di riguardo nell'ambito delle politiche comunitarie, dal momento che le autorità locali sono sempre più coinvolte non solo nel trasferimento, ma anche nella progettazione e nello sviluppo di politiche di inclusione sociale e di creazione di nuovi posti di lavoro.

Esperienze concrete, esempi di come società della conoscenza e sviluppo locale possa andare di pari passo e agire insieme:

1. Il primo esempio che si può citare a tal proposito, riguarda la città di Glasgow, dove si è stimato che il 30% della popolazione fosse disoccupata e trascorresse 70% del proprio tempo davanti alla televisione. Sono stati attuati vari progetti, al fine di creare un partenariato molto forte tra autorità pubblica e privata, tra i college, le biblioteche, le aziende, i comitati di quartiere. L'obiettivo era quello di aumentare gli spazi dove fosse accessibile la cultura, non soltanto biblioteche, ma anche luoghi dove trovare opportunità formative per incrementare le proprie conoscenze. Questo ha fatto capire alle aziende che non era importante investire solo sul mercato, ma anche sulle persone. Tutti questi elementi hanno creato una nuova dinamica nella città.
2. Il secondo esempio si riferisce alla città di Bilbao. Nel 1999 è stato attuato un progetto, denominato "Bilbao Metropoli 30", con il quale le autorità locali, insieme a tutti gli attori locali hanno tentato di rivitalizzare il territorio.

Questi due esempi dimostrano che, proprio partendo dalle necessità di sviluppo del territorio, sono state articolate soluzioni e progetti che hanno ridato vitalità alle diverse città.

In Italia, nonostante questo paese abbia dato un grande contributo a livello comunitario, a livello europeo, si riscontra l'incapacità di valorizzare adeguatamente questi risultati sul proprio territorio, contrariamente agli altri Paesi europei. In Itali, infatti, nonostante ci siano ottime potenzialità e capacità d'inventiva, manca spesso l'abilità di metter in pratica in modo proficuo le idee maturate in fase di progettazione. Ritengo necessario mettere a regime le esperienze acquisite in questi anni e sottolineare come il sistema e l'approccio italiano occupino un posto di rilievo nelle discussioni europee.

Voglio, inoltre, riportare altri esempi legati ad esperienze maturate all'interno dell'AEFP.

Innanzitutto Vi presento l'approccio dell'AEFP, che è quello della rete. La nostra rete, composta da varie strutture, conta 19 soci, riuniamo 50,000 formatori, dai 2 ai 3 mila centri di formazione, e quindi abbiamo un grosso potenziale di sperimentazione. Siamo auto finanziati, quindi la nostra rete non ha l'ambizione di ottenere dei finanziamenti dall'Unione europea. Negli ultimi quattro anni abbia-

mo messo in atto le condizioni informatiche necessarie per creare un software che ci permetta effettivamente di condividere le conoscenze degli uni e degli altri. Ad esempio, in questo software è possibile trovare le domande e le richieste di informazioni da parte di formatori finlandesi che poi trovano risposte nelle conoscenze dei formatori greci. Questo significa che tutti questi strumenti ci avvicinano e troviamo degli spazi importanti per la condivisione e la discussione su quelle che sono considerate le buone prassi. Questo strumento crea, inoltre, le condizioni per definire settori di intervento molto specifici.

Abbiamo creato dei gruppi di lavoro transnazionali, auto finanziati, per un periodo di un anno e mezzo circa, con un budget non superiore ai 10mila euro, e l'abbiamo articolato intorno ad alcuni temi molto importanti. Un primo tema è quello della certificazione delle aziende. Abbiamo ritenuto opportuno creare le condizioni e i criteri, condivisi da tutti i partner, che permettano di certificare le aziende che sono disposte a offrire la possibilità di svolgere periodi di tirocinio presso le loro sedi. Questa certificazione è fondamentale, perché è alla base del riconoscimento e della validità di un periodo di formazione / tirocinio svolto all'estero. Un esempio di settore a cui è stata applicata la certificazione delle qualifiche è il turismo. A tal fine è stato portato avanti un lavoro di circa un anno e mezzo e la documentazione relativa ad esso è disponibile presso la nostra associazione.

In questo momento ci stiamo preparando per una fase di sperimentazione, che avvieremo l'anno prossimo, e che coinvolgerà diversi Paesi, in modo tale che, un'azienda italiana o di un altro paese che sia stata certificata, e quindi introdotta nel software, si dichiari disposta ad accogliere un tirocinante proveniente da un altro stato membro dell'Unione europea, ad esempio olandese. Il tirocinante olandese, grazie a quest'azienda, può svolgere un periodo di tirocinio, riconosciuto nel suo paese d'origine e non solo, proprio perché l'azienda è stata riconosciuta sulla base di criteri condivisi dai diversi partner.

Un altro gruppo si occupa della trasparenza delle qualifiche: si è tentato di capire, tramite una matrice specifica, quali sono gli elementi che permettono di definire meglio i prodotti necessari per far fronte ai bisogni del mercato.

Un altro elemento fondamentale riguarda lo sviluppo di diverse piattaforme informatiche, che utilizziamo e che creiamo anche noi, ma che spesso non sono in grado di comunicare tra loro.

È necessario capire come si deve agire in un determinato territorio, se sono necessarie determinate risposte formative. Siamo propensi a dire che occorre creare queste soluzioni: ampliando l'idea di territorio possiamo cercare di trovare risposte per una data situazione locale, anche in altri territori. Ritengo, quindi, che l'apertura al transnazionale sia importantissima, perché dà spazi e quadri di riferimento che possono essere d'ausilio per un lavoro più efficace e più utile.

4.3 - Sistemi formativi europei e interazione con il mondo del lavoro

Arduino Salatin
SISF-ISRE Venezia

Premessa

I sistemi europei di istruzione e formazione professionale iniziale (IVET) sono stati contrassegnati negli ultimi 3 decenni da cambiamenti in molti casi radicali, per lo più collegati all'emergenza di nuovi fabbisogni a livello economico, organizzativo e socio-culturale, all'esigenza di un nuovo approccio all'apprendimento, a nuovi profili di domanda sociale da parte dei giovani.

La capacità dei vari sistemi nazionali di adattarsi, accompagnare o addirittura prevenire questi cambiamenti risulta piuttosto eterogenea, con esiti ancora molto differenziati in termini di *performance* a livello educativo ed occupazionale.

Questa eterogeneità appare attribuibile sia alla specificità dei singoli contesti storici ed istituzionali, sia alle politiche seguite dai governi nazionali che si sono via via succeduti.

L'istanza di convergenza rappresentata dalle politiche dell'UE ha contribuito a ridurre alcuni ritardi, a migliorare il confronto e la circolazione delle buone pratiche, ad avvicinare il traguardo di un sistema europeo dei credi e delle qualifiche, ma molto resta da fare per assicurare a tutti i giovani europei pari opportunità di accesso all'istruzione e di prospettiva di sviluppo personale e professionale nella nuova società della conoscenza.

In occasione della Conferenza Europea di Maastricht del dicembre 2004 è stato fatto il punto sui progressi finora realizzati e su quanto resta da fare in relazione agli obiettivi europei per il 2010.

Tra questi obiettivi quello di una più stretta interazione tra mondo della formazione e mondo del lavoro rimane certamente uno degli ambiti decisivi di lavoro, anche se particolarmente complesso.

Per analizzare adeguatamente in termini comparati questo tipo di relazione e i suoi possibili modelli, appare pertanto necessario integrare diverse prospettive e livelli di indagine, tra cui:

- quella relativa a confronto tra i sistemi istituzionali di offerta formativa,

- quella relativa al rapporto tra i vari attori istituzionali, economici e sociali,
- quella relativa ai percorsi sociali di inserimento lavorativo dei giovani.

Il presente contributo intende fornire qualche elemento di approfondimento in tali direzioni, selezionando gli elementi più utili per inquadrare il caso Italia.

Le fonti utilizzate sono soprattutto quelle rese disponibili dagli istituti di ricerca dell'UE, in particolare le ricerche promosse dal Cedefop¹ nell'ultimo quinquennio e dall'ILO.

1. I cambiamenti nelle politiche e nei sistemi IVET in Europa: linee di tendenza in materia di interazione tra formazione e lavoro

La principale *mission* dei sistemi VET (*vocational education and training*) in Europa secondo la Commissione Europea² (CE) è quella di *supportare l'Agenda di Lisbona e gli obiettivi di innovazione, competitività e coesione sociale*.

I veloci cambiamenti dell'organizzazione del lavoro, il cambiamento tecnologico delle ICT si riflettono infatti sui contenuti e sui metodi di apprendimento e richiedono nuove competenze tecniche e nuove abilità sociali (tra cui quella "imprenditoriale").

Per questo i principali obiettivi di riforma dei sistemi VET secondo la CE sono quelli di:

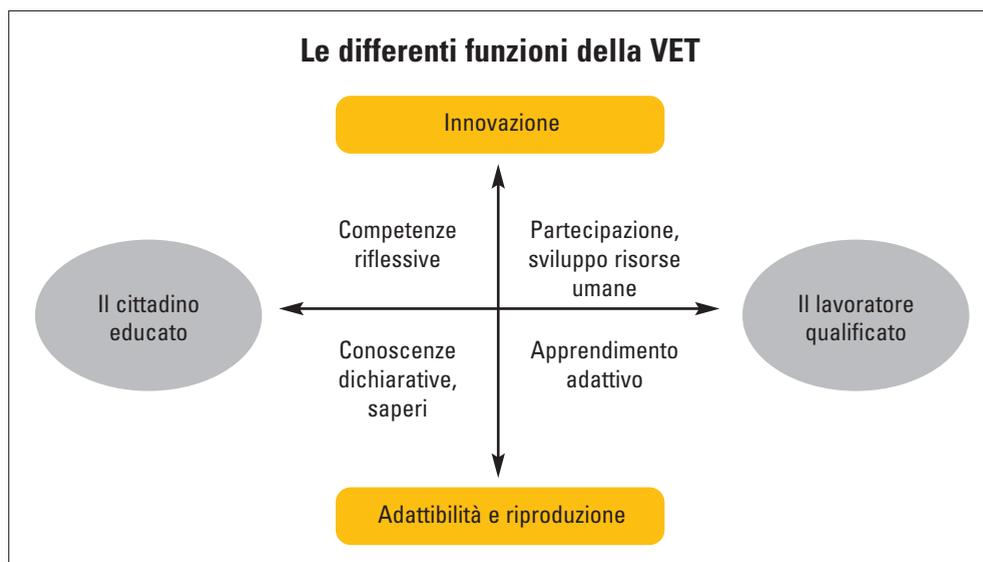
- migliorare la qualità e l'efficacia della VET alla luce dei nuovi requisiti della società della conoscenza e del cambiamento dei modi di apprendere e di insegnare",
- realizzare un nuovo sistema di crediti (ECVT) nel quadro dell'*European Framework Qualification* (EQF).

¹ DECSY P., TESSARING M. (eds), *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000*, Vol. 1 e 2, Cedefop reference series, OPP Luxembourg, 2001; DECSY P., TESSARING M., *Objectif compétence: former et se former*, Cedefop reference series, OPP Luxembourg, 2002; LENEY T. (ed.), *Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET, Final report to the European Commission*, paper, Maastricht, 1-11-2004.

² Cfr. *Rapporto di Maastricht*, dicembre 2004.

Per capire questa nuova focalizzazione è opportuno considerare anzitutto le differenti funzioni storiche dei sistemi VET nei paesi europei. Nella fig. 1 ne sono riportati i principali vettori:

Fig. 1 - Le differenti funzioni sociali dell'istruzione e della formazione professionale

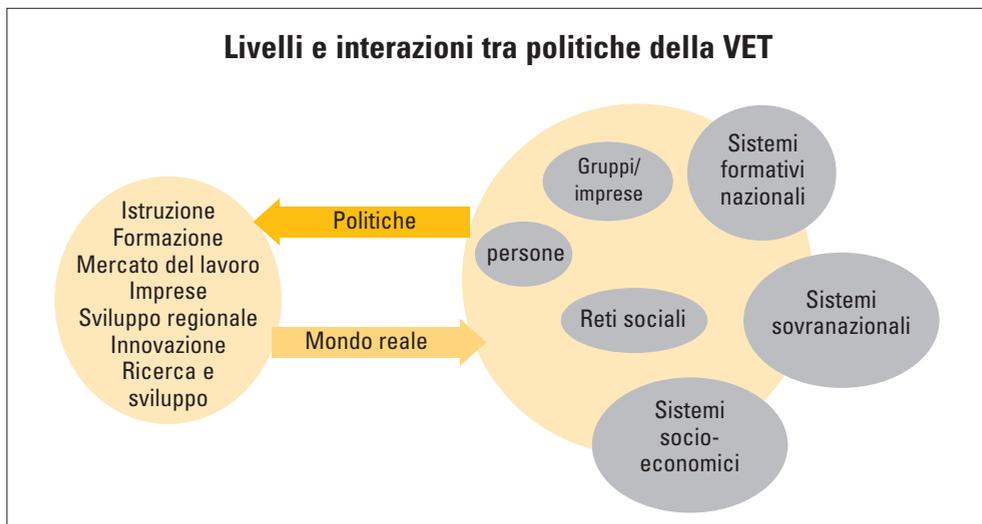


Se si guarda poi alle concrete tendenze di riforma dei sistemi IVET in Europa, si può osservare i seguenti obiettivi:

- sul piano istituzionale, rafforzare i collegamenti della formazione con il mondo del lavoro (in funzione dell'occupabilità);
- sul piano curriculare, puntare sulle competenze chiave (come base per il *lifelong learning*);
- sul piano sociale, rendere i percorsi più attrattivi, puntando su una qualità più elevata e su maggiori collegamenti con la formazione superiore;
- sul piano metodologico, rendere i percorsi più flessibili (modularizzazione, personalizzazione).

Si tratta di compiti impegnativi che richiedono un forte integrazione delle politiche pubbliche e dell'iniziativa sociale ed economica, soprattutto a livello territoriale.

Fig. 2 - Livelli ed interazioni tra politiche della VET



Tra le principali evoluzioni registrabili nei sistemi IVET dei paesi europei, possiamo individuare una serie di configurazioni, in cui si evidenzia abbastanza nettamente come variabili chiave:

- a) il ruolo dell’alternanza e delle relazioni territoriali,
- b) il rapporto tra formazione iniziale e formazione continua.

Fig. 3 - Tipologie di principali sistemi IVET in Europa

| Tipologie dei sistemi IVET in Europa (fonte: Rapporto Maastricht, 2004) | |
|---|---|
| Predominanza del sistema duale e dei percorsi di apprendistato (es. Germania) | Mix di sistemi di tipo scolastico e di percorsi di apprendistato (es. Regno Unito) |
| Sistemi basati sulla scuola (soprattutto professionale) (es. Finlandia) | Sistemi basati sulla scuola (soprattutto pre-professionale) (es. Irlanda e Italia) |

Per quanto riguarda il rapporto tra formazione iniziale (IVET) e formazione continua (CVET) è utile considerare il seguente quadro comparativo:

Fig. 4 - Tipologie di principali sistemi IVET in Europa

| LIVELLO DI PARTECIPAZIONE IN IVET E IN CVET IN EUROPA | | | | |
|--|----------------|---|---|---|
| Tasso di studenti in FP sul totale degli studenti del livello 3 ISCED | Dati 2003/2004 | ITALIA POLONIA ROMANIA | AUSTRIA, BELGIO, REP. CECA, FRANCIA, SLOVACCHIA, SLOVENIA LUSSEMBURGO | DANIMARCA, FINLANDIA, OLANDA, NORVEGIA, REGNO UNITO |
| | Alto (>=50%) | | | |
| | Medio (30<50%) | BULGARIA, GRECIA, UNGHERIA, MALTA | SPAGNA LETTONIA ESTONIA | ISLANDA SVEZIA |
| | Basso (<30%) | CIPRO, LITUANIA, PORTOGALLO | IRLANDA | |
| | | Basso (0-5%) | Medio (5<12,5%) | Alto (>=12,5%) |
| | | Tasso di partecipazione degli adulti alla formazione | | |

2. La domanda delle imprese e le aspettative dei giovani: alcuni risultati di recenti ricerche comparate

Molte ricerche condotte soprattutto nei paesi del nord Europa esprimono alcune esigenze e raccomandazioni convergenti espresse dai principali attori dell'integrazione, le imprese, le parti sociali e i giovani.

Le imprese europee avanzano alcune richieste comuni sottolineate nel *Rapporto di Maastricht 2004*: o a chi lavora è richiesta sempre maggiore flessibilità,

- il focus si sposta sempre più sul *team*, sulle competenze di lavoro in gruppo rispetto a quelle individuali,
- sono richiesti più alti livelli e nuovi tipi di conoscenze e abilità in tutta la società.

In questa prospettiva il *Rapporto 2004* avverte inoltre che i percorsi di professionalizzazione stanno cambiando in modo radicale. Ciò apre numerosi problemi, tra cui

in particolare quello di come incoraggiare un maggiore investimento dei singoli e delle imprese nella formazione, in funzione dei reciproci vantaggi derivanti dal miglioramento delle competenze, ma senza aumentare le disuguaglianze sociali.

Dal canto loro, i giovani³ intervistati evidenziano in particolare la necessità di:

- un ciclo di apprendimento su misura che parta dai bisogni dello studente e non dall'offerta formativa esistente,
- programmi flessibili con la possibilità di prender parte a programmi/corsi integrativi e di approfondimento,
- valutazione dei deficit di competenza e di supporto al miglioramento delle competenze,
- *tutoring* extra corso, o maggiori passerelle con programmi formativi di livello superiore o di altri ordini di scuola,
- accesso a programmi formativi più focalizzati su problemi reali dei vari settori lavorativi di potenziale inserimento,
- una migliore organizzazione dei corsi (sia verso un uso più efficace del tempo scuola e come prerequisito per una più adeguata auto-organizzazione della propria vita quotidiana).

Tra le priorità merita ricordare che i giovani intervistati mettono comunque al primo posto il cambiamento dell'organizzazione didattica.

L'interazione tra formazione e lavoro appare fortemente condizionata dai modelli di inserimento lavorativo dei giovani; tali modelli risultano costruiti o correlati a fattori istituzionali e sociali quali: la regolazione del mercato del lavoro interno ed esterno alle imprese, la rigidità o flessibilità dei sistemi formativi, le modalità di apprendimento sul posto di lavoro, le forme di cooperazione tra attori a livello locale, regionale o nazionale. A seconda del mix di queste variabili è possibile individuare delle tipologie rispetto a cui interpretare i vari "posizionamenti" e linee evolutive dei casi nazionali di IVET, tra cui quello italiano.

Per comprendere le interazioni tra sistema formativo e mondo del lavoro, è necessario tuttavia porre attenzione sia alle forme specifiche e ai percorsi di transizione individuale dei giovani, sia ai contesti istituzionali più generali del mercato del lavoro.

3. I modelli di transizione e di interazione tra formazione e lavoro nei sistemi nazionali: alcune linee interpretative

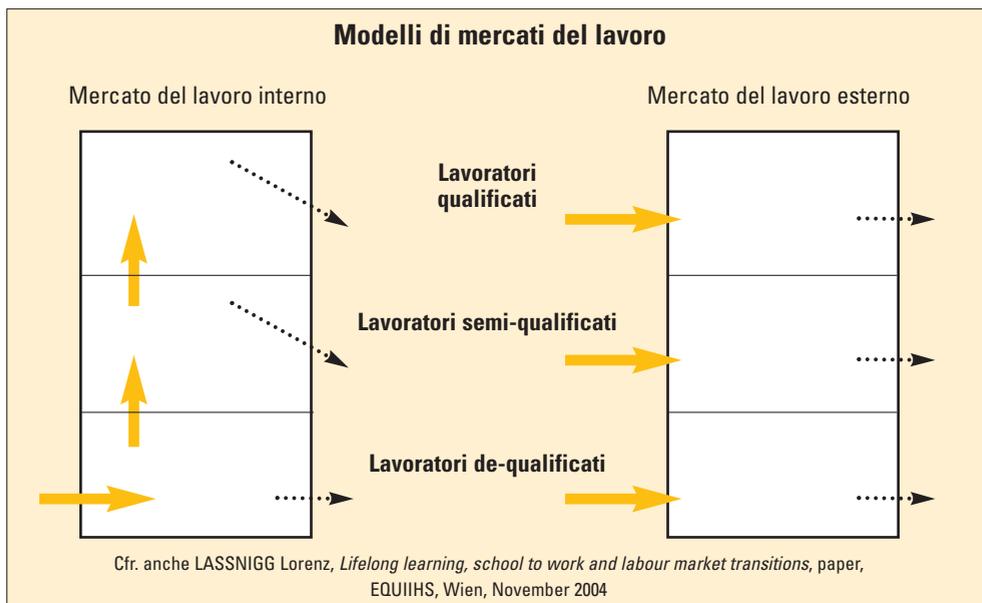
Una indagine promossa dalla CE⁴ a partire dalla rilevazione periodica europea sulle forze di lavoro, ha studiato i modelli di inserimento professionale in modo compara-

³ *Rapporto Indagine nazionale Job su un campione di giovani studenti dei corsi di livello 2 e 3 ISCED*, Olanda 2003.

⁴ cfr. CATEWE - TSER project, 2001.

to nei vari paesi europei (UE 15). Sul piano metodologico, lo studio ha seguito un modello che distingue tra mercato interno alle singole aziende e mercato esterno del lavoro.

Fig. 5 - Modelli di transizione tra i mercati del lavoro



Dall'indagine risulta in particolare che i modelli di inserimento professionale dei giovani sono influenzati soprattutto da:

- i sistemi di regolazione e incentivazione rispetto a chi entra e/o a chi c'è già,
- il ruolo di gerarchizzazione o meno dei titoli di studio sul mercato del lavoro,
- il peso della struttura familiare e delle reti di prossimità nella ricerca di un posto di lavoro (come ad esempio nei paesi del sud Europa),
- la soglia di età alla quale i giovani diventano autonomi e socialmente indipendenti dalle famiglie di origine,
- il livello di studi che contribuisce ai processi di esclusione sociale,
- la struttura delle relazioni istituzionali tra i due sistemi, soprattutto rispetto ai modelli in alternanza.

Qui si può osservare in particolare che:

- quando i mercati professionali (esterni) sono dominanti, la formazione iniziale è preponderante e viene regolata in modo concertato con le parti sociali, con titoli apprezzati dalle aziende;

- quando invece sono i mercati interni dominanti, la IVET è utilizzata dalle imprese solo come segno di “un’attitudine” e prevale l’anzianità aziendale come criterio di remunerazione.

Utilizzando questo punto di vista (vedi fig. 5), è possibile comprendere meglio non solo i regimi di transizione (come dialettica tra gli spazi di qualificazione e quelli organizzativi), ma anche il posizionamento specifico dei sistemi di formazione iniziale nei vari paesi, interpretabili su almeno 2 assi⁵:

- quello della normalizzazione istituzionale, cioè della regolazione pubblica nazionale (generalmente in forma centralizzata) dell’offerta e della sua qualità,
- quello della differenziazione interna del sistema e dell’offerta, in particolare per quanto riguarda la relazione tra insegnamento generale e professionale, tra le varie filiere, gli ordini di scuola, le forme di selezione e passaggio.

Fig. 6 - Processi di istituzionalizzazione dei sistemi VET e mercato del lavoro

| Grado di istituzionalizzazione del sistema VET (fonte: ricerca CATEWE, 2000) | | | | |
|--|--|-------|------------|-------|
| Tipologia collegamenti scuola-mercato del lavoro | alto | | basso | |
| | Grado di differenziazione per filiere professionali | | | |
| | alto | basso | alto | basso |
| a) Forte integrazione e cogestione tra sistema formativo e sistema impresa (sistema duale) | Germania, Danimarca Austria, Svizzera, | | | |
| b) Forte integrazione, ma con ruoli gestionali nettamente differenziati | Olanda | | | |
| c) Debole collegamento tra sistemi, ma forte attenzione ai segnali di mercato | Regno Unito, Francia, Italia, Portogallo, Finlandia, Svezia, Irlanda, | | | |
| d) Debole interazione, ma forte attenzione ai segnali di mercato e forte funzione della scuola nel collocamento lavorativo | Giappone | | | |
| e) Scollegamento tra i due sistemi e scarsa incidenza dei segnali del mercato del lavoro | | | USA | |

⁵ cfr. DECSY P., TESSARING M., *Objectif compétence: former et se former*, rapport Cedefop, 2002, pp. 378-380.

Le politiche più seguite dagli Stati membri per migliorare la cooperazione tra formazione e mondo del lavoro, secondo il *Rapporto di Maastricht* (2004) risultano essere le seguenti:

- in 21 paesi la priorità è la cooperazione tra le scuole, i CFP e le aziende a livello locale e regionale,
- 9 paesi hanno aumentato la cooperazione a livello settoriale o nazionale
- 2 paesi hanno identificato come essenziali degli incentivi finanziari per la cooperazione delle parti sociali.

Tra i contributi della ricerca, merita di essere segnalato inoltre uno studio comparato dell'istituto di ricerca francese CEREQ sul ruolo dei giovani che entrano nei mercati del lavoro in Europa (cfr. "Bref", maggio 2000) e sul rapporto tra i "novizi" e i già inseriti, e dunque sul rapporto tra esperienza e formazione⁶. Ne sono risultate 3 situazioni tipo:

a) *Primo polo*

Le condizioni di inserimento professionale sono essenzialmente legate alla qualificazione acquisita nella formazione iniziale. L'esperienza accumulata sul mercato del lavoro gioca un ruolo secondario. Questa situazione conduce ad una omogeneizzazione abbastanza rapida delle situazioni professionali dei novizi rispetto a quella dei lavoratori più sperimentati aventi lo stesso grado di qualificazione.

La *Danimarca* è un buon esempio di questo caso. Qui il 60% dei giovani in formazione iniziale è occupato. Essi vengono inseriti in tutti i settori economici e i percorsi di carriera sono piuttosto rapidi, mentre la remunerazione varia in funzione del livello di diploma che gode di un prestigio riconosciuto. I paesi di questo polo sono caratterizzati da un ottimo sistema di formazione iniziale con strette relazioni con il mondo del lavoro.

b) *Secondo polo*

Le condizioni di attività professionale dei novizi sono molto diverse da quelle dei lavoratori più sperimentati. La formazione iniziale gioca un ruolo minore nel processo di inserimento. I giovani novizi costituiscono l'ultimo gruppo dei lavoratori e il loro accesso all'impiego è spesso difficile. Le prospettive di avanzamento professionale sono più ridotte e sono riservate ai settori meno retribuiti e attrattivi. L'inserimento professionale appare come un percorso piuttosto lungo.

⁶ Gli indicatori comparati applicati alla *Francia*, all'*Italia*, alla *Danimarca* e al *Regno Unito* sono i seguenti:

- tasso di disoccupazione,
- tasso di disoccupazione e livello di diploma,
- vulnerabilità alla disoccupazione,
- concentrazione dei "novizi" per settori di attività.

L'Italia e la Grecia sono un buon esempio di questo caso. Qui il tasso di disoccupazione resta alto come media a livello nazionale e i giovani sono stigmatizzati nel mercato del lavoro, con forti differenze retributive rispetto ai più anziani e con poca influenza del titolo di studio. Ma una volta ottenuto un contratto di lavoro, la situazione tende a stabilizzarsi, anche se ciò varia da settore a settore.

c) *Terzo polo*

Qui le condizioni di accesso del mercato del lavoro sono più aperte che negli altri due poli e la mobilità professionale è più importante. L'esperienza accumulata e le qualificazioni acquisite nella formazione iniziale giocano un certo ruolo, ma sono considerate parzialmente sostituibili dal punto di vista delle imprese. In ogni caso il vantaggio di avere un diploma resta marcato e crea situazioni molto competitive tra i giovani.

La Francia e il Regno Unito sono un buon esempio di questo caso, ma anche il Belgio, la Spagna e la Svezia. Qui i novizi sono più esposti alla disoccupazione rispetto ai lavoratori più sperimentati e la loro situazione professionale è più fragile. Tuttavia i problemi più grossi li hanno quelli con bassa qualificazione. Nel Regno Unito la remunerazione è legata sia al diploma iniziale che all'esperienza di lavoro; per contro in Francia per le qualifiche più basse conta di più l'esperienza.

Un altro ambito di analisi non può trascurare altri elementi:

- i modelli di regolazione (ruolo della Pubblica amministrazione, delle parti sociali, del mercato),
- le modalità e livelli di *partnership* con le imprese e/o altri attori sociali,
- i modelli formativi per l'alternanza e l'apprendimento in situazione lavorativa,
- le forme di flessibilizzazione e innovazione dell'offerta e dei percorsi formativi.

È interessante al riguardo riportare le indicazioni di uno studio dell'ILO⁷, secondo cui la tendenza prevalente dei sistemi VET è verso una "collaborazione complementare" tra settore pubblico e gli *stakeholders* degli organismi privati, soprattutto in considerazione:

- della crisi fiscale, derivata dalla cronica incapacità della finanza pubblica di rispondere alla crescita della domanda di formazione,
- delle nuove sfide dell'economia di mercato a fronte della richiesta crescente delle imprese di competenze nuove o strategiche,
- dei rapidi e continui cambiamenti tecnologici, dell'organizzazione del lavoro e delle competenze richieste che si traducono in una domanda di formazione con-

⁷ Fonte: ILO, *The Changing Role of Government and Other Stakeholders in Vocational Education and Training*, Geneva, Switzerland, 2001.

- tinua e che richiedono la riforma del sistema di formazione iniziale,
- dell'inadeguatezza dei sistemi pubblici di VET a rispondere velocemente ai nuovi requisiti del mercato del lavoro.

Fig. 7 - Paradigmi di regolazione dei sistemi di istruzione e formazione professionale

| Vecchio paradigma VET | Nuovo paradigma VET |
|---|--|
| Approccio basato sull'offerta | Approccio basato sulla domanda |
| Formazione per l'occupazione | Apprendimento per l'occupabilità |
| Focus sul formatore | Focus sul discente |
| Specializzazione | Approccio <i>multi-skilling</i> |
| Rigidità in entrata e in uscita | Flessibilità di entrata e uscita |
| Focus sul settore formale | Considerazione dei bisogni anche degli ambiti informali e non formali |
| Formazione per un'occupazione retribuita e stabile | Formazione per l'autoimpiego |
| Sistema centralizzato | Sistemi e istituzioni decentralizzati |
| Politiche ed erogazione dominata dallo Stato | Separazione delle politiche e dell'erogazione guidata dal mercato |
| Governance dominata dallo Stato | <i>Governance</i> partecipativa comprendente molteplici attori e dialogo sociale |
| Fonte: ILO, <i>The Changing Role of Government and Other Stakeholders in Vocational Education and Training</i> , Geneva, Switzerland, 2001. | |

Per preparare questo nuovo ambiente di apprendimento si richiede ai vari paesi un'azione su vari piani, con una maggiore enfasi:

- sulla preparazione scientifica e tecnologica per l'innovazione,
- sugli standard di competenza,
- su una più stretta connessione tra formazione professionale e formazione accademica, tra imprese e scuola,
- sul fronte dell'orientamento professionale (e della *Career education*).

Per quanto riguarda i processi di innovazione, le determinanti principali di tipo culturale evidenziate sono le seguenti.

Fig. 8 - Determinanti di innovazione delle culture dell'IVET

4. I modelli di interazione tra sistemi formativi e mondo del lavoro: analisi di alcuni casi nazionali

Per cogliere alcuni aspetti più specifici delle forme di interazione, è utile richiamare brevemente alcuni casi nazionali esemplificativi delle tipologie sopra richiamate, con particolare riferimento alle tipologie di sistemi, ai modelli di regolazione, ai modelli di relazione formazione-lavoro, alle forme di innovazione dell'offerta formativa³.

³ Cfr. Tassarig M., Wannan J, *La formation et l'enseignement professionnels: une clé pour l'avenir*, Etude de Maastricht, Synthèse Cedefop, Luxembourg, 2004; Profili nazionali Cedefop - Eurydice (schede di sintesi e monografie); www2.trainingvillage.gr.

| FRANCIA | |
|--|---|
| Tipologia sistema IVET | <i>School based</i> (con licei professionali separati dalle istituzioni della formazione professionale) (Riformato dal 2003) |
| Modelli di regolazione | Mercato del lavoro interno Leggi statali (centralizzazione) |
| Modalità e livelli prevalenti di partnership formazione-imprese | Diretta a livello locale Mediata dalle parti sociali a livello settoriale nazionale |
| Modelli formativi per l'alternanza | Apprendistato Stage e tirocinio |
| Forme di flessibilizzazione e innovazione dell'offerta formativa | Modularizzazione e personalizzazione dei percorsi Investimenti nelle TIC |

| BELGIO | |
|--|---|
| Tipologia sistema IVET | <i>School based</i> su 4 macro filiere professionale e 3 livelli (riforma nel 1999 e 2001 ancora in corso) |
| Modelli di regolazione | Mercato interno "Federalismo asimmetrico" (comunità linguistici che, regioni, ...) |
| Modalità e livelli di partnership formazione-imprese | Attraverso Comitati delle Comunità (CCPQ) organizzati per settori professionali |
| Modelli formativi per l'alternanza | Stage in impresa (obbligatori dal 2001 nell'insegnamento professionale secondario) CEFA (centri di educazione e formazione in alternanza) Apprendistato |
| Forme di flessibilizzazione e innovazione dell'offerta formativa | Diversificazione filiere e certificazione competenze con incentivazione equivalenze e passaggi Integrazione tra orientamento e formazione (Cfr. i <i>Carrefours formation</i>) + TIC |

| DANIMARCA | |
|--|---|
| Tipologia sistema IVET | DUALE, basato su istituti professionali e tecnici (riformato a partire dal 2000) |
| Modelli di regolazione | Mercato del lavoro esterno ed interno Cooperazione volontaria parti sociali |
| Modalità e livelli prevalenti di partnership formazione-imprese | Mediata attraverso accordi tra lo Stato, i Comitati nazionali e locali di parti sociali Con gli enti locali per i giovani in difficoltà Diretta con i giovani tramite accordi individuali (<i>The Act on Individually Organised Youth Education or Open Youth Education</i>) |
| Modelli formativi per l'alternanza | Corsi sandwich con periodi di formazione teorica e di formazione pratica in azienda (apprendistato) |
| Forme di flessibilizzazione e innovazione dell'offerta formativa | Contenuti formativi in continuo adattamento alla evoluzione delle esigenze del mercato e delle imprese e larga diffusione delle TIC Corsi ad hoc biennali per i ragazzi con difficoltà a carattere pratico con 20-40 settimane di formazione teorica |

| GERMANIA | |
|--|--|
| Tipologia sistema IVET | DUALE, ma tendente al "plurale" |
| Modelli di regolazione | Mercato del lavoro professionale (esterno) Accordi Stato - regioni - parti sociali (in particolare per le professioni dell'artigianato) |
| Modalità e livelli di partnership | A livello istituzionale per settore di qualifica A livello locale tramite accordi diretti tra scuole professionali e imprese |
| Modelli formativi per l'alternanza | Su base settimanale o mensile Rafforzamento del tutorato in impresa |
| Forme di flessibilizzazione e innovazione dell'offerta formativa | Aumento della permeabilità ed equivalenza tra filiere professionali e tra IVET e CVET, con particolare attenzione alle categorie svantaggiate Sviluppo approccio modulare e riforma del sistema degli esami (Camere di commercio) Piano sviluppo ICT |

| OLANDA | |
|--|---|
| Tipologia sistema IVET | <i>School based</i> (per lo più privato, con un canale secondario specifico detto MBO) - Formazione superiore professionale impostata su base DUALE |
| Modelli di regolazione | Mercato interno e professionale Principio della libertà di scelta dell'educazione |
| Modalità e livelli di partnership formazione-imprese | A livello locale con gli Enti locali, imprese e organismi formativi (approccio integrato) A livello nazionale tramite accordi parti sociali |
| Modelli formativi per l'alternanza | Criterio: passaggio dalle qualifiche alle competenze e promozione dell'apprendimento sul posto di lavoro Percorsi mirati formazione-lavoro con supporto tutoriale |
| Forme di flessibilizzazione e innovazione dell'offerta formativa | Promozione trasparenza qualifiche e flessibilità offerta Innovazione dei metodi didattici (pratica-teoria) e della personalizzazione (cfr. il ruolo del CINOP, centro nazionale per l'innovazione) |

| SPAGNA | |
|--|---|
| Tipologia sistema IVET | MISTO con 2 sottosistemi (istruzione e insegnamento professionale integrati) e formazione "occupazionale" – cfr. nel quadro della riforma 1998-2002 per un unico sistema nazionale delle competenze |
| Modelli di regolazione | Mercato professionale e interno Concertazione Stato, Comunità autonome e parti sociali (lista dei diplomi professionali, dei moduli, sistemi di valutazione,...) |
| Modalità e livelli di partnership | Scuole e centri integrati di formazione e imprese (attraverso dei contratti di formazione, scambio di personale, ...) |
| Modelli formativi per l'alternanza | <i>Principio: Capitalizzazione delle competenze acquisite anche in sottosistemi diversi tramite sistema di corrispondenze</i> Generalizzazione di una quota di formazione professionale di base per tutti (125 + 75 ore) – contratti di formazione + stage |
| Forme di flessibilizzazione e innovazione dell'offerta formativa | Rinforzo insegnamenti professionalizzanti Scuole-laboratorio e "case dei mestieri" Rinforzo opportunità di formazione a distanza e TIC |

| REGNO UNITO (Inghilterra e Galles) | |
|--|---|
| Tipologia sistema IVET | <i>School based</i> con forte autonomia, aperto alla formazione post-obbligatoria (<i>further education</i>) Riforma dal 2004 (<i>Education Bill</i>) |
| Modelli di regolazione | Mercato interno in prevalenza + standard nazionali Enti locali e <i>authority</i> nazionali (QCA, GCE, ...) |
| Modalità e livelli di partnership formazione-imprese | Tra scuole di diverso ordine e grado e Università Con gli Enti locali, le imprese, le associazioni di volontariato |
| Modelli formativi per l'alternanza | Apprendistato Schemi apprendimento sul posto di lavoro |
| Forme di flessibilizzazione e innovazione dell'offerta | Aumento programmi su misura per i giovani (apprendimento flessibile) Promozione dell'eccellenza (anche a partire dalla ricerca didattica e dalla diffusione delle TIC) e incoraggiamento della formazione superiore |

Altri esempi di cooperazione a livello sociale ed istituzionale:

Repubblica Ceca: incoraggiamento dei rapporti diretti tra istituti scolastici e formativi e le parti sociali a livello regionale,

Lituania: modifica dello statuto degli istituti scolastici e della VET che sono diventati entità autonome e cooperano con le imprese, le parti sociali e altri organismi pubblici

Norvegia: realizzazione di un "osservatorio delle condizioni di apprendimento" nel contesto della formazione lungo tutto l'arco della vita, con il sostegno delle imprese e delle parti sociali.

Conclusioni

Apertura al confronto, orientamento all'innovazione, partenariati con il coinvolgimento degli *stakeholders* locali, territoriali o aggregati di reti, sembrano essere anche per il contesto italiano le condizioni per reggere la nuova sfida dell'educazione e del *lifelong learning*. Nelle varie esperienze europee, proprio le situazioni di autonomia e di responsabilizzazione degli attori a livello locale sembrano essere il fattore critico di successo dei sistemi VET.

Oggi si può rilevare sempre più chiaramente in tutta Europa la transizione in atto da un sistema centrato sulla struttura scolastica ad uno policentrico e integrato.

Va sottolineato che l'integrazione non significa tuttavia omogeneizzazione, ma *diversificazione entro un quadro flessibile di offerte tra loro coordinate* capaci di rispondere alle domande provenienti dai giovani, dalle famiglie, dalle imprese e dalle realtà locali.

La *formazione professionale* non viene più concepita come un addestramento finalizzato esclusivamente all'insegnamento di destrezze manuali, né la distinzione con l'istruzione è vista nel fatto che questa si focalizza nell'acquisizione di saperi astratti rispetto al contesto socioeconomico e culturale.

Per quanto riguarda in particolare l'IVET, emergono alcuni orientamenti comuni: o la priorità dell'accesso alle opportunità di conseguimento delle *competenze chiave* necessarie nella nuova società della conoscenza,

o la padronanza delle TIC,

o l'integrazione dell'apprendimento in situazione lavorativa.

L'alternanza è in questo senso il modello prevalente di apprendimento. La partecipazione delle *imprese* ne è una componente essenziale. Il problema principale consiste nel valorizzare l'impresa come "ambiente di apprendimento" e partner formativo, internalizzando in essa maggiori competenze di gestione e sviluppo delle risorse umane, in grado di superare sia modelli coercitivi sia percorsi solo informali⁹.

Nelle esperienze europee analizzate, infine, l'impegno di *partnership* non è rivolto solamente alla realizzazione di scambi o di forme di alternanza, ma soprattutto alla identificazione e anticipazione dei nuovi bisogni a partire da quelli territoriali.

⁹ Come purtroppo non sembra avvenire ancora nell'esperienza italiana di apprendistato.



5. BISOGNI PROFESSIONALI DELLE IMPRES E DOMANDA FORMATIVA A CONFRONTO

5.1 - Introduzione

Dario Nicoli

Università Cattolica di Brescia

La doppia criticità: impresa e scuola

La *realtà economica italiana* presenta alcune caratteristiche - specie per le dimensioni delle imprese, ma anche per la loro struttura e cultura - tali da delineare un sistema di gestione e cura delle risorse umane non strutturato né formalizzato, ma in gran parte informale e intuitivo.

I processi di apprendimento avvengono in forma prevalentemente implicita, per affiancamento e imitazione, ed in ogni caso attraverso l'approccio della soluzione dei problemi per tentativi ed aggiustamenti.

Le dinamiche delle relazioni industriali hanno tendenzialmente inteso la formazione come strumentale all'abbattimento del costo del lavoro.

Accanto a questo, a causa delle problematiche storiche del *sistema di istruzione* che vedono un pregiudizio idealistico contro la cultura scientifica e specialmente tecnica e riflettono la scelta degli anni '80 di fare della scuola un luogo di sospensione sociale e di rinvio delle scelte, si coglie una progressiva tendenza alla liceizzazione dei percorsi tecnici e professionali, che porta ad un modello educativo e formativo non rispondente in buona parte alle esigenze delle imprese. L'idea di "aggiustare" i percorsi aggiungendo moduli o esperienze di natura professionalizzante non risolve il problema e finisce per rendere i curricula pesanti e confusi.

Necessità di una effettiva strategia formativa e professionale delle imprese

L'attuale contesto del mercato globale impone politiche e comportamenti differenti anche in modo sostanziale rispetto alle due dinamiche indicate. In particolare, il sistema delle imprese è chiamato ad una nuova responsabilità in tema di sistema di istruzione e formazione professionale, sulla base delle seguenti opzioni.

- Individuazione di una *mappa delle famiglie e delle figure professionali* caratterizzata da essenzialità, centratura sulle competenze (in senso autentico), verticalità (dinamica di filiera), condivisa a livello nazionale, coerente con le tendenze europee, entro un dispositivo che possa essere revisionato ogni tre-quattro

anni. Ciò significa evitare la frammentazione dei repertori professionali, i tecnicismi esasperati dei modelli per competenze, l'eccesso di specialismo e di praticismo delle figure.

- Definizione delle *caratteristiche della qualità dei processi formativi* connessi all'ambito dell'istruzione e formazione professionale, con riferimento alla progettazione, alla costruzione dei piani formativi personalizzati, alla didattica per compiti reali ed all'alternanza, alla valutazione ed alla certificazione. Ciò comporta la distinzione tra referenziale professionale e referenziale formativo, la valorizzazione dell'autonomia degli organismi formativi, la centratura dei processi formativi sulla persona nel contesto ed il suo successo, l'avvio di una didattica autentica.
- Risoluzione delle problematiche relative alle *figure sottoposte a specifiche normative*, in modo da evitare corporativismi, garantire l'accessibilità, qualificare i percorsi. La professionalizzazione delle figure lavorative deve quindi potersi esprimere entro un sistema aperto che garantisca trasparenza, mobilità, competitività e cooperazione circa le pratiche professionali (comunità di pratiche).
- Definizione di un *modello di intesa* tra comparti/ambiti economici e sistema di istruzione e formazione professionale, con il pieno coinvolgimento delle Regioni e degli enti locali, basato sulla strategia delle reti territoriali e settoriali (poli formativi, Campus...). Tale modello deve poter evitare l'autoreferenzialità degli organismi formativi (fornire un'offerta basata preferibilmente sui bisogni dell'organizzazione), consentire un sistema di cooperazione tra organismi formativi, imprese ed altri attori portatori di interessi, condurre a piani formativi di insieme esito di intese effettive, verificabili concretamente e modificabili in base agli esiti reali.
- Individuazione di una strategia di *formazione continua e permanente* che consenta alle imprese di qualificare e specializzare le risorse umane, alle persone di valorizzare le proprie potenzialità, alle comunità locali di prevenire e combattere i fenomeni di esclusione sociale e di disagio.

Condizioni

Tali opzioni richiedono necessariamente da parte di tutti gli attori, in primo luogo le Regioni, ma anche delle Associazioni di impresa per l'ambito della formazione continua, la scelta di un modello di programmazione del sistema di istruzione e

formazione basato sui criteri della professionalità e della occupabilità, oltre che della cooperazione tra i vari attori in gioco.

Occorre un piano di lavoro concordato tra Regioni e Governo centrale per l'attuazione della riforma 53/03, che consenta il superamento da un lato del processo di liceizzazione e dall'altro della frammentazione dei fondi sociali europei, in modo da dare vita ad un sistema veramente di qualità. Ciò richiede necessariamente attività sperimentali guidate e coordinate, con il concorso di tutti, sulla base dei livelli essenziali delle prestazioni (Lep) cui dovrebbero sottostare tutti gli organismi erogativi.

5.2 - Intervento tavola rotonda

Maddalena Novelli

Direzione Generale Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio

La tematica rappresentata assume carattere di particolare interesse e di pressante attualità, in quanto dà corpo ad una delle sfide più stimolanti che il sistema formativo nel suo complesso è chiamato a raccogliere per contribuire al raggiungimento degli obiettivi di Lisbona.

Le strategie europee per la valorizzazione e lo sviluppo del capitale sociale e umano nella società dei saperi riconoscono un ruolo fondamentale all'innovazione e all'adeguamento dei sistemi di istruzione e formazione, e promuovono una maggiore cooperazione in materia di istruzione e formazione professionale.

Come è noto, il Consiglio europeo di Lisbona del marzo 2000 ha fissato come obiettivo strategico dell'Unione Europea quello di diventare la più dinamica economia basata sulla conoscenza e ha individuato, nello sviluppo di una istruzione e di una formazione professionale di qualità elevata, un elemento cruciale di tale strategia, soprattutto per quel che riguarda la promozione dell'inclusione sociale, della coesione, della mobilità, dell'occupabilità e della competitività.

La Relazione intermedia del Consiglio Europeo su *Istruzione e formazione 2010*, del 30 aprile 2004, sottolinea inoltre come, a fronte dell'allungamento della durata media della vita e ai sempre più repentini cambiamenti economici e tecnologici, i cittadini si trovino nella necessità di aggiornare continuamente le proprie qualifiche e competenze e come la promozione stessa dell'occupabilità e della mobilità generi una nuova domanda di istruzione e formazione.

Diventa, pertanto, necessario instaurare e intensificare i rapporti fra il sistema formativo e il mondo delle imprese, perché si comprendano meglio le rispettive esigenze e insieme si possa meglio rispondere ai nuovi bisogni di sviluppo della persona.

In questa linea si pone la legge n.53 del 28 marzo 2003, che conduce a sistema i principi e i profili di una istruzione e di una formazione di qualità, assicurando il diritto/dovere all'istruzione e alla formazione fino al 18° anno di età e individuando strategie e strumenti nuovi per realizzare una forte integrazione tra le politiche educative e quelle del lavoro.

Con il processo di riforma in atto, infatti, il sistema scuola abbandona definitivamente la sua autoreferenzialità e si confronta con il sistema della formazione professionale, con il mondo produttivo ed il mercato del lavoro, interazioni necessarie perché si realizzi un effettivo apprendimento lungo tutto l'arco della vita, condizione essenziale per lo sviluppo del capitale umano e della competitività economica.

In questa direzione muovono in particolare i decreti attuativi sull'alternanza scuola/lavoro e sul diritto/dovere alla formazione fino al 18° anno di età nonché i percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale.

L'alternanza scuola/lavoro si connota di una forte dimensione innovativa, in quanto si configura come modalità di realizzazione della formazione del 2° ciclo per assicurare ai giovani, oltre ad una buona formazione nelle competenze di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro in coerenza con la scelta effettuata relativamente al corso di studi.

Appare chiaro, allora, come sia di fondamentale importanza promuovere e supportare una più stretta interazione tra l'offerta formativa, le istanze del mondo produttivo, raccordando energie, progettualità, risorse professionali e finanziarie, per un progetto complessivo, condiviso a livello territoriale, che avrà certamente effetti positivi sia per la qualità del sistema scuola, sia per l'autorealizzazione e l'occupabilità dei giovani, sia per la stessa competitività delle imprese.

Tale raccordo, peraltro, nel quadro dell'attuale processo innovativo, assume rilevanza trasversale in tutti i percorsi formativi, interessando, ad esempio, i già richiamati percorsi in alternanza, l'educazione permanente, i percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionali, i corsi IFTS, l'orientamento.

In questa prospettiva si è sviluppata, nel Lazio, una cultura dell'integrazione, consolidata attraverso la realizzazione di esperienze, progetti e buone pratiche, anche sperimentali, da tempo attivate.

Tra queste vorrei rammentare che sono in fase di svolgimento, complessivamente fra 1° e 2° anno, 172 corsi sperimentali integrati di istruzione e formazione professionale, in attuazione del protocollo di intesa del 24 luglio 2003 tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca, il Ministero del Lavoro e delle politiche Sociali e la Regione Lazio, nell'ambito dell'Accordo quadro sancito in Conferenza Unificata il 19 giugno 2003.

Attivati dall'anno scolastico 2003/04, a seguito di Intesa interistituzionale operativa del 21 ottobre 2003 tra la Regione Lazio e questa Direzione generale, i corsi sono riconducibili ai seguenti sub-comparti economici desunti dalla codifica ISFOL-ORFEO, definiti a livello regionale dal Tavolo di Coordinamento e di indi-

rizzo sulla base dei fabbisogni emergenti nei diversi contesti territoriali:

| | |
|------------------------------------|---------------------|
| Meccanica - Metallurgia | cod. ISFOL-ORFEO 05 |
| Elettricità-Elettronica | cod. ISFOL-ORFEO 06 |
| Grafica-Fotografica-Cartotecnica | cod. ISFOL-ORFEO 11 |
| Turismo | cod. ISFOL-ORFEO 17 |
| Lavori di ufficio | cod. ISFOL-ORFEO 19 |
| Industria Alberghiera-Ristorazione | cod. ISFOL-ORFEO 21 |
| Informatica | cod. ISFOL-ORFEO 26 |

L'Intesa interistituzionale ha anche messo a punto le modalità di attivazione del partenariato fra istituzione Formativa e Istituti Superiori, il modello formativo, la coprogettazione, l'organizzazione didattica, il raccordo con il mondo del lavoro, il monitoraggio e la valutazione dei singoli percorsi, la certificazione dei crediti per eventuali passaggi fra sistemi.

L'esperienza costituisce un'efficace risposta ai bisogni di una formazione più flessibile, più personalizzata e maggiormente in grado di attrarre gli studenti, attenuando quegli ostacoli che più facilmente portano all'insuccesso e all'abbandono; alla luce degli incoraggianti risultati ottenuti con i circa 3.500 allievi in formazione, sarebbe auspicabile anche per il Lazio un protocollo di intesa tra MIUR, MLPS e Regione (come in Liguria, in Lombardia e nella Provincia autonoma di Trento) per la realizzazione di progetti pilota, finalizzati a far conseguire un diploma professionale (quarto anno) a coloro che concludono i percorsi sperimentali triennali previsti dall'Accordo quadro Conferenza Unificata Stato - Regioni del 19.06.2003. In prospettiva si verrebbe a delineare un sistema di istruzione superiore di alta qualità che colloca gli attuali IFTS nell'ambito di un disegno organico e progressivo; infatti la possibilità di frequentare il 4° anno apre la strada ai percorsi di istruzione superiore e può rappresentare un'opportunità di ripresa del cammino formativo per le persone in possesso di qualifica professionale del *vecchio tipo* (precedente alla legge 53/2003) o per chi ha abbandonato precocemente gli studi, incoraggiati da un'alternativa formativa più accessibile.

Quanto ai percorsi in alternanza, è utile ricordare che la Direzione Generale Lazio, sulla base di un Protocollo di intesa con la FILAS -Finanziaria Laziale di Sviluppo, oltre ad instaurare un rapporto stabile di collaborazione per la realizzazione di una serie di iniziative nel campo della formazione, dell'istruzione, del lavoro e dei processi innovativi in atto, ha dato l'avvio ad un progetto di percorsi in alternanza scuola/lavoro coerenti con le caratteristiche dei fabbisogni di professionalità espressi dalle Piccole e Medie Imprese del Lazio. Già da tempo si era sviluppata sul territorio una esperienza, che costituiva in qualche modo un'anticipazione di percorsi in alternanza previsti dall'art.4 della legge 53/2003, con due

progetti sperimentali di integrazione fra scuola e lavoro di indubbia efficacia, i cui esiti positivi sono stati verificati con i risultati del monitoraggio effettuato dall'USR Lazio.

Obiettivo dell'attuale progetto, elaborato d'intesa con la Regione Lazio, è la realizzazione di un percorso di *Ricerca - azione per la costruzione di un modello territoriale di alternanza scuola/lavoro come metodologia didattica all'interno del curricolo, declinato in rapporto alla specificità delle varie tipologie di istruzione secondaria di secondo grado*, da proporre all'autonoma progettazione e programmazione delle Istituzioni scolastiche.

I percorsi in alternanza favoriscono anche la conoscenza dei fabbisogni professionali potenziando la formazione orientativa dei giovani che, nel percorso formativo in azienda, vengono in contatto con una *famiglia professionale* e non solo con una singola figura professionale, con più competenze attinenti ad un determinato comparto produttivo o di servizi.

È ancora opportuno ricordare che sono state attivate Imprese Formative Simulate in 31 Istituti superiori del Lazio, con una stretta collaborazione tra l'Istituto e una o più realtà operative del territorio, per attuare processi di simulazione aziendale e la realizzazione di una metodologia didattica basata sulla sperimentazione integrata con realtà aziendali di riferimento.

Ritengo, sulla base di tali premesse, che siano ormai predisposti gli strumenti normativi e strategici per un costruttivo confronto fra i bisogni professionali delle imprese e la domanda formativa.

È d'obbligo, a questo punto, rilevare l'importanza dell'orientamento e del riorientamento come sistema integrato, aperto verso l'esterno, con la collaborazione di tutti i soggetti interessati (Scuola, Regioni, Enti locali, Università, Famiglia, Associazioni e Mondo del lavoro) che, sia pure nella specificità dei loro ruoli e delle loro competenze, integrino le rispettive risorse in funzione progettuale, per fornire gli strumenti necessari per consentire ai giovani di trovare il proprio punto di equilibrio fra le aspirazioni e le motivazioni personali e le richieste del mondo produttivo costruendo con consapevolezza un proprio progetto di vita, di realizzazione personale, sociale e professionale.

L'orientamento e il riorientamento, tra l'altro, si inseriscono nell'innovazione ordinamentale, assicurando la possibilità di cambiare indirizzo all'interno del sistema dei licei e dell'istruzione e formazione professionale o da un sistema all'altro attraverso il riconoscimento e la certificazione dei crediti formativi.

Da ultimo, ma non ultimo per importanza, vorrei far cenno agli specifici interventi di potenziamento della formazione dei docenti che sono stati predisposti per l'anno in corso e destinati alla elaborazione di metodologie didattiche adeguate al consolidamento della cultura della valutazione e di interventi formativi per lo svilup-

po di competenze trasversali e disciplinari, con particolare attenzione alla formazione scientifica.

In particolare, per quanto attiene alle tematiche oggetto del presente incontro:

- interventi di formazione in servizio per il personale docente coinvolto nelle azioni di potenziamento dell' EdA, nel quadro degli obiettivi di Lisbona e delle nuove opportunità di sviluppo della Formazione Continua;
- interventi di formazione dei docenti impegnati nei percorsi IFTS, anche alla luce di quanto previsto dall'Accordo Stato-Regioni del 25/11/2004;
- interventi rivolti ai docenti di istruzione secondaria superiore in relazione alle problematiche legate alla certificazione per il riconoscimento dei crediti, al fine di consentire l'effettivo passaggio fra i sistemi (O.M. n. 87 del 3/12/2004; D.M. n. 86 del 3/12/04 MIUR- MLPS; Conferenza Unificata 28/10/2004).

5.3 - Intervento tavola rotonda

Francesco Manca

Osservatorio Economico Regione Sardegna

La prima questione che voglio citare rispetto al tema “Bisogni professionali delle imprese e domanda formativa” è il *gap* temporale esistente tra le necessità del mercato e la capacità di adeguarsi da parte delle strutture che si occupano di formazione.

Nel senso che la domanda formativa, in un sistema in cui l'innovazione anche delle figure professionali la fa da padrone e i nuovi mestieri cambiano in continuazione, un po' come la legge di Moore, è in continua evoluzione e a fronte di questa evoluzione non vi è la necessaria elasticità da parte del sistema formativo di adeguarsi con la tempestività che il mercato richiede.

Il superamento di questo *gap* è decisivo sia per la componente della domanda sia per l'offerta, soprattutto perché il capitale umano è fondamentale per lo sviluppo delle società avanzate:

- lo sviluppo economico non si fonda solo sulla presenza di risorse materiali;
- è necessario investire in conoscenze, capitali intellettuali e gestionali.

Le università italiane sono agli ultimi posti nei vari *ranking* internazionali.

Il sistema scolastico italiano ha una bassa probabilità di transizione dalla scuola secondaria all'università e un elevato numero di abbandoni.

Il livello di istruzione della popolazione sarda è inferiore alla media nazionale e del mezzogiorno.

La maggioranza dei sardi (72,7%) possiede la sola *licenza media e/o elementare* (68,2% in Italia, 71,8% nel mezzogiorno).

Una cifra così alta di popolazione dequalificata non può incidere positivamente sul processo di sviluppo.

Tuttavia tra il 1998 e il 2002 il livello di istruzione della popolazione sarda è cresciuto. In particolare i laureati crescono ad un tasso medio annuo del 5,4% quantunque questa quota continui ad essere molto bassa.

- Coloro che possiedono solo la licenza media sono il 33,6%, quella elementare o addirittura nessun titolo il 39,1%.
- Anche i diplomati sono gradualmente aumentati nel periodo in esame con una media del 2,7% all'anno, raggiungendo nel 2002 il 19,7 % della popolazione locale.

- Tra i possessori delle lauree/diploma di laurea e della maturità prevale, per tutti gli anni in esame, la componente femminile: nel 2002 il 3% della popolazione sarda risulta costituito da donne laureate o con un diploma di laurea contro il corrispondente 2,2% dei laureati maschi;
- il 10,6% della popolazione risulta inoltre composta da donne con la maturità contro il 9,1% degli uomini.

Emerge in maniera nitida come per livelli di istruzione medio alti la componente femminile incida a partire dal 2000 in misura superiore, dopo che nei primi due anni i pesi maschili e femminili sono stati molto vicini.

L'incremento medio annuo delle laureate è infatti dell'8,8% e dell'1,4% per i maschi. Il tasso di attività femminile in Sardegna è particolarmente basso se confrontato a quello di altre nazioni. In particolare:

- in Danimarca è pari al 75,8%
- in Finlandia 74,1%
- in Francia 62,5%
- in Italia 47,1%
- in Sardegna 34,2%.

Nella regione ben 256 mila donne dichiarano di non voler lavorare su un totale di 718 mila donne. La percentuale di riferimento è del 35,6%.

Uno sguardo al mercato del lavoro

Mentre il tasso di occupazione dei maschi rimane stabile tra il 52 e il 53%, quello femminile seppure parta da un livello decisamente più basso appare in costante ascesa dal 22,4% del 2000 al 26,2% del 2003.

Più marcato appare il calo del tasso di disoccupazione che per i maschi si attesta al 13% (dal 15,2 % del 2000), mentre per le donne passa dal 30,6 % del 2000 al 23,4 % del 2003.

Questi valori e questa tendenza appaiono distribuiti su tutto il territorio regionale. Infatti tutte e quattro le province sarde evidenziano un aumento del tasso di occupazione e una diminuzione del tasso di disoccupazione femminile, con particolare riferimento alla provincia di Cagliari dove il tasso di disoccupazione diminuisce di quasi 10 punti dal 35,3 al 25,9 %.

A Nuoro il calo è limitato a 4 punti, così anche a Oristano, mentre nella provincia di Sassari diminuisce di 6 punti

Per lo sviluppo dell'imprenditoria è necessario intervenire su quelle che possiamo chiamare le *precondizioni per lo sviluppo*:

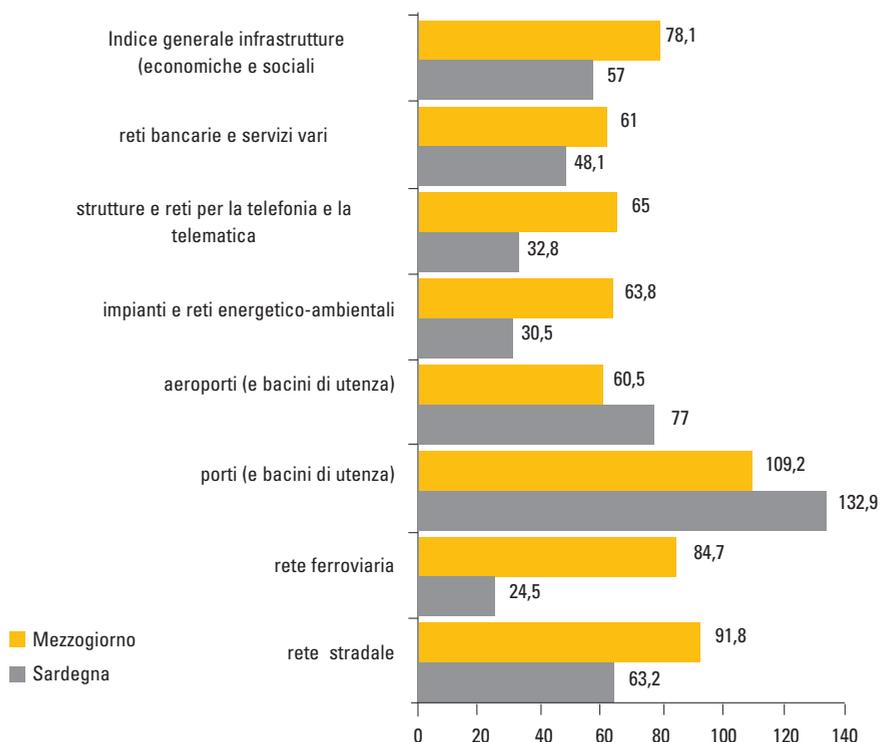
- l'inefficienza del Terziario Pubblico regionale;
- mancanza di una dotazione adeguata di infrastrutture;

- sistema di istruzione (nazionale e regionale) tra i più arretrati e inefficienti tra i paesi industrializzati.

Il settore pubblico

- Il 33,7% degli occupati sardi è nel settore pubblico.
- La produttività del terziario pubblico sardo ha i valori più bassi in Italia (31,9 contro 33,7).
- I costi sostenuti per il terziario pubblico nel sud e in Sardegna sono più elevati rispetto alle altre aree del paese.
- Il bisogno di formazione per questo settore è particolarmente elevato soprattutto nel mezzogiorno e in Sardegna, mentre nella generalità dei casi questo è un settore molto trascurato sia dalla dirigenza interna che dalle strutture della formazione e forse questo è uno dei motivi per i quali ci ritroviamo un terziario pubblico così inadeguato alle necessità sia dei cittadini che dello sviluppo in generale.

Indici delle infrastrutture economiche (Italia =100)



Il rapporto imprese/istruzione

Le imprese sarde non attribuiscono grande rilievo ai rapporti con università e centri di ricerca (sia regionali che nazionali) dato che oltre due terzi delle aziende locali li considerano “per niente importanti” o “poco importanti”.

Nonostante le imprese non mostrino di valutare appieno il ruolo dei centri di ricerca ed istruzione superiore, l'enfasi posta sulla qualità delle risorse umane conferma la rilevanza dei sistemi universitari e di ricerca, quali laboratori di formazione delle risorse umane specializzate e di alto livello. L'atteggiamento professionale delle risorse umane ha tuttavia una rilevanza apparentemente superiore alle mere conoscenze. Le imprese sarde vedono infatti la professionalità, ossia quella miscela di serietà, puntualità ed affidabilità nei rapporti col cliente come la vera arma vincente nel mercato. Per circa un quinto delle imprese questo è il vero vantaggio comparato. La competenza tecnica e il know how del personale, pur importanti, sono considerati la strategia vincente solo dal 15 % delle aziende.

Nel corso dell'analisi si è cercato di dare conto dell'importanza della ricerca e dell'istruzione per lo sviluppo dell'economia e non soltanto dell'ICT. Si è anche posto in evidenza il corto circuito esistente tra sistema dell'istruzione e della ricerca e sistema delle imprese. Due mondi che sembrano non intendersi e appaiono molto distanti e non comunicanti. Il giudizio delle imprese sui soggetti è fortemente critico, nonostante le aziende siano consapevoli dell'importanza della ricerca e della conoscenza ai fini del raggiungimento degli obiettivi aziendali e le accordino il primo posto tra le iniziative da finanziarie da parte del settore pubblico. Quindi le imprese attribuiscono grande importanza alla ricerca, ma non sembrano avere fiducia nei soggetti che la svolgono. Lo dimostra anche il fatto che non viene attribuito grande valore al titolo di studio e si preferisce l'esperienza lavorativa. Questo filo interrotto deve essere ripristinato trovando modalità di dialogo e di lavoro tra queste due entità che sono fondamentali per accrescere le prospettive di sviluppo della Sardegna.

Il problema di non facile soluzione è dunque da una parte quello di ripristinare un certo grado di fiducia nel sistema mercato e nei suoi rapporti con il sistema dell'istruzione e ricerca all'impresa, dall'altra quello di incoraggiare le imprese ad un uso più sofisticato delle nuove tecnologie. Lo scollamento tra imprese e sistema di mercato appare confermato dalla posizione contraddittoria delle imprese che sottolineano enfaticamente l'importanza del fattore umano, ma poi minimizzano il ruolo delle fabbriche di conoscenza e ricercano personale privo di titoli di studio. Una tale contraddizione implica che per gli

imprenditori sardi le qualifiche conferite dal sistema istruzione e formazione non rappresentano un indicatore attendibile del valore della risorsa umana. È dunque necessario un lavoro complesso di mediazione tra i diversi attori allo scopo di facilitare la cooperazione e la creazione di circoli virtuosi ed economie positive nel sistema.

5.4 - Intervento tavola rotonda

Giuditta Alessandrini

Università degli Studi Roma Tre

Vorrei ricollegarmi al discorso già affrontato in sede di seminario sull'esigenza di comprendere lo scenario dei fabbisogni formativi. Non ci sono modalità univoche per comprendere questo scenario, ma ci sono diverse modalità interpretative. Il discorso dell'analisi dei fabbisogni formativi è oggi molto più complesso del passato, siamo di fronte ad un intreccio diverso, ad un'esigenza di costruire modelli cognitivi diversi.

Come università abbiamo effettuato una serie di ricerche, anche nell'ambito dei progetti europei, sul tema dell'analisi dei fabbisogni. Nell'ambito di questi progetti ho avuto la fortuna di collaborare con la Sardegna, con un istituto superiore di Olbia, per il progetto Musinet che ha avuto un riconoscimento dall'Unione europea per la capacità innovativa.

Se è vero che la modalità di lettura e di descrizione dei fabbisogni formativi si è fortemente diversificata di recente, questo dipende da fattori che sono legati a fenomeni relativi alle trasformazioni del mondo del lavoro. Mi sembra che uno dei fili rossi del convegno sia stata anche una lettura pedagogica del lavoro. Ci sono ambiti di studio, che sono la pedagogia del lavoro e la pedagogia delle risorse umane, dove si cerca di individuare, dal punto di vista della dimensione antropologica oltre che sociologica, gli elementi che mutano in funzione delle variabili macroeconomiche e sociali che conosciamo e che stanno ricreando le condizioni per una rilettura del lavoro. Che senso ha il lavoro per la persona, che senso ha la professionalità, l'apprendimento formale e informale? Qual è l'intreccio che si verifica tra vita professionale e della persona?

Si è parlato molto di numeri e percentuali; tuttavia non bisogna considerare la persona solo in ambito "funzionalista" ma per ottenere uno sviluppo è necessario vederla nell'ottica della propensione ad apprendere. Se pensiamo alla dimensione persona come elemento fondamentale di questa nuova geografia del lavoro, dobbiamo pensare soprattutto di sviluppare questa propensione ad apprendere e quindi creare le condizioni perché poi emerga dall'interiorità del soggetto 'persona' la possibilità di costruire nuovi profili e nuove avventure professionali. Il concetto di capitale umano, in un'ottica centrata sulla persona, va visto come opportunità di

crescita della persona. Dal punto di vista pedagogico, si parla di crescita delle organizzazioni, crescita del territorio, ma nella misura in cui questo si coniuga con la crescita della persona e quindi, anche con la consapevolizzazione della persona, che, per esempio, cambia lavoro nel corso della vita. Nell'ambito universitario lo studente tradizionale quasi non esiste più oggi, la maggior parte della popolazione iscritta è superiore ai 35 anni, perché si tratta di persone che rileggono le proprie intenzionalità nel corso della vita e costruiscono nuovi percorsi, nuovi itinerari di apprendimento, di formazione, ma anche professionali. Emergono nuove motivazioni, che vanno lette in maniera attenta.

Un altro aspetto importante è l'enfasi sui processi di apprendimento informale, legati alla condivisione, alla comunità di pratica. È una materia nuova sulla quale bisogna fare ancora indagini anche diverse. Inoltre, c'è un elemento da ricordare: siamo in una situazione di transito, in cui ci sono processi di trasformazione profondi, che non sono soltanto quelli della diffusione della connettività e delle reti, ma sono anche quelli legati al declino dei sistemi standardizzati e quindi, all'emergenza di nuove culture del lavoro. Emerge ad esempio il fenomeno nuovo della divaricazione, in cui come richieste di professionalità emergono i talenti o le persone poco professionalizzate, mentre la fascia intermedia è quella più problematica. Questo fenomeno va studiato sia dal punto di vista della mera rilevazione descrittiva, sia dal punto di vista antropologico, in quanto non possiamo dimenticare che tutto ciò comporta problemi anche per i processi di identità dell'uomo e della donna.

Un altro fenomeno è quello della diffusione dei cosiddetti *mobile workers*, nuove geografie di lavoratori, che spesso incontrano problemi di identità, di appartenenza, di correlazione all'ambito di impresa in cui operano.

Il capitale umano diventa così anche *driver* del valore. Se è vero che viviamo in questa economia della conoscenza, è vero anche che sono urgenti investimenti in capitale umano e quindi, in formazione (formazione continua). La mancata formazione non produce innovazione, il non aver prodotto innovazione ci fa arretrare rispetto agli indici di competitività internazionale.

In questo discorso si inserisce il concetto di territorio come capacità di far fronte all'innovazione, non soltanto di prodotto ma anche di processo, che è crescita dei singoli individui e della capacità di collaborare. Viene fuori quindi, la dimensione intersoggettiva delle comunità locali.

Alcuni dati sono estremamente preoccupanti. Faccio riferimento allo scenario Iper 2005, un rapporto pubblicato prima dell'estate in cui è stata coniata la parola "aprogettualità", indicativa della stagnazione che stiamo vivendo. Insieme a diversi dati negativi emerge che i direttori del personale e gli amministratori delle risorse umane pensino soprattutto all'ottimizzazione piuttosto che alla valorizzazione delle risorse.

Dal punto di vista del *Rapporto ISFOL*, è interessante verificare come la quota più alta dei lavoratori che ha partecipato alla formazione appartenga alla categoria degli autonomi, il che significa che si comprende la rilevanza della formazione per la crescita. Tendenzialmente la formazione è crescita, 4,5% in più per i dipendenti e 5% per gli autonomi, è indubbio però che ci siano delle disuguaglianze. Emerge chiaramente dal *Rapporto ISFOL* che fa formazione soprattutto chi ne ha meno bisogno in quanto è già formato perché viene da *background* medio alti, ad esempio chi occupa ruoli dirigenti, e questo è un elemento estremamente negativo. Altro elemento negativo è il fatto che l'*e-learning* non cresca, anche qui stiamo fuori rispetto alla media europea, mentre è interessante l'attenzione all'apprendimento informale, implicito.

In conclusione, direi che è importante migliorare l'interattività sociale e quindi, produrre situazioni in cui a livello di comunità locale nasca e cresca la propensione ad apprendere, la comprensione della crucialità dell'elemento apprendimento, perché la propensione ad apprendere può essere in realtà una sorta di "vitamina per l'innovazione", significa anche voglia di rischiare, capacità di tollerare l'errore.

Secondo la mia prospettiva, una nuova lettura dei fabbisogni può verificarsi lavorando sulle aree di confine, com'è emerso anche da altri interventi, inoltre, può costruire un'intenzione positiva verso gli imprenditori nei confronti della propensione ad apprendere. Infine, sostenere la valorizzazione del vissuto esperienziale del soggetto, laureare l'esperienza, come si dice in alcuni progetti. Dalla tematica di Lisbona emerge la legittimità di percorsi di apprendimento che non passano dai circuiti istituzionali, ma che vanno riconosciuti attraverso un portfolio visibile, che consenta al soggetto la possibilità di costruire percorsi di vita che possono essere diversificati nel tempo, *lifelong learning*.

5.5 - Intervento tavola rotonda

Pietro Paolo Spada

Confartigianato Sardegna

Provenendo da un'organizzazione che rappresenta gli interessi della piccola impresa, qual è Confartigianato, sono portato a porre al centro del tema che noi trattiamo l'esigenza dell'impresa. L'impresa di per sé qualifica i propri dipendenti, li qualifica nel momento in cui riconosce determinate competenze. Quindi ritengo sia importante sia la formazione che segue le linee ufficiali ma anche quella non convenzionale, il valore di un lavoratore non deriva da un titolo di studio o da un determinato percorso formativo, ma da quanto risponde alle esigenze dell'azienda in cui lavora. Ecco perché in taluni casi si verifica proprio il paradosso della formazione: si è portati ad assumere personale anche senza alcun titolo ma con qualche competenza (adesso è facile acquisire competenze senza che vi sia la possibilità di provarlo ufficialmente con il dilagare del lavoro nero...), perché risponde alle esigenze dell'azienda in maniera più adeguata rispetto a chi può presentare un curriculum ufficiale.

La piccola impresa artigiana rappresentata da Confartigianato fotografa un contesto di basso profilo organizzativo, che tuttavia deve operare in ogni caso nella complessità che è comune ai competitori di maggiori dimensioni. Ovviamente, come in altri contesti anche in queste imprese sono presenti delle realtà più evolute, più strutturate, che si muovono nei mercati al pari di qualunque altro soggetto economico. E proprio queste imprese, che rappresentano la fascia più alta del comparto, utilizzano tutti gli strumenti finanziari e le agevolazioni, e risultano essere già attente ai mutamenti del mercato e alle esigenze di formazione, riuscendo a trovare solitamente le risposte adeguate ai loro problemi.

È diversa la situazione delle micro imprese, i cui titolari spesso privilegiano, per necessità, il mero aspetto produttivo e sono essenzialmente operai imprenditori, generalmente proprietari degli strumenti aziendali, che si avvalgono di consulenti esterni per svolgere le funzioni più complesse. Questi piccoli imprenditori spesso non riescono a cogliere gli elementi di innovazione perché hanno delle difficoltà culturali, faticano a tenersi aggiornati in merito agli obblighi, alle opportunità, ai processi di rinnovamento tecnologico, e quindi si trovano ad avere anche degli strumenti non più adeguati alla trasmissione delle conoscenze, cioè mancano gli

strumenti pedagogici per riuscire a parlare in maniera adeguata, senza rifarsi ai modelli formativi precedenti. Nel mercato dell'offerta della formazione professionale i titolari delle micro imprese sarebbero teoricamente gli utenti ideali per interventi brevi di aggiornamento e riqualificazione, spesso riservati solo ai loro dipendenti. Da una ricerca effettuata sulla piccola e piccolissima impresa è emerso lo scarso interesse verso interventi di formazione. Da parte mia posso confermare questi dati ma devo sottolineare che molto spesso la proposta formativa riservata alle piccole piccolissime imprese è assolutamente inadeguata. Se si propone ad un imprenditore artigiano corsi di duecento o più ore, è probabile che si riceva un rifiuto. Viceversa se si offrono moduli più adeguati, molto particolari, è molto più probabile ricevere una risposta diversa da parte di quelli più attenti. La mancanza di collegamento tra l'offerta e la domanda formativa a cui spesso assistiamo ci deve fare riflettere sui sistemi di valutazione e di programmazione attivati. Le dinamiche dei bisogni di formazione, di aggiornamento professionale delle imprese, sono state e sono sempre oggetto di incessante studio da parte di numerosi attori istituzionali o appartenenti al mondo datoriale e sindacale.

Il percorso logico che porta dall'indagine sui fabbisogni formativi alla predisposizione di un catalogo di attività è posto in alternativa con il processo speculativo, che tende ad anticipare il fenomeno sulla base di indicatori fondati su dati tendenziali dei settori produttivi in crescita. Notevole attenzione deve essere concessa al supporto dell'autoimprenditorialità, rendendola, anche mediante idonei strumenti di agevolazione, una valida alternativa al lavoro dipendente. La volontà di dedicarsi alla valorizzazione delle idee imprenditoriali è forse la politica attiva più incisiva verso il comparto produttivo della piccola e media impresa e dell'artigianato. Ritengo utile proporre investimenti dedicati all'orientamento teso a scoprire vocazioni imprenditoriali che a volte rimangono inesprese. Proporre investimenti dedicati all'orientamento e alla formazione garantirebbe la nascita di un sistema di nuovi imprenditori più consapevoli del proprio ruolo, a discapito delle aziende nate in maniera casuale e senza alcun supporto in affiancamento.

In conclusione, vorrei esprimere un parere favorevole verso una politica attiva, in raccordo ad esempio con le scuole secondarie superiori, che sia finalizzata alla realizzazione di progetti di impresa simulata, di interventi da parte di giovani imprenditori, nei quali affrontare le dinamiche di impresa sotto l'aspetto pratico cercando di suscitare il massimo interesse.

5.6 - Intervento tavola rotonda

Alberto Valentini

Comitato Scientifico Retecamere

1. Premessa

Vorrei presentare alcuni dati e alcune riflessioni collegate premettendo che considererò la dimensione nazionale, pur specificando che le stesse informazioni sono fruibili a livello regionale e provinciale.

Il sistema informativo Excelsior è, infatti, in grado di fornire le informazioni che seguiranno articolate sotto il profilo territoriale. Si tratta di un'indagine a carattere annuale, condotta su un campione rappresentativo delle imprese italiane del settore industria e servizi.

Il sistema è ormai in atto da cinque anni e i confronti fatti successivamente con i dati ISTAT, sulla base delle rivelazioni delle forze campionarie di lavoro, hanno permesso di verificare una sostanziale coincidenza.

L'indagine periodica, svolta e presentata annualmente, permette di disporre dei dati relativi alle previsioni di assunzione da parte delle imprese italiane a breve termine; i dati che di seguito vengono presentati riguardano le assunzioni previste per gli anni dal 2002 al 2005.

Si consideri che è importante disporre della domanda delle imprese di nuove assunzioni per poter programmare, a livello sia istituzionale che di centro operativo, percorsi di formazione professionale, di istruzione professionale, di istruzione tecnica, etc. Lo diceva Dario Nicoli, di considerare in maniera ragionevole e ragionata, la domanda, non per tradurla immediatamente e meccanicamente in processi e programmi formativi, ma per poter programmare le attività formative, non alla cieca o peggio sulla spinta dell'offerta, ma avendo un punto di riferimento collegato alle probabili assunzioni.

L'indagine Excelsior viene svolta su un campione rappresentativo delle imprese italiane con più di un addetto; su oltre 5 milioni di imprese che esistono in Italia soltanto il 20% circa è in questa condizione, le altre sono imprese singole, hanno un imprenditore, un lavoratore autonomo e quindi possono essere prese in considerazione con altre metodologie.

L'indagine viene svolta attraverso un sistema che prevede l'invio di una scheda

molto semplice, ad un campione rappresentativo formato da 100 mila imprese e poi, successivamente, in un secondo momento, si raccolgono i dati attraverso un colloquio telefonico. Le imprese di maggiori dimensioni vengono invece intervistate tutte, sempre attraverso la stessa metodologia.

Questo campione esclude l'agricoltura e la pubblica amministrazione; quest'anno, per la prima volta, uno studio a parte è stato dedicato all'agricoltura. In questo settore, nel 2005 si prevedono assunzioni per 11.800 lavoratori, mentre i lavoratori stagionali sarebbero circa 456.000.

Non considero, quindi, nella mia esposizione le assunzioni dell'agricoltura e della pubblica amministrazione; mi soffermo invece sulle assunzioni previste, nel 2005, dalle imprese industriali e di servizi.

2. Le tendenze in Italia delle assunzioni per gruppi professionali

Dalle tendenze complessive delle nuove assunzioni in Italia dal 2002 al 2005 (Tab. 1), per i settori industria e servizi, si nota, nel complesso, un lieve calo (da 686 mila a 648 mila richieste annue)¹.

Se si considerano le tendenze, nello stesso periodo, per i diversi gruppi professionali, si osserva che:

- (a) i *livelli elevati di professionalità* (dirigenti e professioni scientifiche) hanno tendenze complessivamente in lieve, sostanziale crescita: ciò vale per i dirigenti e anche per le professioni intellettuali scientifiche e di elevata specializzazione (i due gruppi nel 2003 erano il 4,26%; nel 2005 salivano al 4,98%);
- (b) i *livelli professionali tecnici superiori* (professioni tecniche) mostrano anch'essi tendenze in lieve complessiva crescita (in sintesi nel 2002 erano l'11,76%, nel 2005 diventano l'11,95%);
- (c) i *livelli professionali tecnici inferiori* (amministrazione e gestione, vendite e servizi per le famiglie) mostrano una tendenza in crescita (da 29,94% o 31,08%);
- (d) i *livelli specializzati inferiori* (operaio specializzato e operatori macchina) tendono a decrescere (nel 2002 erano il 38,80%, nel 2005 diventano il 34,79%);
- (e) i *livelli non qualificati* (personale generico) mostrano una marcata tendenza alla crescita (da 13,72% nel 2002 al 17,19% nel 2005).

Si può complessivamente notare che i livelli di professionalità elevata, i tecnici superiori e quelli inferiori, hanno delle tendenze in lieve crescita. Per questi tre livelli si passa, nel periodo esaminato, dal 46% al 48%.

¹ Tutti i dati sono ricavati da: Unioncamere, Progetto Excelsior-Sistema informativo per l'occupazione e la formazione, Sintesi dei principali risultati-2005.

La tendenza è positiva anche se di dimensioni oggettivamente ridotte.

Tab. 1 - Assunzioni in Italia per gruppi professionali dal 2002 al 2005
(valori assoluti e percentuali)

| Gruppi professionali | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Dirigenti e direttori | 0,37 | 0,27 | 0,40 | 0,39 |
| Professioni intellettuali scientifiche e di elevata specializzazione | 5,42 | 3,99 | 4,46 | 4,59 |
| Professioni tecniche | 11,76 | 12,23 | 12,63 | 11,95 |
| Professioni esecutive relative all'amministrazione e alla gestione | 9,25 | 8,53 | 9,04 | 9,14 |
| Professioni relative alle vendite ed ai servizi per le famiglie | 20,69 | 21,85 | 18,97 | 21,94 |
| Operai specializzati | 25,40 | 25,72 | 23,64 | 20,98 |
| Conduttori impianti, operatori macchinari e operai montaggio industriale | 13,40 | 13,28 | 13,99 | 13,81 |
| Personale non qualificato | 13,72 | 14,14 | 16,87 | 17,19 |
| Totale (valore percentuale) | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 |
| Totale (valore percentuale) | 685,888 | 673,498 | 673,763 | 647,750 |

Fonte: Elaborazione su dati Unioncamere-Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, 2005

Il calo dei livelli specializzati inferiori (operai specializzati e operatori macchine), esaminato congiuntamente all'incremento significativo del personale generico, mostrano uno scenario abbastanza preoccupante. Si potrebbe pensare ad un segmento della nostra economia che tende addirittura alla despecializzazione o forse più probabilmente al lavoro sommerso.

L'economia italiana complessivamente appare, nel periodo 2002-2005, in una sostanziale difficoltà di assorbimento di quote maggiori di personale professionalmente preparato, adatto ad innovare e ad esercitare un ruolo di traino e sviluppo.

3. Assunzioni in Italia per settori di attività economica

Se si considerano le assunzioni previste, negli anni dal 2002 al 2005 per settori economici, si colgono le seguenti tendenze (Tab. 2):

- *l'industria* decresce molto rapidamente (in quattro anni un calo di quattro punti

- è particolarmente preoccupante);
- le **costruzioni** mostrano una crescita significativa (dal 13% al 14%);
 - il **commercio** complessivamente mantiene la precedente capacità di assorbimento (circa 17%);
 - il **turismo** cala drammaticamente se si considera che l'Italia è un paese a grande vocazione turistica (dal 15% al 9%);
 - i **servizi** sono il settore che ha permesso alla nostra occupazione di reggere (passano dal 25 al 34%).

Come si nota il Sistema Informativo Excelsior consente di conoscere quali siano le professionalità maggiormente richieste per ciascuno dei settori considerati. Si consideri che sono disponibili i sotto settori dettagliati.

Se si prende in esame, ad esempio, l'industria alimentare si può vedere che il "tecnico di produzione e controllo qualità" è la professione più richiesta.

Nel settore delle costruzioni è "l'assistente di cantiere edile" la professionalità maggiormente ricercata.

Nel commercio all'ingrosso sono ricercati in maggior numero i "venditori rappresentanti".

Nel turismo sono soprattutto richiesti i "banconisti di agenzia viaggi".

Nei servizi le figure più ricercate sono: i programmatori informatici, i disegnatori cad-cam, gli "esperti in servizi finanziari e assicurativi", "agenti immobiliari", gli insegnanti di scuola materna, infermieri, ecc.

Tab. 2 - Assunzioni in Italia per settori di attività economica dal 2002 al 2005
(valori assoluti e percentuali)

| Settori di attività economica | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 |
|------------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Industria | 30 | 28 | 26 | 26 |
| Costruzioni | 13 | 13 | 15 | 14 |
| Commercio | 17 | 18 | 17 | 17 |
| Turismo | 15 | 15 | 8 | 9 |
| Servizi | 25 | 25 | 33 | 34 |
| Totale (valori percentuali) | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Totale (valori assoluti) | 685.888 | 673.498 | 673.763 | 647.750 |

Fonte: Elaborazione su dati Unioncamere-Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, 2005

Sono solo alcuni possibili esempi per cercare di spiegare che dall'intreccio tra i settori economici e i livelli professionali si può riuscire ad avere utili elementi per valutare le tendenze delle nuove assunzioni.

Queste informazioni sono particolarmente utili per la programmazione a livello regionale e provinciale, ma anche a livello territoriale distrettuale, per la definizione dei percorsi annuali e/o pluriennali di offerta di formazione professionale.

4. Assunzioni previste in Italia nel 2005 per gruppi professionali, settori economici e per alcune competenze di base

L'intreccio evocato può essere esplorato - ad esempio per il 2005 - tenendo conto che la maggiore domanda, sotto il profilo delle professioni, è prevista per (Tab. 3):

- professioni vendite e servizi alle famiglie (per i settori: commercio, turismo e servizi) per complessivi 142 mila addetti;
- operai specializzati (per i settori: costruzioni, industria e commercio) per complessivi 136 mila addetti;
- personale non qualificato (per i settori: servizi, costruzioni e industria) per complessivi 111 mila addetti.

Le imprese che esprimono detta domanda sono per il 40% sopra i 50 addetti, per il 41% sono fino a 9 addetti e per il restante 19% sono imprese nella classe di dimensioni intermedia. Per il 60% si tratta perciò di piccole imprese.

Se si considera la domanda di nuove assunzioni sulla base dei livelli di studio posseduti (Tab. 4) si vede che:

- per il 37,5% non è richiesto nessun titolo (scuola dell'obbligo); obbligo che, come è noto, non è neppure conseguito in una percentuale ancora troppo alta;
- il 33,6% della domanda è riferito al diploma di scuola superiore;
- il 13,7% richiede istruzione professionale e tecnica (3-4 anni dopo l'obbligo);
- l'8,8% l'università;
- il 6,4% l'attestato di qualifica (formazione professionale regionale);

Per quest'ultima categoria si tratta di circa 41.660 richieste per la formazione professionale e 88.730 per l'istruzione professionale.

In aggiunta andrebbero poi considerati i 242 mila dipendenti richiesti senza preparazione professionale (nessun titolo); per questi soggetti dovrebbe essere verificato se hanno ottenuto il conseguimento dell'obbligo e se si può comunque ipotizzare la necessità di almeno alcuni elementi di prima professionalità.

Tab. 3 - Assunzioni in Italia previste nel 2005 per gruppi professionali e per settori economici (valori assoluti)

| Gruppi professionali | Industria | Costruzioni | Commercio | Turismo | Servizi | Totale |
|--|----------------|---------------|----------------|---------------|----------------|----------------|
| Dirigenti e direttori | 820 | 30 | 160 | 70 | 1.470 | 2.550 |
| Professioni intellettuali scientifiche e di elevata specializzazione | 8.220 | 970 | 3.080 | 80 | 17.410 | 29.760 |
| Professioni tecniche | 22.080 | 4.880 | 11.260 | 2.420 | 36.780 | 77.420 |
| Professioni relative alle vendite ed ai servizi per le famiglie | 80240 | 2.820 | 11.690 | 3.310 | 33.160 | 59.220 |
| Operai specializzati | 57.820 | 58.580 | 11.590 | 490 | 7.420 | 135.900 |
| Conduttori impianti, operatori macchinari e operai montaggio industria | 54.780 | 7.830 | 4.130 | 120 | 22.610 | 89.470 |
| Personale non qualificato | 13.130 | 15.280 | 11.430 | 6.710 | 64.770 | 111.320 |
| Totale | 168.870 | 90.850 | 108.650 | 59.980 | 219.400 | 647.750 |

Fonte: Elaborazione su dati Unioncamere-Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, 2005

Tab. 4 - Assunzioni previste in Italia nel 2005: per titolo di studio posseduto e per alcune competenze di base richieste

| Titolo di studio posseduto | Valore assoluto | Valore percentuale | Lingua straniera | | | Conoscenza informatica | |
|---|-----------------|--------------------|------------------|---------------|-----------------|------------------------|---------------|
| | | | Richiesta | Non richiesta | Da utilizzatore | Da programmatore | Non richiesta |
| Nessun titolo richiesto (scuola dell'obbligo) | 242.840 | 37,5 | 3,1% | 96,9% | 5,0% | 0,3% | 94,6% |
| Attestato professionale (regionale) | 41.660 | 6,4 | 5,8% | 94,2% | 6,6% | 0,4% | 93,1% |
| Istruzione professionale e tecnica (3-4 anni) | 88.730 | 13,7 | 8,1% | 91,9% | 0,9% | 0,9% | 79,2% |
| Diploma superiore (5 anni) | 217.610 | 33,6 | 26,6% | 73,4% | 3,1% | 3,1% | 42,9% |
| Titolo universitario | 56.910 | 8,8 | 55,4% | 44,6% | 9,6% | 9,6% | 13,0% |
| Totale | 647.750 | 100,0 | | | | | |

Fonte: Elaborazione su dati Unioncamere-Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, 2005

Il Sistema Excelsior permette di riflettere su due aspetti qualitativi: la conoscenza di lingua straniera e l'informatica.

Sul versante della conoscenza della lingua straniera si può osservare, dai dati esposti in tabella, che viene richiesta dalle imprese al crescere del livello di studio posseduto. Si nota, in generale, una tendenza quasi di reciprocità: la conoscenza linguistica si chiede al diplomato e al laureato e non ai livelli scolastici minori.

Anche la conoscenza informatica, per quel che concerne la capacità di utilizzarla, viene richiesta con intensità crescente dall'istruzione professionale, al diploma, alla laurea.

In ogni caso sia la lingua e sia l'informatica appaiono richieste in via di sviluppo, nel senso che l'impresa sarà via via più portata dagli effetti della competizione a richiedere di più queste due importanti competenze.

5. Assunzioni in Italia nel 2005 per gruppi professionali e titolo di studio

La domanda di professionalità da parte delle imprese si modifica di anno in anno. Nel 2005 si possono cogliere alcuni elementi a partire dal livello di istruzione posseduto, visto in relazione con la domanda articolata per gruppi professionali.

Si possono così vagliare i gruppi professionali di assunzioni per livello di preparazione scolastica e formativa:

- *coloro che non hanno nessun titolo* (scuola dell'obbligo) si collocano dal personale non qualificato, ai conduttori impianti, agli operai specializzati, alle professioni addetti alle vendite e ai servizi per le famiglie;
- *attestato di qualifica professionale* (regionale) sono richiesti nelle professioni relative alle vendite ed ai servizi per le famiglie, tra gli operai specializzati, i conduttori impianti e al monitoraggio, nonché tra il personale non qualificato;
- *istruzione professionale e tecnica* (3-4 anni) si collocano tra gli operai specializzati, le professioni addetti alle vendite e ai servizi per le famiglie, nonché a livello intermedio inferiore nei gruppi professioni esecutive relative alla amministrazione e alla gestione e nelle professioni tecniche;
- *diploma superiore* (5 anni) si concentrano come richiesta nei livelli intermedi inferiori, nei livelli intermedi superiori e nei livelli dirigenziali;
- *titolo universitario* sono richiesti dalle professioni dirigenziali ed anche dai livelli intermedi soprattutto superiori.

L'insieme di queste considerazioni permette di verificare che la domanda di professionalità espressa dalle imprese spesso acquisisce competenze non ancora compiutamente preparate, sotto il profilo scolastico e/o professionale, portandole, anche attraverso percorsi di rapido addestramento, ad esercitare ruoli e mansioni sostanzial-

mente più elevati.

Le imprese dichiarano di aver dovuto ulteriormente preparare persone dopo l'assunzione attraverso dei corsi. Si tratta di personale con:

- 16% nessun titolo
- 28% attestato di qualifica professionale
- 26% istruzione professionale e tecnica
- 28% diploma superiore
- 51% università.

Tutto ciò sta a significare che tra preparazione ed esigenze delle imprese non avviene ancora processualmente quel dialogo che permetterebbe di evitare costi sociali ed economici alle persone e alle imprese.

Si tenga conto che complessivamente nel 2004 le imprese dell'industria e dei servizi hanno ospitato allievi in tirocinio per circa il 10%. Si è cioè in presenza di un dialogo avviato ma non certo ancora soddisfacente.

6. Lavoro dipendente o indipendente?

La domanda non è retorica. Spesso i sistemi scolastici e formativi non tengono conto che almeno il 28% dell'occupazione in Italia è complessivamente rappresentata da lavoro indipendente.

Si tratta in prevalenza di lavoratori autonomi, artigiani e commercianti, poi di imprenditori e liberi professionisti.

Anche Excelsior ha tentato per il 2005 una valutazione delle entrate previste per posizione professionale².

Su un'entrata di circa 930 mila persone si stimano: per il settore privato il 70,9%; per la pubblica amministrazione il 7,4%; per i lavoratori autonomi il 17% e per i liberi professionisti il 4,7%.

Sotto il profilo della formazione professionale si deve rilevare che sussiste un ambito spesso non sufficientemente esplorato.

Le ragioni come sempre sono molteplici e complesse a partire dalle disattenzioni dei programmi e bandi emanati dalle differenti regioni.

Si tratta però di non sottovalutare queste potenzialità da parte del sistema di formazione professionale, impegnandolo a meglio rapportarsi con le organizzazioni dei lavoratori autonomi dei differenti settori di attività economica.

² cfr.: Unioncamere, *Rapporto Excelsior 2005*, Alcune tendenze evolutive del mercato del lavoro in Italia, Roma, 2005 (pag. 55).

7. Considerazioni conclusive

La domanda di capitale sociale del sistema delle imprese e del mondo del lavoro, come si è potuto vedere, non viene storicamente corrisposta da un'offerta capace di assicurare le competenze professionali necessarie ai vari livelli e nei differenti distretti produttivi (secondo il sistema informativo Excelsior mediamente il 25% delle assunzioni del 2005 da parte delle imprese ha avuto necessità di formazione ulteriore corsuale interna o esterna).

L'offerta scolastica, quella universitaria e anche quella di formazione professionale, sono ancora strutturalmente troppo rigide, incapaci di coniugarsi flessibilmente alle esigenze poste dalla società della conoscenza, dallo sviluppo, dal lavoro e dalla cultura.

A tale proposito occorre utilizzare la formazione professionale come strumento di sostegno della politica dello sviluppo e dell'innovazione in relazione alle esigenze poste dai differenti distretti produttivi (si pensi alla crisi del tessile, del cuoio, dell'oreficeria, e così via, ma anche alle esigenze di integrazione dell'immigrazione). Occorre, perciò, favorire il dialogo tra esigenza della domanda del sistema economico-sociale e offerta del sistema formativo giovanile e ricorrente per gli adulti. Bisogna inoltre evitare che continui l'abbandono prematuro dalla scuola, imposta deduttivamente secondo modalità che non motivano i giovani all'apprendimento (soprattutto di estrazione socialmente modesta) che poi si presentano, di conseguenza, al mondo del lavoro senza un minimo di preparazione scolastica e professionale (completamento della scuola media e conseguimento di un primo attestato di qualifica).

Si noti che attualmente si accumulano i ritardi nella scuola media, alcuni allievi si perdono nel passaggio alla scuola secondaria di secondo grado e, in questa, si hanno perdite che si attestano intorno al 6% (complessivamente le perdite scolastiche sono stimabili in circa 240 mila persone).

Bisogna altresì evitare che il modello di riferimento scolastico e formativo prevalente sia quello del lavoro dipendente, mentre quasi il 30% è occupato in attività indipendenti (autonome, imprenditoriali, professionali).

In questa prospettiva occorre rilanciare, d'intesa con le Regioni, la formazione professionale a tutti i livelli di professionalità affinché divenga, non un canale formativo alternativo (è sbagliato trasferire gli istituti professionali di Stato alle Regioni perché vorrebbe dire scolarizzare la formazione professionale), ma:

- un *ponte di collegamento* tra le esigenze del lavoro e delle imprese e l'offerta scolastica ai vari livelli (inserimento occupazione flessibile);
- un *momento di recupero* degli ancora troppi abbandoni prematuri dalla scuola e di loro prima professionalizzazione (collaborazione scuola e formazione professionale);

- un sistema flessibile caratterizzato da percorsi di *preparazione specializzata* per il conseguimento dell'attestato di qualifica (primo livello), per ruoli tecnici intermedi (secondo livello) e per ruoli tecnici superiori (terzo livello);
- un luogo incentrato sul *metodo induttivo* capace di coniugare le competenze lavorative della persona con quelle richieste dall'impresa (declinate territorialmente);
- un sistema di *agenzie formative multiservizi operanti sul territorio* (realizzate dal pluralismo esistente), capaci di progettare la formazione professionale in relazione alle competenze richieste dalle imprese e a quelle possedute dalle persone.

L'armonizzazione dei sottosistemi scolastico e di formazione professionale, in stretto collegamento col ruolo formativo del *contratto di apprendistato*, nonché del riconoscimento dei *crediti formativi* acquisiti sul lavoro, avrà il compito di realizzare un sistema integrato di formazione.

5.7 - Intervento tavola rotonda

Amarildo Arzuffi

Fondimpresa

Sono qui a parlare di Fondi interprofessionali. Questi Fondi si chiamano così per indicarne la loro natura confederale e trasversale, infatti qualsiasi soggetto economico che si trovi di lavoro dipendente nell'esercizio delle proprie attività, appartenente a categorie economiche e settori differenti si può iscrivere a un qualsivoglia Fondo di suo gradimento. Le aziende, per il loro personale dipendente, versano lo 0,30; questa quota viene rigirata dallo Stato ai Fondi, qualora i titolari del rapporto di lavoro decidano di aderirvi. Si tratta di una quota derivante da una trattenuta obbligatoria che insiste sulle buste paga dal 1978, inserita all'interno dell'assicurazione contro la disoccupazione involontaria, che doveva esser destinata già allora a finanziare la formazione continua.

Le Parti Sociali sono riuscite a destinare tale ritenuta al proprio scopo originale, il finanziamento della formazione continua, solo due anni fa, dopo una discussione che è durata vent'anni.

Cosa finanziano i Fondi?

I Fondi dovranno finanziare i "Piani formativi aziendali interaziendali settoriali e territoriali", ciascun Fondo in modo originale, perché ogni fondo ha potestà regolamentativa e stabilisce le proprie modalità di funzionamento nell'ambito delle disposizioni di legge.

Quindi Fondimpresa ha proprie regole operative specifiche. Il Fondo degli Artigiani ha altre regole, studiate per intervenire nel proprio mercato di riferimento, gli altri Fondi altre regole ancora.

Ne discende che i Fondi dovrebbero, secondo la volontà del legislatore, farsi concorrenza tra di loro; questa è la loro natura interprofessionale, nel senso che, a seconda delle strategie messe in campo e delle politiche di mercato prescelte, dovrebbero "catturare" aziende esterne al perimetro associativo dei Soci. Per esempio un'azienda iscritta alle Confederazioni datoriali artigiane potrebbe aderire a Fondimpresa e non al Fondo Artigiani perché trova più confacente alle proprie esigenze il servizio offerto.

Esiste un altro problema: si dice che noi finanziamo dei Piani, ma c'è differenza tra Piano e Progetto. Il Ministero del Lavoro continua ad utilizzare Piano come

equivalente di Progetto, oggi questo problema lessicale è molto serio.

I Fondi oggi esistenti in Italia sono destinati ai lavoratori dipendenti, dalla qualifica più bassa fino a quella di quadro, con l'esclusione però di una serie di figure professionali e soprattutto degli apprendisti, per cui non incorre l'obbligo di versare questo contributo (ad esempio i Fondi non si possono pagare le attività formative inerenti l'apprendistato perché gli apprendisti non versano lo 0,30).

I fondi oggi attivi e destinati al lavoro dipendente sono otto: di essi Fondimpresa è il più grande per numero di lavoratori occupati nelle aziende associate.

Esistono poi tre Fondi destinati ai Dirigenti.

Undici Fondi sono oggettivamente molti; vi è un immaginario diffuso che fantasmica sulle quantità di risorse disponibili, sovrastimandole.

Il gettito complessivo del contributo dello 0,30 ammonta a circa cinquecento milioni di euro, che dovrebbero essere spesi per la formazione continua. Ai fondi arrivano i soldi delle aziende aderenti, che vengono raccolti dall'INPS e quindi versati ai Fondi stessi. Oggi i Fondi raccolgono poco meno del 50% di questo gettito, quindi il valore complessivo delle gestioni si aggira intorno ai 250 milioni di euro.

Lo scopo dei Fondi è quella di cercare di aumentare e qualificare la spesa formativa attraverso l'organizzazione della domanda. È questo è il nostro obiettivo. In Italia il sistema delle imprese è sostanzialmente affetto da nanismo e non è in grado di rappresentare autonomamente il proprio bisogno di formazione. La grande impresa se la cava da sola, da sempre ha scuole aziendali. Ma le PMI, che sono il vero asse portante dell'economia nazionale non hanno mai risolto pienamente il problema dell'accesso e del buon uso della risorsa formazione continua.

Da qui è nata l'idea di costruire i fondi come espressione della domanda di formazione: le parti sociali che rappresentano direttamente la domanda di formazione acquisiscono direttamente le risorse così da poter meglio indirizzare la spesa.

Fondimpresa aveva iscritto lo scorso anno quasi 40mila aziende, che impiegano 2 milioni 200 mila lavoratori e quest'anno dovrebbe avere un gettito intorno ai 130 milioni di euro, cioè da solo è circa il 46% delle risorse raccolte dai Fondi.

Il Fondo PMI aveva 29mila imprese iscritte (368mila lavoratori), il Fondo Artigiani 143mila imprese (597mila lavoratori). Foncoop, il Fondo facente capo al sistema delle imprese cooperative, raccoglie circa la metà delle imprese appartenenti a tale sistema e 250mila lavoratori. Fonprofessioni, costituito da commercialisti, notai, studi medici, è piccolissimo, ha solo 33mila lavoratori. Fonter conta circa 40mila imprese e 274mila lavoratori, mentre Forte organizza imprese che contano circa un milione di lavoratori ed è il secondo Fondo, per dimensioni di raccolta, dopo Fondimpresa.

Fondimpresa è passato da 35mila imprese nel 2003 a 40mila nel 2004, siamo cresciuti di 200mila lavoratori e si è abbassata lievemente la media del gettito per

ogni lavoratore (circa 72 euro a testa l'anno).

Questo è un dato da tener presente parlando di formazione continua: il costo medio della formazione continua è intorno ai 20 euro ogni ora, quindi con quanto raccogliamo siamo in grado di finanziare malamente 3 ore pro capite per lavoratore occupato in ogni azienda iscritta.

Si tratta di risorse ancora insufficienti, assolutamente esigue se paragonate a quanto viene investito ogni anno, su scala europea, in Formazione continua. È necessario aumentare l'efficienza dei sistemi e far costare di meno la formazione, ma occorrerà, in un futuro non molto remoto, riflettere su come incrementare il gettito.

Come dicevamo il problema specifico del nostro Paese è l'accesso delle PMI e delle micro imprese alla Formazione Continua. Persino Fondimpresa, che nell'immaginario collettivo rappresenta la grande impresa, ha una strana morfologia organizzativa: infatti il 4% delle imprese iscritte conta circa un milione di addetti, mentre il restante 96% delle imprese iscritte dà lavoro ad un milione e trecento mila addetti. Si pone quindi, per Fondimpresa, il problema di costruire una duplice strategia di mercato: una rivolta alle grandi e grandissime imprese ed una rivolta alle PMI.

Metà del sistema d'impresе italiano non è ancora scritto ai Fondi, ma per “catturarlo”, per costruire una strategia di marketing del fondo, l'elemento fondamentale è costituito dalla capacità di immaginare politiche specifiche per la piccola e media impresa.

Noi stiamo pensando ad un meccanismo che si sostanzia nel favorire l'aggregazione delle imprese e costruire corsi interaziendali.

Solo la grande impresa è autosufficiente dal punto di vista delle strutture e delle strategie formative, la piccola e media impresa ha bisogno di organismi intermediari che si occupino di strutturare l'attività e realizzarla.

Ritengo che in questo abbia un grande ruolo il sistema dell'*education*, ovvero il sistema della formazione professionale, dell'istruzione professionale, dell'università e della scuola perché per raggiungere questa platea immensa di soggetti e riuscire a spendere efficacemente le risorse disponibili occorre dispiegare una rete capillare di offerta formativa. Ma nel contempo è necessario che i soggetti protagonisti dell'offerta formativa si ristrutturino e si ridisegnino per adeguare le proprie capacità alle richieste del mondo dell'impresa e del lavoro.

Fare formazione continua è differente dal fare formazione d'inserimento, i lavoratori sono più maturi e richiedono differenti strategie pedagogiche; sicuramente la formazione continua deve avere una spendibilità significativa nel mercato del lavoro, deve incontrare i bisogni del lavoratore e dell'impresa. Quindi la programmazione e la progettazione della FC deve essere strettamente legata a processi di

contrattazione fra le parti sociali e non totalmente delegate ai tecnici. Questo aumenta anche il costo ed i tempi di istruzione di un sistema così complesso.

I formatori spesso non sono capaci di dialogare con le parti Sociali, vi sono molte incomprensioni, delle quali tante ascrivibili ad un problema di linguaggi e di codici specialistici non condivisi.

Quindi uno dei primi problemi da porsi per ristrutturare il sistema è quello di attrezzare le strutture formative a dialogare, intervenire e sapersi rapportare con le imprese e con le parti sociali. Inoltre, esiste un significativo problema negli orari, nel tempo dedicato alla formazione. I tempi delle imprese non sono i tempi degli enti di formazione e così gli orari: si pone un problema di armonizzazione dell'orario di lavoro dell'offerta capace di venire incontro ai tempi tipici della domanda.



6. PROSPETTIVE DI LAVORO E DI INTERVENTO. PARERI DELLE ISTITUZIONI

6.1 Intervento tavola rotonda

Bruno Stenco

Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università della CEI

In qualità di direttore dell'ufficio nazionale della CEI per l'educazione, la scuola e l'università sono qui ad esprimere l'attenzione della Chiesa per il vostro lavoro in questo particolare frangente della vita sociale e del processo di riforma del sistema di istruzione e formazione del nostro Paese.

La comunità ecclesiale conosce e apprezza il vostro servizio. Gli enti CIOFS-FP e CNOS-FAP sono consapevoli del servizio di evangelizzazione e di annuncio di Cristo nel mondo del lavoro e della formazione professionale compiuto in modo peculiare e specifico attraverso l'attività formativa. In particolare, i responsabili e gestori dei centri di formazione professionale hanno una consapevolezza di ciò che collega, nell'esercizio della loro opera formativa, fede e promozione umana. Ma anche i collaboratori laici che operano in questo campo maturano, proprio attraverso la loro esperienza personale, la consapevolezza dell'intreccio profondo tra l'annuncio di Cristo, la fede e la cultura del lavoro, affinché diventi motivo di crescita e di liberazione per tanti giovani.

L'obiettivo di un centro di formazione professionale è sicuramente quello di inserirsi nelle politiche attive del lavoro, ma in concreto ed essenzialmente, è quello di creare le condizioni migliori perché un giovane giunga a riconoscere il mistero e le finalità ultime della propria esistenza, e diventi capace di fare delle scelte come persona e come cittadino, come cristiano e come uomo responsabile verso se stesso e verso la società. Anche per Don Bosco il punto culminante di tutta l'attività formativa è la religione. Se si perde questo punto di riferimento viene a mancare la pietra angolare sul quale poggia tutto l'impianto pedagogico e sociale della formazione professionale.

Considerando che il tema principale di questo seminario è il territorio, vorrei soffermarmi sul fatto che la comunità cristiana e la chiesa particolare ne sono parte costitutiva e vanno richiamati e stimolati ad essere interlocutori attivi delle politiche formative e dei soggetti che, come il CIOFS-FP, vi operano. È questo il compito dell'Ufficio che dirigo in stretta collaborazione con quello della pastorale sociale e del lavoro il cui direttore è Mons. Paolo Tarchi. Infatti, questo settore della formazione professionale può essere compiutamente affrontato solo se inte-

ragiscono il mondo dell'istruzione e quello del mondo del lavoro: è questa la nuova collocazione prevista dalla Legge di riforma Moratti n. 53/03, dal decreto applicativo sul diritto-dovere n. 76/05 e da quello sul secondo ciclo n. 226/05.

Nella Chiesa locale ci sono alcune forze che operano nel mondo del lavoro, le ACLI per esempio, ma anche le associazioni dei docenti e le associazioni dei genitori. Mi riferisco alla comunità cristiana, quindi a genitori, adolescenti, ragazzi che frequentano le nostre parrocchie e che andrebbero adeguatamente informate e coinvolte in una tematica che li riguarda.

I percorsi dell'istruzione liceale e quello dell'istruzione e formazione professionale devono essere adeguatamente presentati alle famiglie e alle famiglie delle nostre comunità cristiane. Esse ne hanno diritto e chiedono ad un centro o ad una scuola che la formazione sia completa e riguardi valori autentici che accompagnino i ragazzi per tutta la vita. L'educazione religiosa è al centro di questa domanda educativa e quindi lo deve essere anche da parte dell'offerta, ma sottolineerei che c'è una forte attenzione alla qualità globale dell'educazione e alla realizzazione di un progetto professionale.

Quando si parla di formazione professionale è luogo comune pensare che si opera con ragazzi che presentano delle problematiche nella loro situazione familiare e hanno scelto il centro come opzione di ripiego, non avendo avuto successo nella frequenza di altri indirizzi del secondo ciclo. L'esperienza consolidata da decenni della formazione professionale di ispirazione cristiana in Italia, in Europa e nel mondo è giunta alla conclusione che la formazione professionale, nella sua peculiarità formativa, può costituire un'offerta completa, sul piano culturale ed educativo, per la formazione della persona, del cittadino e del lavoratore. Poiché questo principio è stato riconosciuto anche dalla Legge di riforma e dalla conseguente decretazione, dobbiamo pensare che questo sia un momento importante. L'offerta diversificata dei percorsi formativi nell'età dell'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione (obbligo scolastico e formativo) e, in particolare, nell'età 14-17, ci appare come il riconoscimento di un principio importante, confermato dagli studi più accreditati della psicologia dell'apprendimento (cfr. la relazione del prof. Michele Pellerrey). Un'offerta formativa diversificata proposta in età evolutiva adolescenziale non significa prefigurare una sorta di discriminazione sociale o proporre dei canali separati destinati ad acuire il solco che separa i differenti destini sociali, ma significa piuttosto distinguere senza separare per rispondere alle caratteristiche e alle qualità della persona. Questo principio potrebbe essere assunto con una maggiore consapevolezza da parte della comunità cristiana e maggiormente tutelato. Giustizia ed eguaglianza delle opportunità non può significare omologazione dei soggetti dentro percorsi indifferenziati. Lo Stato dovrebbe garantire che presso qualunque istituzione istruttiva e formativa siano

salvaguardati dei livelli essenziali inderogabili, ma non imporre un'unica soluzione per tutti. Questi principi, in effetti, ci sembrano espressi correttamente nel disegno riformatore della Legge 53/03.

Per questa ragione ci sembrano non ragionevoli le difficoltà opposte dalle amministrazioni di alcune regioni italiane, compresa quella della Sardegna, di non voler o poter accogliere le richieste delle famiglie e degli allievi che scelgono la formazione professionale al termine del percorso formativo del primo ciclo. Ci sembra che le scelte delle famiglie debbano essere ascoltate piuttosto che giudicate dalla pubblica amministrazione!

Occorre produrre uno sforzo particolare di sensibilizzazione per aiutare le famiglie e i ragazzi, soprattutto nell'età dell'adolescenza, a scegliere bene ed in modo motivato. Una scuola uguale per tutti fino a 18 anni contribuisce a spostare continuamente il tema dell'identità e delle scelte. Ritengo che educatori, psicologi, orientatori delle comunità cristiane debbano mostrare un maggiore coraggio nel far capire al ragazzo che le scelte individuali devono rispondere alle caratteristiche personali, e non alle attese dei familiari o alle aspettative del mondo degli adulti.

L'associazione FORMA, con l'appoggio dei due Uffici Nazionali CEI per la scuola e il lavoro si è attivata proponendo l'avvio di percorsi triennali per gli allievi dai 14 ai 17 anni e sperimentandoli nel contesto del diritto-dovere all'istruzione e formazione professionale. Ora stiamo cercando di fare in modo che queste sperimentazioni possano essere effettivamente valutate per la loro qualità e per le risposte che danno ai giovani e alle loro famiglie. Stiamo anche proponendo di garantire uno sbocco post qualifica (il diploma professionale) con l'attivazione del quarto anno. Sappiamo che in questo momento ci sono difficoltà economiche, ma anche tanta incertezza e confusione tra gli assessori regionali e le direzioni scolastiche regionali di molte regioni italiane. A questo proposito abbiamo pensato di avviare una iniziativa congiunta del Centro Studi per la Scuola Cattolica (diretto dal prof. Guglielmo Malizia) e del gruppo scuola-lavoro della CEI, per giungere, attraverso la stesura di un manuale della qualità, a verificare il rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni da parte dei trienni sperimentali. Inizieremo nei prossimi mesi con un protocollo della qualità basandoci sui livelli essenziali delle prestazioni, ma guardando anche alla caratterizzazione vocazionale, e quindi umana e cristiana, delle nostre istituzioni. Considereremo anche l'educazione religiosa e l'IRC come una componente essenziale dell'offerta formativa.

Rivolgo a tutti i presenti un cordiale saluto e il sentimento di una grande riconoscenza per il servizio che svolgete a favore dei giovani e della loro formazione umana e cristiana.

6.2 Intervento tavola rotonda

Sergio Trevisanato

Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori

Nonostante le difficoltà del nostro Paese sul raggiungimento degli obiettivi di Lisbona, credo ci sia comunque la necessità di trovare una serie di strumenti e di azioni sul sistema che stiamo mettendo in piedi come beneficiari di finanziamenti, ma anche come erogatori di attività formative in un contesto complesso quale è il sistema educativo in senso generale.

Ritengo che la riforma in atto del sistema educativo, pur con i suoi limiti e nonostante le problematiche che sottendono all'impianto complessivo, evidenzia un aspetto di grande spessore perché mette in campo una serie di strumenti reali di confronto tra il sistema educativo e il sistema del mercato del lavoro, che in passato era semplicemente e solamente prerogativa degli enti di formazione. La grande sinergia tra la legge 53 e la legge 30 ha caratteristiche che dovrebbero in qualche misura far bene a tutto il sistema.

Le riforme scolastiche hanno sempre avuto grandissimi problemi nella loro attuazione e soprattutto nella loro applicazione. Credo sia una delle prime volte che si affronta la riforma del sistema dell'educazione e dell'istruzione a tutto campo; in tutto questo contesto interviene un aspetto di grande rilievo: il riparto tra le competenze nazionali e le competenze regionali, con materie esclusive di competenza statale e con materie concorrenti tra il sistema nazionale e i sistemi regionali.

Su questo si è aperto un grandissimo dibattito con azioni che, dal mio punto di vista, molto spesso sono di ordine politico invece che di ordine contenutistico. Oggi non si può sostenere che un sistema educativo non possa essere confrontabile con i bisogni e i fabbisogni del mondo del lavoro, e d'altra parte che la conoscenza e le capacità, meglio le competenze, degli allievi che escono dal sistema dell'istruzione e della formazione, non debbano necessariamente essere verificate, valutate, certificate, ma contemporaneamente essere allineate con l'esigenza del territorio. Il territorio è un sistema complesso dove confluiscono elementi di tipo produttivo, elementi educativi, elementi politici, che in qualche misura consentono, se bene orchestrati, di creare quelle sinergie e quelle reti che mettono a sistema le problematiche legate ai processi educativi.

Il 16 settembre non credo sia stata una tappa conclusiva ma piuttosto l'avvio di

una tappa nuova, che dovrà necessariamente cominciare ad analizzare tutti i problemi e tutte le sperimentazioni che in questi anni sono state fatte. La triennialità nella formazione in qualche misura pone certamente dei problemi: è stato assolto un compito, garantito da servizi che nessun altro era in grado di fornire nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale, ma rimane la necessità di avviare una serie di azioni e di proposte.

L'ISFOL, che opera su quasi tutti i tavoli esistenti, istituzionali e non, su tematiche diverse, dedica risorse e aiuti alle Regioni, e instaura dei rapporti con loro, non solo con il sistema appunto istituzionale. È evidente la situazione e la posizione delicata che l'Istituto ha nel confrontarsi sui temi e nel proporre soluzioni di tipo sperimentale.

La finalità è quella di orientare e mettere sul campo, in collaborazione con le Regioni da una parte e con i Ministeri dall'altra, tutti quegli strumenti che consentano poi alla fine di creare un sistema della formazione particolarmente rilevante, e quindi fornire quegli strumenti che nessun altro credo in Italia è in grado di poter fare. La grande peculiarità che ha l'ISFOL è quella di confrontarsi regolarmente con il territorio e di fare ricerca basata sul territorio. So che la tendenza del sistema formativo è quella di puntare non solo sull'estensione della triennialità, ma di garantire anche dei percorsi oltre la triennialità. Tendenzialmente questo potrebbe far presagire la possibilità di passare dal terzo al quarto anno e dal quarto anno al quinto, e dal quinto forse all'università o all'integrazione. Mi sto chiedendo se questo sistema non tenda troppo a scolarizzare la formazione; il pericolo che intravedo è che con questo *trend* si corra il pericolo di spostare l'asse della formazione di base, del saper fare, verso un sistema che semplicemente affianchi l'istruzione, senza coglierne il meglio ma, piuttosto, trascinando la formazione in un percorso che tende ad emulare quello dell'istruzione.

Invito a fare una seria riflessione su questo concetto: ritengo che la grande forza della formazione professionale storica, almeno in Veneto e in Lombardia, consista nell'aver visto sempre un indirizzo e un'attività individuale basata sulla persona e sulle peculiarità del territorio in relazione con il mondo del lavoro vero, con una partecipazione delle aziende presso gli enti di formazione, nello scambio e nella collaborazione. Non vorrei mai che questo sistema, che oggi in alcune regioni è attuato sperimentalmente in tre anni, si spostasse al quarto e proseguisse in una logica che va a perdere nel tempo la peculiarità della formazione. Questo è un cruccio che mi sento di esprimere.

Se pur parliamo di diritto-dovere e superiamo quello che prima si chiamava obbligo non significa che automaticamente le risorse che vengono erogate al sistema dell'istruzione siano pari a quelle della formazione professionale. Questa è la sensazione che ho, mi auguro che non sia così, però certamente questo è un tema sul

quale varrebbe la pena fare delle serie verifiche e sperimentazioni. Licenziato il decreto attuativo, credo sarebbe opportuno che venissero aperti dei tavoli nei quali cominciare ad esaminare tutta una serie di valutazioni, e l'ISFOL in questo campo è pronto a mettersi a disposizione, non solo con le istituzioni, in particolare ovviamente le Regioni e i Ministeri, ma anche in un confronto attivo con gli enti di formazione, o meglio con gli operatori, che possa consentire di stabilire insieme quali siano le peculiarità di un territorio. Ci sono dei territori dove è inutile proporre delle attività formative che non trovano una reale corrispondenza con le esigenze specifiche di quella tipologia sociale, come pure, d'altra parte, in un sistema globalizzato, non si può pensare di operare nel mercato del lavoro guardando solo all'ambito della propria casa. È evidente quindi che dovremmo fare delle serie considerazioni sul sistema, sul numero dei potenziali allievi, sulla distribuzione degli istituti professionali all'interno dei sistemi regionali, sulle potenzialità degli enti di formazione che devono avviare, evidentemente, anche una riqualificazione del personale che opera e quindi degli operatori. Esiste a livello comunitario, oltre alla certificazione di qualità delle attività, in genere comprese le scuole, anche la certificazione delle capacità formative dei soggetti che si occupano appunto di attività formative. Ritengo che dovranno essere definite tutta una serie di precondizioni per consentire di fornire un servizio di alta qualità a vantaggio dell'alunno e a vantaggio soprattutto delle famiglie. Il CIOFS-FP in questo senso ha una tradizione e credo che la possibilità di migliorare ulteriormente questa tradizione lo pone certamente in vantaggio rispetto agli altri sistemi. La preoccupazione è che non vi trasformiate tutti tendenzialmente in un sistema dell'istruzione, ma che manteniaste molto forte il legame col territorio a livello imprenditoriale, perché qualche aspetto della riforma scolastica per certi versi mi preoccupa. Per citarne qualcuno, ricordo che negli anni '60 gli istituti tecnici erano guardati con molta attenzione dalle aziende, tanto che erano le aziende che andavano ad individuare i ragazzi anche prima che essi uscissero dagli istituti tecnici; il che voleva dire che c'era una particolare attenzione del sistema educativo a quello che succedeva fuori dall'ambito scolastico. Oggi voi dovete continuare a garantire questo percorso, ovvero il passaggio dalla scuola al mercato del lavoro, per esempio attraverso le azioni che la Riforma Biagi ha messo in moto: dall'apprendistato in obbligo all'apprendistato professionalizzante, per un confronto continuo con il mercato del lavoro. L'alternanza scuola - lavoro prevista consente sì di avviare dei processi anche nell'ambito dell'istruzione, ma quante scuole riescono a fare l'alternanza? In Veneto abbiamo avviato l'alternanza in coincidenza con la riforma, abbiamo coinvolto 20 scuole e altrettanti enti di formazione e abbiamo moltiplicato per 5 le aziende, non potendo pensare di mandare una classe all'interno di un'unica azienda, soprattutto in una realtà territoriale dove le piccole e medie imprese

hanno 2, 3, 5, 10 addetti. Non abbiamo in realtà coinvolto 20 scuole, abbiamo coinvolto 20 classi. Provate a pensare di estendere questo istituto a tutte le scuole esistenti, non dico in Veneto, in tutta Italia. Mi sto chiedendo se le imprese debbano trasformarsi per svolgere attività formative. Questo è un problema: fatto salvo il confronto tra la scuola e il mercato del lavoro, per costruire il sistema vanno affrontati gli aspetti organizzativi.

Il riconoscimento dei crediti per i giovani che vanno in alternanza deve essere in qualche misura definito, bisognerà, alla fine di un percorso, stabilire il tipo di libretto formativo, quali siano le caratteristiche compatibili con il mercato del lavoro e, infine, vedere se il mercato del lavoro terrà conto di questi nuovi sviluppi che si stanno affrontando a livello territoriale e educativo. Il percorso che ho in mente consentirebbe a tutti gli allievi, a tappe diverse, di arrivare potenzialmente al massimo del livello, ma cercando di intersecare tra loro i sistemi. Non si può pensare di realizzare sistemi paralleli, ritengo piuttosto che anche attraverso la formazione si possa raggiungere il livello alto a seconda, evidentemente, delle condizioni, delle capacità, e credo che sia la strada che tutti noi siamo orientati a perseguire. Dovremmo cominciare a lavorare in questa direzione: l'ISFOL è a disposizione anche degli operatori, i suoi ricercatori, che conoscono bene il territorio, sono anche nella condizione di creare quella inevitabile, necessaria mediazione che ci consenta di utilizzare la riforma del sistema educativo e formativo e la riforma del mercato del lavoro in una logica che ci permetta di allinearci ai livelli comunitari, livelli che, purtroppo, non abbiamo ancora raggiunto.

6.3 Intervento tavola rotonda

Domenico Sugamiele

Esperto in sistemi formativi

Quello che segue rappresenta un contributo per avviare la riflessione sulle opportunità che un'organizzazione di rete possa offrire. Si è ritenuto importante riflettere sulla dimensione "istituzionale" dei cambiamenti che favoriscono lo sviluppo di politiche di *governance* perché l'idea di Campus o di Polo formativo, come spesso sono state presentate nel dibattito di questi mesi, appaiono rispondere a due visioni distinte ma che hanno un filo comune: tentare di risolvere le contraddizioni che la riforma costituzionale del Titolo V pone per la fase di attuazione della legge 53/03 nella distinzione tra "ordinamentale" (percorsi e piani di studio) e "organizzativo-gestionale".

Il dibattito è apparso poco attento alle potenzialità dell'organizzazione di rete che risponde ad un nuovo modello di governo delle politiche pubbliche valorizzando soprattutto il principio di sussidiarietà.

In premessa ritengo utile riportare integralmente l'articolo 7 del DPR 275/99 (Regolamento dell'autonomia) e il comma 4 dell'art. 1 della bozza di D.Lgs sul secondo ciclo che stende l'autonomia a tutte le istituzioni del secondo ciclo:

Art.7

Reti di scuole

- 1. Le istituzioni scolastiche possono promuovere accordi di rete o aderire ad essi per il raggiungimento delle proprie finalità istituzionali.*
- 2. L'accordo può avere a oggetto attività didattiche, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento; di amministrazione e contabilità, ferma restando l'autonomia dei singoli bilanci; di acquisto di beni e servizi, di organizzazione e di altre attività coerenti con le finalità istituzionali; se l'accordo prevede attività didattiche o di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento, è approvato, oltre che dal consiglio di circolo o di istituto, anche dal collegio dei docenti delle singole scuole interessate per la parte di propria competenza.*
- 3. L'accordo può prevedere lo scambio temporaneo di docenti, che liberamente vi*

consentono, fra le istituzioni che partecipano alla rete i cui docenti abbiano uno stato giuridico omogeneo. I docenti che accettano di essere impegnati in progetti che prevedono lo scambio rinunciano al trasferimento per la durata del loro impegno nei progetti stessi, con le modalità stabilite in sede di contrattazione collettiva.

4. *L'accordo individua l'organo responsabile della gestione delle risorse e del raggiungimento delle finalità del progetto, la sua durata, le sue competenze e i suoi poteri, nonché le risorse professionali e finanziarie messe a disposizione della rete dalle singole istituzioni; l'accordo è depositato presso le segreterie delle scuole, ove gli interessati possono prenderne visione ed estrarne copia.*
5. *Gli accordi sono aperti all'adesione di tutte le istituzioni scolastiche che intendano parteciparvi e prevedono iniziative per favorire la partecipazione alla rete delle istituzioni scolastiche che presentano situazioni di difficoltà.*
6. *Nell'ambito delle reti di scuole, possono essere istituiti laboratori finalizzati tra l'altro a:*
 - a) *la ricerca didattica e la sperimentazione;*
 - b) *la documentazione, secondo procedure definite a livello nazionale per la più ampia circolazione, anche attraverso rete telematica, di ricerche, esperienze, documenti e informazioni;*
 - c) *la formazione in servizio del personale scolastico;*
 - d) *l'orientamento scolastico e professionale.*
7. *Quando sono istituite reti di scuole, gli organici funzionali di istituto possono essere definiti in modo da consentire l'affidamento a personale dotato di specifiche esperienze e competenze di compiti organizzativi e di raccordo interistituzionale e di gestione dei laboratori di cui al comma 6.*
8. *Le scuole, sia singolarmente che collegate in rete, possono stipulare convenzioni con Università statali o private, ovvero con istituzioni, enti, associazioni o agenzie operanti sul territorio che intendono dare il loro apporto alla realizzazione di specifici obiettivi.*
9. *Anche al di fuori dell'ipotesi prevista dal comma 1, le istituzioni scolastiche possono promuovere e partecipare ad accordi e convenzioni per il coordinamento di attività di comune interesse che coinvolgono, su progetti determinati, più scuole, enti, associazioni del volontariato e del privato sociale. Tali accordi e convenzioni sono depositati presso le segreterie delle scuole dove gli interessati possono prenderne visione ed estrarne copia.*
10. *Le istituzioni scolastiche possono costituire o aderire a consorzi pubblici e privati per assolvere compiti istituzionali coerenti col Piano dell'offerta formati-*

va di cui all'articolo 3 e per l'acquisizione di servizi e beni che facilitino lo svolgimento dei compiti di carattere formativo.

Articolo 1

(Secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione)

4. Tutte le istituzioni del sistema educativo di istruzione e formazione sono dotate di autonomia didattica, organizzativa, e di ricerca e sviluppo.

1. Le politiche di integrazione tra istruzione, formazione e lavoro che inducono lo sviluppo dell'organizzazione di rete

La legge 59 del 1997 “Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle Regioni ed Enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa”¹, introduce l'autonomia delle istituzioni scolastiche e ridisegna l'assetto istituzionale con la distribuzione dei poteri tra i diversi livelli di governo. In particolare, sono trasferite alle Regioni le funzioni amministrative di competenza dell'Amministrazione statale. Nel sistema di istruzione l'articolo 21 della legge, nel conferire l'autonomia alle istituzioni scolastiche, attribuisce alle scuole autonome tutte le funzioni di gestione di competenza del Ministero e dei Provveditorati. Le istituzioni scolastiche autonome sono definite come Autonomie funzionali.

La legge Costituzionale n. 3 del 2001² introduce importanti novità nel contesto istituzionale del nostro Paese e consolida molte innovazioni introdotte dalla legge 59/97. Essa modifica la sostanza della costituzione della Repubblica conferendo alle Regioni e agli Enti locali poteri di governo di funzioni pubbliche che erano di competenza dello Stato. Si disegna un sistema che vede nelle Autonomie territoriali e nelle Autonomie funzionali il livello ottimale di governo pubblico. Si passa cioè dal modello accentrato dello Stato che amministra e gestisce tutte le funzioni pubbliche ad un modello policentrico ove ai vari soggetti istituzionali vengono assegnate specifiche funzioni di governo secondo il principio di sussidiarietà.

Non più lo “Stato gestore” ma lo “Stato regolatore”.

L'amministrazione statale come centro propulsore e di indirizzo.

¹ Nota come legge Bassanini, avvia un profondo processo di trasferimento di poteri dalle amministrazioni statali alle strutture periferiche.

² Legge di modifica costituzionale approvata nella scorsa legislatura e ratificata con referendum confermativo il 18 ottobre 2001. Essa modifica il Titolo V della Costituzione ridisegnando i poteri costituzionali dello stato e delle autonomie locali.

Dal *government* alla *governance*

La profondità dei cambiamenti che stanno interessando il campo organizzativo dell'istruzione delineano la crescita di autonomia delle scuole manifestata essenzialmente nello sviluppo di accordi di rete e protocolli d'intesa con altri soggetti pubblici e privati nel territorio. Cambiamenti che prefigurano un cambio di rotta nelle modalità di intervento dello Stato, spostando funzioni e competenze, sinora di esclusiva competenza delle burocrazie statali, verso altri attori sociali pubblici e privati. Si tratta di un processo che porta ad un mutamento radicale nella direzione del superamento del *government* dell'istruzione verso un nuovo modello organizzativo di vera e propria *governance*.

Questo processo subisce un'accelerazione con il riconoscimento costituzionale dell'autonomia scolastica. L'autonomia implica che ogni singola istituzione scolastica acquisisca un ruolo diverso: da terminale di un sistema gerarchico passa a centro di un sistema di erogazione di servizi di istruzione e formazione.

L'azione di *governance* si esplica con la costituzione di un insieme di regole, che lascino ai diversi soggetti gli spazi per valorizzare le loro capacità e sviluppare l'autonomia. Essa sposta l'asse culturale del sistema di istruzione e formazione dalla "verticalità" delle procedure di gestione alla "orizzontalità" del servizio per favorire la libera iniziativa dei soggetti istituzionali pubblici e privati.

2. Il pluralismo degli attori istituzionali - La rete territoriale: autonomie territoriali e funzionali

Si tratta di un processo che vede nelle Autonomie locali (Regioni, Comuni, Province), nelle Autonomie funzionali (Istituzioni scolastiche, agenzie formative, enti pubblici), nelle agenzie private (il terzo settore, il volontariato, ..) i soggetti capaci di interpretare la domanda dei giovani e del sistema sociale e produttivo e trasformarla in un'offerta pubblica, diffusa e diversificata, di istruzione e formazione.

L'organizzazione policentrica del governo delle funzioni amministrative e di gestione investe gli enti locali nella programmazione e individuazione di centri di servizio nel territorio capaci di sostenere gli attori istituzionali nell'esercizio delle funzioni ad essi attribuiti.

La creazione di reti di scuole e reti miste, fra scuole e altri soggetti istituzionali e sociali, rappresenta una innovazione capace di modificare, nel tempo, il sistema di relazioni istituzionali nel governo locale delle politiche dell'istruzione, della formazione e della transizione al lavoro. Lo sviluppo di reti è una condizione indispensabile per lo sviluppo stesso dell'autonomia, considerando soprattutto che i

processi di accumulazione del sapere, nella maggior parte dei casi, sono il frutto del concorso di una pluralità di soggetti interni ed esterni al sistema educativo (istruzione non formale e informale) e che la qualità delle politiche formative è determinata dalla capacità delle scuole di coinvolgere altre agenzie formative e soggetti sociali. La rete fornisce alle scuole quel bagaglio di conoscenze che consente loro di uscire dall'autoreferenzialità, coniugando i vantaggi della piccola dimensione con quelli che la rete offre in termini di ottimizzazione dell'uso delle risorse e di diffusione delle conoscenze.

Tipologie di reti nel sistema di istruzione e formazione

Le diverse tipologie di rete che si potranno costituire dipendono in larga misura dagli obiettivi e dai requisiti organizzativi delle reti stesse: il consorzio finalizzato all'ottimizzazione degli acquisti si fonda su requisiti diversi dalla rete per l'inclusione sociale e il successo formativo.

In linea generale si possono prevedere diverse tipologie di organizzazione a rete che dovranno, comunque, interagire nel territorio.

La *rete di governo del sistema formativo regionale* appare un organismo necessario per la pianificazione dell'offerta formativa territoriale e per evitare sovrapposizioni di iniziative. Essa dovrà assumere il ruolo di elemento regolatore delle interazioni tra gli enti locali e le istituzioni scolastiche e formative anche tramite la costituzione di centri di servizio e di sostegno alla progettazione territoriale.

Le istituzioni scolastiche e formative autonome entreranno a far parte integrante della rete di governo regionale, sono dotate di un elevato grado di autoregolazione e saranno chiamate a sviluppare modelli organizzativi e gestionali inseriti in un sistema policentrico di cui esse stesse sono nodi attivi.

Lo sviluppo di reti organizzative tra scuole e tra scuole e istituzioni formative diventa cogente per sviluppare competenze professionali, per ottimizzare risorse, per sviluppare il rapporto con il territorio e con il sistema produttivo.

In questo senso assume rilevanza la *rete di sviluppo dell'offerta formativa* che opera principalmente sulla funzione tecnica dell'istruzione e formazione e in particolare sull'innovazione pedagogico - didattica, sull'ampliamento dei piani di studio, sulla diversificazione dei percorsi formativi, sulle politiche della prevenzione della dispersione e dell'orientamento.

Essa potrà essere estesa anche a soggetti esterni al sistema di istruzione e formazione, con l'obiettivo di ampliare i servizi formativi e di integrazione con il sistema sociale e produttivo locale.

Per realizzare le indicazioni poste dalla riforma, soprattutto nella prospettiva del raccordo tra le politiche formative e del lavoro, è necessario, infatti, che gli attori

in gioco sviluppino processi di partenariato coinvolgendo i soggetti sociali e istituzionali del territorio e favorendo reti organizzative che vedano l'interazione di più soggetti: istituzioni scolastiche, istituzioni formative (enti di formazione), strutture per l'orientamento, servizi per l'impiego, soggetti di intermediazione di lavoro, associazioni di volontariato, istituzioni di formazione superiore e di ricerca.

Ciò potrà consentire di disegnare una mappa organizzativa dell'offerta formativa capace garantire i fabbisogni del territorio, sviluppando e rafforzando modelli gestionali di rete che garantiscano l'autonomia delle singole istituzioni e nel contempo siano in grado di rispondere compiutamente alla programmazione dell'offerta formativa, secondo requisiti di alta qualità e funzionalità.

L'obiettivo da perseguire è quello di creare strutture organizzative che siano in grado di realizzare, almeno per aree professionali, le tre tipologie di percorsi, la qualifica e i diplomi, in maniera che la programmazione dell'offerta formativa sia in stretta relazione alle politiche di sviluppo territoriali per regolare in modo proattivo la domanda e l'offerta di formazione.

Un processo che valorizza il ruolo dell'utenza, del sistema produttivo e sociale e degli Enti territoriali, e che necessita di una pianificazione di tipo regolativo capace di sviluppare politiche formative che incentivino la costituzione di strutture di eccellenza, magari in coincidenza con i distretti industriali.

La necessità di sviluppare il sistema formativo come strumento di politica attiva del lavoro legandolo al sistema produttivo prefigura un forte legame con la programmazione territoriale delle politiche di sviluppo locale.

In questo senso si potrebbero costituire delle istituzioni che facciano riferimento a specifici settori produttivi del territorio e comprendano tutti i livelli di formazione tecnico professionale (dalla formazione delle qualifiche ai diplomi tecnico professionali superiori, dalla formazione continua alla ricerca industriale).

Si tratta, in definitiva, di prefigurare un modello organizzativo che vede lo sviluppo di "Campus"³, "Poli formativi", organizzati nell'ambito del sistema dell'istruzione e formazione professionale, distinti per aree (settori/famiglie/comunità) professionali, che siano da riferimento per il settore produttivo nel territorio.

I "Campus" o "Poli formativi" dovrebbero rispondere sia alla domanda consolidata del sistema produttivo, sia allo sviluppo e al rilancio di settori industriali, sia ad anticipare le tendenze di sviluppo del sistema produttivo, favorendo iniziative capaci di sostenere la creazione di nuovi ambiti di ricerca e sviluppo d'impresa. In questo senso l'organizzazione e lo sviluppo degli stessi non potrà prescindere da una gestione unitaria, fortemente ancorata alla dimensione regionale, di tutte le filiere di formazione tecnico professionale. In questo modo si realizzerebbe una

³ Bertagna lo individua come "Campus a rete formativa territoriale".

concreta interlocuzione con il sistema produttivo ed economico del territorio che coinvolga il sistema delle imprese nelle attività formative di livello medio alto (Diplomi tecnico professionali di 5, 6 e 7 anni) e nello sviluppo di attività formative in alternanza, in apprendistato e di stage.

Lo sviluppo di reti organizzative delle tipologie evidenziate comporterà per le istituzioni scolastiche e formative la necessità di prevedere l'organizzazione di reti tecnico - gestionali, interne al sistema istruzione e formazione, per ottimizzare le risorse. Si tratta di prevedere una organizzazione di rete per gestire congiuntamente servizi comuni, ottimizzazione dell'uso delle infrastrutture, acquisto di beni, esternalizzazione di servizi.

Considerazioni finali

La principale difficoltà nel comprendere l'organizzazione a rete consiste nel fatto che si tenta di strutturare un modello di governo "a-centrato" e policentrico all'interno di un sistema di gestione e di programmazione ancora centralizzato e gerarchico. Gerarchia che spesso è invocata dalle stesse istituzioni scolastiche al fine di sentirsi "tutelate" sulle scelte rispetto alla stessa utenza.

L'autonomia viene vissuta più come opportunità (libertà) di accedere a specifici progetti (quasi sempre considerati "aggiuntivi" alla normale programmazione didattica) e ad ulteriori fonti di finanziamento, che come opportunità (necessità) di rapportarsi all'interno di un modello di governo policentrico e di integrazione delle politiche. In generale non pare che le scuole si rendano compiutamente conto delle potenzialità e delle opportunità che l'autonomia offre loro anche nella realizzazione degli stessi percorsi ordinamentali. In verità, esse sono frenate ancora da una invadenza dell'amministrazione centrale e periferica che interferisce pesantemente in tutte le procedure di gestione. D'altro canto, le Regioni (salvo qualche eccezione) e le Autonomie locali hanno poco sviluppato politiche di coordinamento e di programmazione nel campo dell'istruzione.

L'organizzazione di una rete di governo nel territorio rappresenta il passaggio dalla gestione e programmazione centralizzata ad un sistema di governo "a-centrato" fondato su autonomie funzionali e centri di servizio. Non appare ancora compiutamente interiorizzato il fatto che un sistema policentrico individuato dal nuovo quadro istituzionale, compresa l'autonomia delle scuole, comporta la ridefinizione dei "protocolli di comunicazione" che passano da una struttura verticale ad una orizzontale. In questo senso si nota la difficoltà di interpretare le reti come organizzazioni con condizioni di funzionamento che si differenziano dal modello classico della burocrazia: le articolazioni del MIUR in Uffici Scolastici Regionali e Centri di servizi amministrativi provinciali e le scuole come terminali

dell'Amministrazione.

L'organizzazione a rete è efficace se l'interazione degli attori del sistema è il risultato di un processo intenzionale delle singole autonomie che conduce ad una "rete governata" autonomamente e necessita di una specifica programmazione.

In questo senso si dà luogo ad una rete quando si definiscono gli obiettivi, le relazioni tra gli attori, i processi da gestire, le risorse umane in termini di definizione di *management* della "rete" e del progetto, il sistema di governo.

È evidente, quindi, che un accordo di cooperazione o la gestione di un progetto non implica un'organizzazione a rete, perché l'interazione può nascere e morire con il progetto stesso. Tipica è la rete o la partnership per l'accesso a progetti finanziati dal Fondo sociale europeo che spesso non hanno dato luogo ad una rete, forse perché non necessitano di un sistema di governo dei processi. L'azione della maggior parte degli attori è passiva e comunque di delega principale alla struttura "capofila" del progetto, anche perché ne ha la responsabilità amministrativa verso l'istituzione.

Serve una spinta che, nel quadro di *governance*, faccia crescere la cultura dell'organizzazione orizzontale e dell'organizzazione a rete da strumento di accesso a finanziamenti a sistema di governo delle politiche pubbliche nel territorio.

6.4 Intervento tavola rotonda

Attilio Bondone

Confederazione Nazionale Formazione Aggiornamento Professionale

Ritengo questo seminario di formazione europea molto importante perché si colloca in un momento fondamentale della storia di questo Paese, alla fine di una legislatura e quasi alla conclusione di una serie di passaggi di riforma che durano da molti anni, come ben ha ricordato Domenico Sugamiele nel suo intervento. Rispetto alle cose che sono state dette, come presidente della Confap, e cioè di un'Associazione che, per merito un po' di tutti, ma in particolare del CIOFS-FP e del CNOS-FAP, ha continuato in questi anni ad insistere sul tema della riforma, studiandola, proponendo emendamenti, accrescendola e sperimentando percorsi, alcune risposte mi sono state date, altri elementi tuttavia rimangono ancora difficili e preoccupanti.

Per esempio, riteniamo di dover difendere la pari dignità, la non subalternità della formazione professionale rispetto alla scuola di Stato. Noi abbiamo il dovere di difendere questa pari dignità perché riteniamo imprescindibile la libertà di scelta dei giovani e delle famiglie, anche rispetto a percorsi che probabilmente, come diceva Arduino Salatin, hanno più l'attenzione all'apprendere attraverso il fare rispetto ai normali processi di apprendimento propri della scuola. Queste difficoltà dei giovani possono condurre a tassi elevati di rifiuto della scuola già nel percorso della media inferiore. Quindi, emerge da una parte la necessità di fare riferimento alle istanze dei giovani per favorire il superamento delle loro difficoltà e dall'altra di riflettere sugli obiettivi previsti a Lisbona e Barcellona per i prossimi anni e a come l'Italia possa rispondere e raggiungere questi traguardi.

Ancora, nell'ambito della filiera formativa, dalla formazione di base alla formazione superiore alla formazione continua, non si può parlare di competenze separate; va quindi rilanciato il tema della rete, occorre proporre sistemi integrati sul territorio che tengano conto delle diverse istanze, delle urgenze sociali da un lato e delle necessità imprenditoriali dall'altro.

Infine, il tema delle risorse è molto importante. Ci sono due modi per "uccidere" la formazione professionale: uno, quello rapido basato su una visione ideologica che decide di fare a meno della formazione professionale, l'altro, forse più elegante, prevede la liquidazione lenta per asfissia da carenza di risorse.

In questo percorso pluriennale di riforma del sistema scolastico è proprio il sistema della formazione professionale che ha messo in piedi questo percorso sperimentale, che effettivamente si misura con un diverso modello pedagogico, che mette in gioco tutta la propria credibilità e che nonostante tutto trova estreme difficoltà a far partire il quarto anno, primo anello di un ragionamento di filiera della formazione professionale. Noi riteniamo fondamentale il fatto di aver sperimentato un modello pedagogico diverso che parte dalla logica del fare e dell'apprendere, da un'attenzione particolare ai giovani, che fa riferimento ad obiettivi ben precisi, a patti formativi, che in qualche modo ragiona sullo *stage*, anche proprio come momento formativo vero, interno all'impresa stessa, come rapporto interessante e sinergico tra l'istituzione formativa e l'impresa. Tutto questo, di cui abbiamo raccolto con certissima pazienza i risultati, riusciremo a renderlo pubblico, o forse verremo semplicemente snobbati quando cercheremo di proporre i nostri dati?

Credo che sia nostro compito rendere manifesto quello che stiamo facendo, al di là dell'autonomia della scuola, che certamente produce delle esperienze professionali rispettabilissime, ma non fa riferimento ad un modello di sperimentazione del percorso o di parte del percorso così come ha fatto con una sperimentazione diffusa la formazione professionale.

Tutto questo lavoro e questo impegno ci consola e ci dimostra la vitalità dei nostri formatori e delle nostre opere.

Le nostre proposte, il nostro lavoro, il nostro impegno rappresentano elementi fondamentali per un sereno dibattito di idee senza pregiudiziali ideologiche, nella consapevolezza che il bene dei giovani, la loro promozione umana e sociale, il loro successo rappresentano la nostra *mission* e costituiscono l'obiettivo vero delle nostre istituzioni.

6.5 Intervento tavola rotonda

Oriana Putzolu

CISL Sardegna

Il tema della formazione professionale è molto caro a noi della CISL, è un tema che stiamo affrontando, soprattutto in questi ultimi anni, nei confronti con le Istituzioni e in particolare con il nostro Governo regionale, a cui cerchiamo di inviare tutti i segnali possibili di attenzione alla questione formazione professionale, pur nella considerazione che l'attuale Governo della Regione Sarda sembra colpito da una sorta di sonnolenza su questi temi in particolare. Per consuetudine personale mi è utile ricordare che il territorio della Sardegna è principalmente composto di piccoli territori. Rispetto al territorio nazionale la Sardegna è una regione che ha una dimensione e una collocazione geografica ben precisa ed in particolare, essendo un'isola, è conseguentemente strutturata in piccoli comuni, soprattutto nell'area interna, con dimensioni demografiche piccole (ben 277 su 377 comuni hanno popolazioni al di sotto di 5000 abitanti). La Sardegna è una regione che vive una condizione di grande disagio economico e di grande disoccupazione. In questi ultimi anni i principali indicatori economici attestano, infatti, una crescita del tutto inadeguata alle necessità di recuperare il gap soprattutto con il centro nord e di garantire un significativo calo della disoccupazione. Il tasso di disoccupazione è ancora pari al 16,9%, valore che sale al 43,6% per la fascia giovanile, mentre quello femminile di lunga durata rivela un preoccupante 60,4%. Per questo siamo convinti che il mercato del lavoro e la situazione dell'economia regionale è determinante per garantire il successo o l'insuccesso delle politiche formative. Nella comprensione dei meccanismi utili a sostenere una migliore competitività del sistema Sardegna e ad individuare il reale fabbisogno formativo, sono gli indicatori regionali legati al grado di istruzione, dove la Sardegna, purtroppo, manifesta alcuni valori fortemente negativi. Sono convinta che la nostra isola sia rimasta il fanalino di coda in materia di istruzione e formazione professionale. Infatti:

- il tasso di abbandono nel secondo anno delle scuole secondarie superiori rivela il dato più elevato (8,1% su una media nazionale del 4%), ma anche quello relativo al primo anno registra punte elevatissime (17,3%⁹; la tendenza di questi dati, inoltre, è di un peggioramento a partire dall'anno scolastico 2000-2001);

- per quanto concerne la composizione per titolo di studio, è da rilevare che la popolazione regionale presenta valori medi in linea con quelli del Mezzogiorno (l'incidenza dei laureati è di un punto inferiore a quella media italiana), ma si hanno valori decisamente negativi se ci si concentra sul campo delle forze lavoro);
- in particolare, appare preoccupante il livello di istruzione delle persone di età 25-64 anni che rivela per la Sardegna il peggior valore a livello nazionale (il 62,8%);
- inoltre, il 60,5% delle persone in cerca di occupazione possiede un livello di istruzione basso, essendo in una delle seguenti condizioni professionali: licenza elementare e nessun titolo, licenza media, qualifica senza accesso;
- per contro, appena il 5,8% delle persone in cerca di lavoro possiede una laurea (solo la Val d'Aosta e la Sicilia hanno valori più bassi);
- questa tendenza si manifesta anche nella classe giovanile 15-29 anni, dove il 54% dei giovani in cerca di occupazione ha conseguito, al massimo, la licenza media e appena il 5,3% possiede una laurea;
- anche i dati forniti dagli Uffici del Lavoro confermano che, storicamente, una consistente percentuale di iscritti al collocamento risulta non classificabile in alcun settore (ca.55%) e priva di qualifica (ca. 45%).

Dal 2000/2001, sotto l'aspetto sindacale in rappresentanza dei lavoratori della scuola pubblica, in Sardegna abbiamo perso circa 5000 posti di lavoro per effetto della riforma Moratti, un po' per i processi di nazionalizzazione del sistema scolastico, un po' per i tagli delle finanziarie. E naturalmente per le decisioni assunte dalla Direzione scolastica regionale che di fatto ha applicato provvedimenti disastrosi per il sistema della scuola sarda.

Si è trattato di una razionalizzazione che ha fatto soffrire il sistema dell'istruzione nonché il sistema economico di questa regione, che ha un altro primato, di essere la regione più povera d'Italia. Altro dato davvero allarmante, dal 2000 fino ad oggi si sono persi 17mila ragazzi che non vanno più a scuola, non raggiungono il diploma, ma soprattutto restano emarginati a forte rischio sociale. Noi del sindacato abbiamo posto all'attenzione della Regione questa situazione, non recentissima ma già conosciuta, perché riteniamo necessario adoperarci per fare un'analisi e capire come poter risolvere questo problema, perché poi è attuale il dibattito su quelle che sono le responsabilità istituzionali in capo allo Stato e alle Regioni, dopo la riforma costituzionale in capo al Titolo V della Costituzione. Cosa vuol fare lo Stato e cosa vogliono fare le Regioni? Rispetto a questo siamo fortemente preoccupati, perché mentre si discute su cosa decidere in termini di competenza, abbiamo una perdita di posti di lavoro e soprattutto un grande disagio sociale che vede migliaia di ragazzi non andare a scuola. L'istruzione è il primo fattore importante per la crescita di una comunità, si deve avere la conoscenza, l'istruzione, la formazione per crescere, sviluppare e creare ricchezza, per ridistribuirla nel territorio

e per stare bene. In Sardegna si è cercato di affrontare questa situazione con l'alternativa alla formazione professionale che ha una tradizione in questa regione: attraverso gli enti (circa 53), 3000 operatori.

Persone che ruotano dentro ad un sistema di formazione professionale che ha funzionato nell'ambito di una programmazione regionale nei precedenti governi e che si è trovato a dover svolgere ancora una volta quella funzione fortissima nel territorio. A tal proposito la legge Moratti ha introdotto la sperimentazione sull'obbligo formativo dando il diritto di scelta ai ragazzi di andare a scuola o di scegliere i corsi della formazione professionale. Purtroppo sono stati generati una serie di luoghi comuni per cui si è ingenerato nell'immaginario collettivo che la formazione stia in una posizione subalterna rispetto alla scuola pubblica, creando anche tra i lavoratori dell'uno e dell'altro sistema dei grandi disagi. Noi continueremo a lottare, perché per noi i lavoratori della scuola sono uguali ai lavoratori della FP. I due sistemi davvero hanno pari dignità.

Riprendendo il discorso dei ragazzi fuoriusciti dalla scuola e recuperati nel sistema della formazione professionale sardo. Cosa è successo?

Al momento della sperimentazione del diritto-dovere per i ragazzi vennero messe a disposizione le risorse relative per tutto territorio nazionale: 97mila euro di risorse inserite nell'attività di recupero di questi ragazzi. La nostra Regione, per sbaglio interpretativo, pensò che tutte le risorse fossero a disposizione per la Sardegna, di fatto ne spettavano molto meno. Quando è partita la sperimentazione per recuperare la dispersione scolastica, i centri di formazione professionale hanno realizzato dei programmi integrati con l'istruzione, per il recupero dei ragazzi, inserendoli nei corsi di formazione professionale. Purtroppo il business ha fatto il danno. Date le risorse nacquero molti nuovi enti di formazione e quando si scoprì che le risorse spettanti alla Sardegna erano molto meno di quelle ipotizzate, immediatamente si è verificata una situazione di riduzione dell'offerta formativa, creando uno stato di grande confusione nel sistema istruzione e formazione professionale.

Come si affrontò il problema? Decidendo di 'chiudere i rubinetti'. Niente risorse e niente corsi di formazione professionale. Il sistema di formazione professionale della Sardegna è dunque in collasso, soprattutto nell'attività corsuale che vede l'assenza non solo della continuità della sperimentazione, ma anche per quella attività corsuale finalizzata a quella fascia di età giovanile che vorrebbe entrare nel mercato del lavoro.

Attualmente abbiamo una situazione di degrado assoluto. Da un lato ci troviamo con il problema della scuola pubblica, su cui si aprirà una vertenza con la direzione scolastica. Anche in questo abbiamo chiesto alla Regione di assumersi la sua

responsabilità, visto anche il riferimento alla sentenza costituzionale in cui si ridefinisce che in materia di personale e di organici della scuola pubblica la Regione può e deve intervenire. Rispetto a questo l'Assessorato alla Pubblica Istruzione di questa regione è completamente latitante, totalmente assente. Abbiamo chiesto di incontrarci per parlare del problema o perlomeno per discutere l'idea di un progetto di sistema istruzione e formazione professionale per la nostra Regione. Dall'altro lato, rispetto alla formazione professionale, non solo non c'è stata data risposta, se non quella di "rottamare" il personale e mandarlo a casa con un faticante esodo incentivante, e annullare tutte le attività corsuali formative, fatte salve quelle previste per la cosiddetta "alta formazione", di cui però non è dato sapere di che trattasi.

Crediamo sia riferito alla decisione della Giunta Regionale sarda di deliberare il *voucher* di 3mila euro ai bravissimi laureati che possono andare all'estero a fare un master di perfezionamento. Abbiamo un tasso di abbandono scolastico da primato, un tasso di spopolamento altissimo, una situazione tale per cui lo sviluppo economico e sociale in questa regione non è ancora delineato, ma vengono dati 3mila euro in termini di voucher a questi giovani laureati per perfezionarsi culturalmente, affinché tornino per capitalizzare l'esperienza della professionalizzazione.

Come può conciliarsi questo progetto con la condizione di ritardo dello sviluppo e dell'economia della Sardegna. Al momento ci pare che il terreno dello sviluppo e dell'economia sarda sia proprio incolto e arido. Non ci sono affatto segnali di rilancio per la competitività e per la produttività della nostra economia, siamo ancora in forte ritardo e peggio ancora la politica attuale pensa solo alle ragioni del pareggio di bilancio, sottraendo ogni possibile investimento di risorse per l'occupazione. È un modo come un altro, a mio giudizio, di offrire un biglietto di sola andata a questi giovani, in più a quelli che già sono partiti in cerca di fortuna oltre mare, e aumentare il saldo demografico di questa regione. Ad ogni modo continuiamo ad essere ottimisti perché siamo convinti che una maggiore e migliore competitività del sistema Sardegna vada perseguita e stabilmente realizzata anche e soprattutto con una grande progettualità sull'istruzione, la formazione, l'università e la ricerca. Questi sono temi in grado di condizionare positivamente e con effetti moltiplicatori lo sviluppo dell'isola e il rilancio del lavoro. Ecco perché settori come la scuola e la formazione professionale sono importanti per la Sardegna, investire nella conoscenza ma partendo dagli ultimi per dare loro le opportunità di crescita individuale, educativa, formativa e culturale.



7. CONTRIBUTI DEI GRUPPI DI LAVORO

7.1 Introduzione

Angela Elicio

Associazione CIOFS-FP

La Formazione Professionale va sempre più guardata in prospettiva di formazione superiore in una logica di integrazione verticale e di formazione continua e permanente per far fronte ai cambiamenti dell'economia e del lavoro.

La formazione iniziale nell'organizzare le conoscenze e le competenze da offrire dovrà agire in prospettiva di formazione superiore nonché continua e permanente.

Se è vero che le persone e le specifiche risorse personali saranno sempre più la base per accrescere l'occupabilità ed esercitare una cittadinanza attiva, il “diritto-dovere” dovrà proiettarsi oltre i 18 anni e oltre il conseguimento della qualifica.

I lavori di gruppo proposti, in rapporto all'attenzione di questo seminario (*Il Territorio e il Sistema di Istruzione e Formazione Professionale - L'interazione istituzionale per la preparazione delle giovani generazioni all'inserimento lavorativo in rapporto agli obiettivi di Lisbona*), affrontano alcuni temi di approfondimento che spaziano dalla formazione iniziale alla continua, alle metodologie, all'assetto organizzativo, alla valutazione, considerando lo scenario della formazione nella sua completezza.

È ormai noto che, soprattutto in rapporto alla formazione e allo sviluppo di competenze professionali, l'esperienza, la vita attiva e quotidiana, la conoscenza del territorio e delle prospettive che questo può offrire, i servizi che attiva, conferiscono alla risorsa umana aspetti peculiari di dinamicità, informazioni, conoscenze ed anche formazione.

Nel contesto dell'IeFP (Istruzione e Formazione Professionale) l'attenzione al territorio costituisce, dalla prima formazione alla formazione superiore, continua e permanente, un elemento di qualità, di innovazione e di specificità ai diversi livelli di crescita formativa.

Ai coordinatori dei lavori è stato chiesto di leggere il tema proposto dal punto di vista della possibilità di creare interazione tra IeFP e l'organizzazione posta in essere dalla configurazione territoriale: dai servizi attuati, dalle risorse che detiene, dall'effettiva capacità di valorizzarne il potenziale, ...

In effetti la realtà territoriale possiede di per sé e, in qualche modo, offre un consistente contributo al patrimonio di informazioni e conoscenze delle risorse umane

che ospita in rapporto ad apprendimenti non sempre considerati, ad es. la valutazione di diversi tipi di professionalità, la occupabilità che può sviluppare, la configurazione socioeconomica che presenta, le prospettive di sviluppo che è in grado di prevedere in vista dell'integrazione sia sociale che lavorativa ed economica delle risorse umane.

Questo punto di vista può essere posto a confronto con gli obiettivi di Lisbona, che hanno accentuato la necessità di una qualità della formazione riletta in rapporto a diversi fattori: la competitività tecnologica, la società della conoscenza, il rilancio dell'economia e dunque la crescita delle competenze umane con un impegno consistente per la Formazione Professionale delle giovani generazioni nonché continua. A questi obiettivi vogliamo aggiungere la formazione umana e la capacità delle persone di acquisire e conferire valore alla dimensione ed all'impegno professionale che ciascuno è chiamato a svolgere.

Temi dei Lavori di gruppo

1. Funzione formativa dell'alternanza, dei tirocini, dell'apprendistato...per l'interazione con il mondo del lavoro

Gilberto Marras - *Api Sarda*

2. Aggancio della formazione di base con la formazione continua - criteri di continuità.

Irene Gatti - *MIUR*

3. Innovazione metodologica e interazione formazione-lavoro: elementi di forza e aspetti problematici.

Arduino Salatin - *SISF-ISRE - Venezia*

4. Campus - rete. Quale spazio per la IeFP e per l'interazione con il territorio.

Domenico Sugamiele - *Esperto in sistemi formativi*

5. La valutazione degli apprendimenti nel contesto lavorativo e formativo - peculiarità.

Dario Nicoli - *Università Cattolica*

7.2 Funzione formativa dell'alternanza, dei tirocini, dell'apprendistato per l'interazione con il mondo del lavoro

Gilberto Marras

Api Sarda

Obiettivo

L'obiettivo dei lavori è quello di individuare sia in termini strategici che operativi gli strumenti utili a favorire l'avvio o l'implementazione o ancora il consolidamento di un processo di miglioramento o potenziamento delle risorse umane nei nostri territori.

In questo senso, in questo gruppo di lavoro, l'interazione tra sistema formativo in generale (istruzione e formazione professionale) e territorio dovrebbe essere letta in maniera funzionale alla individuazione delle leve operative, mediante cui i sistemi della formazione, produttivo e istituzionale, possano interagire concretamente e dare avvio ad un nuovo processo di sviluppo della competitività basato sulla promozione della conoscenza e della capacità umana (realizzazione dell'uomo).

Il punto di partenza della riflessione è un punto fermo della programmazione economica e sociale delle società sviluppate: in particolare esso è dato dalla convinzione che solo puntando sulla produzione e diffusione di conoscenza sia possibile competere sullo scenario internazionale ed evitare un processo di declino e marginalizzazione, che probabilmente è in parte già in atto in Italia, e che invece sia per contro possibile avviare un percorso di sviluppo economico e sociale più che di crescita economico-finanziaria.

La traccia che ci viene chiesto di seguire in questo percorso di riflessione sulle tematiche appena enunciate è quello della rilevanza che ha la funzione formativa dell'alternanza, dei tirocini, dell'apprendistato per l'interazione delle persone con il mondo del lavoro, in particolare alla luce delle esperienze in corso di maturazione o già realizzate nei vari territori rappresentati in questa sede.

Scenario

Potrebbe risultare utile inquadrare questi elementi di riflessione nello scenario evolutivo in generale, di cui si possono inizialmente mettere in evidenza tre elementi particolarmente pregnanti.

Il primo è *l'evoluzione normativa* nel settore della contrattualistica del lavoro, soprattutto finalizzata all'inserimento lavorativo da parte di giovani e non, oltre che all'allargamento e alla specializzazione delle competenze già impegnati in aziende.

Il cosiddetto Pacchetto Treu, varato dall'allora Ministro del Lavoro che diede il nome alla riforma, a partire dal 1996 diede il via ad un cambiamento notevole dando essenzialmente risposta alle difficoltà di coloro che non riuscivano a trovare occasioni di inserimento lavorativo.

La sacca dell'inoccupazione aveva raggiunto dimensioni drammatiche sino a quel momento difficilmente contrastabili solo con interventi funzionali a stimolare la imprenditorialità giovanile, pure importanti.

Soprattutto occorre evitare che i giovani vedessero andare in obsolescenza le competenze professionali acquisite nel percorso di istruzione e formazione professionale prima di riuscire ad inserirsi nel mercato del lavoro e tendessero anche a perdere stima e fiducia in se stessi, divenendo anche incapaci di proporsi alle imprese.

Naturalmente sono seguiti numerosi interventi ad integrazione e miglioramento della Riforma Treu, anche con l'introduzione di normative comunitarie di orientamento, oltre che di agevolazione, che hanno reso più flessibile il mercato del lavoro non solo sul versante strettamente contrattuale, bensì anche del costo del lavoro.

In altri termini, per le imprese cominciava ad essere possibile, innanzitutto in quanto molto più economico, favorire l'inserimento nei propri organici di persone che avevano maturato anche competenze teoriche piuttosto avanzate, ma che non riuscivano se non dopo molto tempo a tradurre in operatività e quindi in produttività aziendale quelle stesse competenze.

È indubbio, infatti, che negli anni passati una delle ragioni che spingevano le imprese a non assumere persone, nonostante vi fossero le possibilità e in molti casi anche la necessità, era soprattutto la rigidità del mercato del lavoro, a fronte peraltro dei costi di "inserimento" insiti nella scarsa produttività del lavoro, determinata dal basso livello di competenze operative dei lavoratori, anche con importanti titoli di studio, che si cimentavano per la prima volta o quasi nel sistema produttivo.

Si tratta evidentemente di una descrizione generale della situazione esistente e delle relative cause, che tuttavia, con le dovute eccezioni, rappresenta una situazione assai diffusa.

Dopo il varo di questi strumenti la situazione del mercato del lavoro è cambiata notevolmente. Non va sottovalutata l'importanza del ciclo economico di espansione che caratterizzava la Sardegna e in generale l'Italia, soprattutto il Sud; tuttavia, si può affermare che gli strumenti di cui sopra hanno contribuito notevolmente a far crescere il numero di imprese che hanno ampliato i propri organici.

Solo qualche dato. Dai Rapporti Congiunturali API Sarda emerge che mentre nel 1996, ultimo anno della crisi economica di fine secolo e anno di inserimento della Riforma Treu, il 24% delle PMI aveva ridotto gli organici e il 23% li aveva ampliati, negli anni immediatamente successivi sino al 2003 in media il 15% delle stesse PMI aveva ridotto il numero di occupati e il 33% lo aveva aumentato.

Sottolineo che è certamente importante leggere questi dati tenendo conto che si era in una fase espansiva del ciclo economico ed erano abbondanti le occasioni di abbattimento del costo del lavoro grazie alle leggi di agevolazione in materia allora decisamente più generose.

Tuttavia, è altrettanto rilevante evidenziare che negli stessi anni prima citati:

- ben l'87% delle imprese contattate annualmente (un campione in genere di almeno 300 PMI) riteneva utile il tirocinio e altre forme simili di inserimento lavorativo in vista di una futura assunzione a tempo indeterminato e che:
- il 46% degli imprenditori preferiva avere a disposizione maggiori strumenti di flessibilità in entrata, rispetto al 52% che invece preferiva comunque l'abbattimento del costo del lavoro.

Il tirocinio si è rivelato un ottimo strumento per far incontrare domanda e offerta di lavoro. Solo per citare l'ultimo Rapporto Congiunturale 2004-2005, lo scorso anno nel 48% dei casi, a tirocinio concluso, i giovani sono stati inseriti in azienda, per lo più con contratti aventi carattere di stabilità (tempo indeterminato), ovvero con strumenti quali apprendistato, CFL, contratto a tempo determinato.

Un primo punto di riflessione che andrebbe approfondito, con riferimento a questo primo scenario, è relativo proprio al livello di importanza (operativa) attribuita alla formazione in questi periodi di inserimento.

Probabilmente andava già dall'inizio e andrebbe ulteriormente oggi enfatizzato il ruolo del processo formativo che coinvolge il giovane e l'azienda.

In particolare dovrebbe essere previsto formalmente un processo di formazione, flessibile nel tempo, che favorisca proprio il trasferimento delle competenze tecniche acquisite dal giovane verso l'azienda da un lato, e il trasferimento e la specializzazione delle competenze organizzative dall'azienda verso il giovane dall'altro. Le prime domande che si pongono sono relative al tipo di interazione, a quel punto necessaria, tra sistema formativo e sistema produttivo; più specificamente, tra ente scuola, ente di formazione professionale o ente università da un lato e

azienda dall'altro.

Che tipo di contatto dovrebbe instaurarsi tra i due sistemi?

Si può immaginare un contatto occasionale e non strutturato da parte di ciascuno dei due sistemi in dialogo tra loro o è ipotizzabile che la parte istituzionale (pubblica) si attrezzi per diffondere in misura massiccia e sistematica l'uso di questo strumento, da sviluppare in particolare mediante percorsi progettati ad hoc sulla base delle istanze delle imprese?

In tale direzione, che ruolo potrebbero avere (certamente in parte già hanno, soprattutto in alcune realtà territoriali amministrativamente più avanzate) gli enti strumentali regionali e locali, spesso chiamati agenzie per le politiche del lavoro, i servizi per l'impiego...?

D'altra parte, le premesse perché si sviluppi in modo diffuso questa che potrebbe essere definita "buona prassi" e diventi un vero e proprio strumento di formazione e lavoro vi sono tutte. Basti pensare che le PMI, sempre sulla base delle ricerche condotte da API Sarda nel 2005 con riferimento allo scorso anno, considerano il percorso formativo del tirocinante in senso ampio (77%) e la fiducia personale (85%) i più importanti criteri di selezione dei giovani. Titolo di studio o esperienza acquisita sul campo, dunque, sono le basi sulle quali costruire un ulteriore livello di conoscenza e nuove abilità o professionalità.

Esistono, in altri termini, le premesse per parlare di progetto di sviluppo di risorse umane da parte delle imprese, funzionale allo sviluppo della stessa organizzazione aziendale.

Queste considerazioni portano alla introduzione del secondo scenario che riguarda proprio il sistema produttivo, le sue caratteristiche quantitative e qualitative.

Non è necessario dilungarsi sul tema oltre modo. Va solo evidenziato che la realtà produttiva nazionale è caratterizzata in misura massiccia dalla presenza di imprese di piccole e piccolissime aziende. In realtà come quella sarda, dove le imprese hanno in media 3 addetti, questa caratteristica è ancora più spiccata.

Oggi, contrariamente a quanto si affermava solo 8-10 anni or sono, siamo entrati in una dimensione dove "piccolo" non è più bello: probabilmente in Sardegna piccolo non è mai stato bello per ché non si è mai riusciti a fare sufficientemente rete tra le imprese. Anzi, le piccole dimensioni possono rappresentare per un'azienda una caratteristica molto pericolosa in uno scenario competitivo come quello che si è sviluppato.

Le possibilità di sviluppo aziendale sono affidate a variabili che i modelli organizzativi adottati spesso dalle piccole e piccolissime aziende non considerano strategiche.

Tra queste, in particolare la centralità delle risorse umane, non solo in chiave produttiva, ma anche organizzativa.

In altri termini, la formazione e lo sviluppo costante delle risorse umane, l'innovazione, la qualità, un nuovo marketing orientato al cliente più che al prodotto rappresentano gli elementi che tenderanno sempre più a distinguere tra imprese competitive e imprese destinate alla estinzione, spesso tendenti anche a rifugiarsi nel sommerso economico.

Ribaltando la logica sin qui seguita, forse anche po' provocatoriamente, si può affermare che è decisivo, questa volta per la competitività aziendale prima che per innalzare i livelli occupativi dei giovani, favorire un innesto di nuove competenze e capacità professionali, con cui ammodernare e dare slancio all'attività aziendale.

Per questo è importante, molto probabilmente, utilizzare in misura massiccia strumenti come quelli del tirocinio formativo e lavorativo, dei piani di inserimento lavorativo, degli stage inseriti all'interno dei percorsi formativi ecc.

Di nuovo, come in precedenza, tornano:

- l'importanza del progetto di inserimento in azienda, che sia a fini formativi o da subito lavorativi non è importante,
- la capacità attuale della parte istituzionale di dare risposte a questo tipo di esigenza che, a questo punto, è oltre che dei giovani e del sistema formativo anche del sistema produttivo.

Sarebbe importante, su questo punto, far emergere nel confronto in seno a questo gruppo, le esperienze maturate in tal senso nei vari territori.

Sullo sfondo rispetto ai due scenari sin qui brevemente illustrati vi è il terzo scenario, più generale, che ha condizionato e condiziona sostanzialmente i primi due: il cambiamento del lavoro, del concetto stesso di lavoro, della sua organizzazione: si è passati e si continua a passare dal lavoro inteso come "posto" al lavoro inteso come "spazio", in cui è necessario (e richiesto) un livello di coinvolgimento non solo tecnico relativo alla produzione, ma anche manageriale inerente l'organizzazione dei processi e la stessa valutazione.

È evidente che già in precedenza sono stati numerosi i collegamenti con questo tema. Non di meno appare importante evidenziare come questo cambiamento abbia il proprio fulcro nel fatto che la conoscenza è sempre più la risorsa centrale delle organizzazioni e che lo stesso lavoratore deve essere capace di organizzare il proprio percorso professionale, tenendo presente la necessità di aggiornare e possibilmente specializzare le proprie competenze professionali.

Le competenze e la conoscenza in generale sono anche lo strumento principale per accedere e contribuire a costruire le reti sociali nelle quali si attivano i processi di inclusione sociale e, per contro, si combatte la marginalizzazione.

Su questo solco sarebbe interessante inserire anche una riflessione, da sviluppare magari durante il successivo confronto, circa la "formazione umana", oltre che professionale; in particolare, appare importante cercare di capire come oggi si svi-

luppa la capacità delle persone di conferire un valore alla dimensione lavorativa proprio alla luce del cambiamento di cui sopra.

Tema del Lavoro di Gruppo

Entrando infine nel merito specifico del tema, ovvero l'importanza della formazione nelle esperienze dell'alternanza, del tirocinio, dell'apprendistato in vista della facilitazione dell'interazione della singola persona con il mercato del lavoro, cerchiamo di individuare, magari portando testimonianze circa le varie realtà territoriali, quali strategie e/o quali strumenti operativi potrebbero essere attivati. Evidentemente emerge l'importanza del binomio "formazione di base e specialistica teorica" - "esperienza diretta pratica".

Una formazione operativa, che è pensabile sia acquisibile anche e forse soprattutto con un percorso che tocchi più realtà aziendali, almeno sino ad un certo periodo di vita e formazione.

Nel tentativo di lanciare qualche spunto di riflessione per il confronto che segue, chiedo se, con riferimento ai tirocini e agli stage formativi in particolare, vi sia la possibilità che le scuole soprattutto, ma anche le università e gli enti di formazione, per quanto questi ultimi siano decisamente già orientati in tal senso, possano rendere maggiormente flessibili i programmi didattici, per esempio rispetto alle esigenze del sistema produttivo circa le competenze da acquisire con l'introduzione in azienda di nuovo personale.

Le riforme in atto sia nella scuola che nell'università sembrerebbe abbiano dato una risposta in tal senso, che tuttavia appare generalmente parziale innanzitutto in quanto autoreferenziale, non concertata con gli attori del territorio.

D'altra parte, ci si può chiedere se il sistema imprenditoriale sarebbe concretamente e diffusamente disponibile a confrontarsi su questi temi con il sistema dell'istruzione e della formazione.

Nei nostri territori, che motivazioni hanno le imprese a voler condizionare le scelte organizzative e didattiche del sistema dell'istruzione e della formazione?

Altro tema fondamentale è quello della governance amministrativa del sistema di inserimento lavorativo, che passa per la istruzione/formazione, orientamento, accompagnamento, consolidamento della posizione nel mercato del lavoro.

Viene da chiedersi qual è il livello di integrazione strategica e operativa tra tutti i soggetti coinvolti:

- scuole ed enti di formazione e università,
- enti strumentali, agenzie governative....,
- enti intermediari, che gestiscono DB relativi a domanda e offerta di lavoro.

Quanto dialogano tra loro tali sistemi?

Con obiettivi propositivi, chiedo quanto siano orientati all'utente/cliente in modo coordinato tra loro, in particolare in termini di capacità di fornire una risposta logica e coerente rispetto alle sue aspettative ed ai suoi bisogni.

Un ulteriore e decisivo aspetto su cui è importante attivare il confronto in questo gruppo di lavoro, pertanto, è quello delle modalità di avvicinamento tra sistema produttivo e sistema della formazione e dell'orientamento.

Un avvicinamento e in prospettiva una integrazione da realizzare in vista del potenziamento delle risorse umane.

Un esempio di ambito in cui è decisamente richiesto un forte livello di coordinamento è quello della richiesta di formazione e specializzazione di nuove competenze professionali e manageriali.

In particolare, a questo proposito voglio segnalare una delle proposte che il sistema imprenditoriale, a partire dall'API Sarda, sta iniziando a formulare circa gli interventi da prevedere in tema di formazione e inserimento lavorativo: *le imprese chiedono l'attivazione di meccanismi con i quali consentire a propri quadri e addetti di formarsi nel corso di periodi anche prolungati (6 mesi o anche 1 anno), essendo sostituiti da persone formate con un periodo di affiancamento in azienda ai medesimi quadri o addetti, che sarebbero pertanto nelle condizioni di rispondere alle principali e immediate esigenze.*

Una possibile proposta potrebbe essere quella di avere degli incentivi indiretti in conto formazione rappresentati dall'inserimento di tirocinanti a titolo gratuito per il periodo di distacco dei dipendenti e costituiti anche da un cofinanziamento delle spese di formazione avanzata presso altre realtà specializzate.

Sarebbe importante verificare se questa esperienza è praticata in altri contesti territoriali e/o se esistono esperienze simili ed eventualmente che risultati sono stati ottenuti.

A proposito di confronto e avvicinamento tra sistema produttivo e sistema formativo, una ulteriore riflessione riguarda la possibilità di costituire un Forum tra realtà diverse appartenenti ai mondi della istruzione-formazione e imprenditoriale.

Esso potrebbe perseguire l'obiettivo di studiare specifici fenomeni, programmare strategie e progettare interventi, sino a scrivere proposte normative da consegnare alle istituzioni competenti.

Il tutto anche a prescindere dall'input organizzativo e/o dalla presenza istituzionale. A questo proposito, torno a chiedermi e a chiedere perché i sistemi succitati oggi non dialogano tra loro in modo strutturato?

È pensabile che il Forum di cui sopra organizzi un incontro generale ogni 6 mesi, delegando a specifici gruppi tecnici il compito di preparare le riunioni con lo studio delle problematiche e delle relative proposte tecniche?

7.3 Aggancio della formazione di base con la formazione continua - criteri di continuità

Irene Gatti

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca

Il rapporto di continuità tra la formazione di base e la formazione continua sarà indagato partendo dall'individuazione degli *stakeholder* della formazione continua ed esaminando dal loro punto di vista le implicazioni e le conseguenze della continuità con la formazione di base.

Con il termine '*stakeholder*' si indicano normalmente tutti i soggetti che hanno un interesse legittimo (stake) nell'attività esaminata e che influenzano o sono influenzati dalle decisioni assunte in merito. L'elenco che segue ne propone una prima individuazione; durante il seminario sarà preso in considerazione il punto di vista di ciascuno di loro, in relazione alla continuità tra *fb* e *fc* e si ragionerà intorno a come si possano prevedere e gestire in modo utile le dinamiche future.

- Pubblica amministrazione
- Contesto locale
- Gli utenti
- I soggetti erogatori di formazione di base e formazione continua
- I formatori
- La società civile (Ong, volontariato,...)
- L'impresa
-

Si tratterà di individuare gli obiettivi da perseguire nella formazione di base come un punto di partenza per la formazione continua; in particolare si tratta di valutare la necessità e l'opportunità di accelerare la messa a punto del sistema o canale di IeFP al fine di costruire un aggancio concreto che possa fondare la istituzione della formazione continua.

Spunti di riflessione intorno al tema della formazione continua

La formazione continua¹ è una formazione in età adulta e nella prospettiva dell'integrazione della formazione formale, non-formale e informale.

La costruzione di un sistema di offerta di formazione continua richiede:

1. articolate conoscenze dei metodi, delle tecniche e delle strategie dell'apprendimento adulto e delle motivazioni al cambiamento delle abilità individuali e di gruppo nonché delle tecniche di *assessment* individuale e collettivo;
2. avanzata capacità di analisi: delle dinamiche del mercato del lavoro, anche in relazione al marketing e alla comunicazione interna ed esterna alla organizzazione; delle pratiche della formazione continua; della produzione e dell'innovazione, della certificazione e della valutazione delle competenze nei differenti contesti (locale, nazionale, europeo);
3. conoscenza criticamente elaborata delle specificità dei bisogni e delle strategie e di formazione continua, nonché dei vincoli e delle opportunità di mercato nei diversi ambienti: impresa, organizzazioni profit e non profit della società civile, pubblica amministrazione;
4. padronanza delle metodologie di progettazione, organizzazione e sviluppo delle azioni di formazione continua conoscenza specialistica della lingua inglese e conoscenza di base di una seconda lingua europea.

Il campo prioritario di intervento è costituito dai servizi educativi e formativi, erogati da enti pubblici o privati, nel campo della formazione professionale e nell'educazione degli adulti.

I Soggetti eroganti: aziende private, agenzie ed Enti di formazione professionali, servizi alle imprese, servizi per l'impiego, servizi socio-educativi e culturali, organismi del Terzo Settore, nonché servizi formativi della Pubblica Amministrazione.

¹ Per *formazione continua* si intende l'adeguamento delle competenze del lavoratore richiesto dall'impresa, come risorsa per l'organizzazione del lavoro (Legge n. 196/97 e Patto Sociale per lo sviluppo e l'occupazione del dicembre 1998); per *formazione permanente* si intende la richiesta dell'individuo per lo sviluppo della propria qualificazione (Decreto n. 112/98 e Patto Sociale per lo sviluppo e l'occupazione del dicembre 1998).

Concettualmente parte di quest'ultima categoria, ma diversa perché risponde ad una domanda sociale, oltreché economica, e personalizza i percorsi prescindendo dalla condizione professionale dei destinatari degli interventi, è *l'educazione degli adulti*.

Questa tipologia costituisce infatti l'insieme delle opportunità educative formali (istruzione e formazione professionale certificata) e non formali (cultura, educazione sanitaria, sociale, formazione alla vita associativa, educazione fisico motoria) rivolte a cittadini in età adulta, certificabili ed aventi per obiettivo la formazione di competenze personali di base nei diversi campi e di competenze di base trasferibili e certificabili. (Legge n. 440/97, art.10 Legge n. 144/99, Testo EDA del 2/3/00, Patto Sociale per lo sviluppo e l'occupazione).

Gli utenti principali sono adulti in situazione professionale, anche coinvolti in contesti di apprendimento non formali ed informali.

Richiede due tipi di integrazione: un'integrazione verticale con le strutture della educazione formale ed un'integrazione orizzontale delle politiche educative e della formazione con le politiche per l'occupazione, sociali ed economiche.

In questa ottica l'OCSE consiglia agli stati membri per la formazione degli adulti:

- di stringere patti di collaborazione con le parti sociali per incentivare una formazione di qualità a livello regionale e locale;
- di arricchire e ampliare quei percorsi formativi che dopo l'obbligo scolastico, possono facilitare il passaggio al mondo del lavoro;
- di incentivare le imprese ad incrementare investimenti in risorse umane e ad organizzare una stretta connessione tra apprendimento e lavoro;
- di creare incentivi e sgravi fiscali per soggetti singoli, imprenditori ed istituzioni che provvedano alla formazione continua;
- di impiegare maggiormente la tecnologia e la telematica per ampliare l'accesso e introdurre sistemi innovativi di insegnamento personalizzato, combinandoli con i sistemi di insegnamento formali;
- di potenziare i sistemi di orientamento formativo e la valutazione della qualità dell'insegnamento;
- di trasformare le tradizionali istituzioni in "centri di apprendimento e formazione" che offrano varietà di programmi e di metodologie;
- di riconoscere l'importanza della formazione per adulti non professionale per la coesione e la partecipazione sociale.

7.4 Innovazione metodologica e interazione formazione-lavoro

Arduino Salatin

SISF-ISRE Venezia

In apertura dell'incontro il coordinatore Arduino Salatin ha richiamato alcune delle tendenze esistenti a livello europeo in ordine all'evoluzione della formazione iniziale (IVET) e ai processi di innovazione a livello di sistema e di offerta formativa (contenuti, metodi e processi organizzativi).

Ha poi sollecitato i partecipanti ponendo alcuni quesiti sui:

- percorsi di innovazione in atto nei CFP sul piano metodologico,
- sulle culture dell'innovazione prevalenti,
- sulle buone pratiche esistenti,
- sugli ostacoli e sulle criticità esistenti,
- sugli effetti attesi e/o possibili.

È stata fatta poi una rassegna delle esperienze dei partecipanti (Lazio, Sicilia, Calabria, Campania, Puglia, Sardegna, Piemonte) che hanno evidenziato una situazione fortemente eterogenea sia tra le regioni presenti, sia a livello locale tra i vari centri.

Tra le osservazioni emerse sono state rilevate alcune convergenze sui seguenti aspetti:

a) le difficoltà esistenti

- il problema dell'utenza giovanile (i ragazzi “distruuttivi”, i bulli, ...) e della leva motivazionale, che tuttavia obbliga a trovare o creare anche nuove soluzioni,
- la situazione di fragilità educativa delle famiglie e delle altre agenzie educative a livello locale,
- l'esistenza di un certo scarto tra innovazione percepita ed innovazione reale (ad esempio nel caso dell'introduzione o dell'utilizzo delle TIC, tecnologie dell'informazione e della comunicazione),
- la disponibilità delle imprese alla cooperazione formativa, nelle esperienze di alternanza e stage,
- la resistenza dei formatori a modificare il proprio approccio didattico e mentale,

- l'instabilità del corpo docente, a seguito dei fenomeni di precarizzazione in atto in molte regioni;

b) le buone pratiche

- la diffusione della cooperazione e dei partenariati a livello locale, soprattutto nei progetti con Enti locali, centri per l'impiego, scuole, aziende,
- la diffusione di progetti di sistema a livello di Ente,
- la sperimentazione di strumenti innovativi di intervento con le utenze più difficili (es. bilanci di competenza, bilanci di prossimità, interventi individualizzati e portfolio, simulimpresa, modelli di autovalutazione, metodologie didattiche “per prodotti” e “per progetti”, co-tutorship aziendale, ...)
- la sperimentazione di approcci partecipativi, sia in ambito curricolari (es. UDA e atelier pedagogici), sia extracurricolari, in particolare per il coinvolgimento dei genitori, dei ragazzi e delle aziende, in prodotti collettivi, eventi da realizzare (es. feste) ed altre iniziative a livello locale.

Complessivamente il quadro a livello locale appare in movimento, anche se in forma di bricolage e senza una chiara direzione di marcia, soprattutto in prospettiva.

I formatori da un lato cercano di far fronte alle emergenze e ai nuovi bisogni o utenze (es. giovani adulti) con iniziative spesso a carattere volontaristico e “artigianale”, dall'altro trovano difficoltà a formalizzare, consolidare e diffondere le esperienze più positive, mancando sia un quadro di riferimento sistemico a medio lungo termine sia dei “centri di risorse” in grado di sostenere l'azione di innovazione.

7.5 Campus - rete. Quale spazio per la IeFP e per l'interazione con il territorio?

Domenico Sugamiele

Esperto in sistemi formativi

Nel contesto della XVII edizione del Seminario Europa e nell'ambito del dibattito sono emerse alcune problematiche relative all'organizzazione di rete di scuole, tuttora non risolte e i cui risvolti non sono ancora chiari, che fanno parte di un processo in atto, ma non ancora compiutamente strutturato.

In primo luogo andrebbe avviata una riflessione più attenta ai temi istituzionali e al modello di governo a-centrato che il nuovo quadro costituzionale prefigura, anche per meglio inquadrare le molteplici esperienze di organizzazione di rete o di relazioni tra varie istituzioni che, con luci e ombre, sono state attivate a livello locale.

Siamo in presenza di un contesto completamente nuovo delle politiche di governo dei sistemi di istruzione, di formazione e di lavoro. Un contesto nel quale si sta tentando di passare da un sistema di governo centralizzato ad un sistema di governo decentralizzato o a-centrato che si basa su politiche di *governance* che innovano sostanzialmente il sistema di relazioni tra i diversi soggetti istituzionali e non. Nel sistema di governo centralizzato, com'è l'attuale sistema di istruzione, i cittadini e gli stessi soggetti istituzionali delegano allo Stato centrale non solo le linee di politica generale e di indirizzo, ma anche tutti gli aspetti relativi all'attuazione e alla gestione del sistema stesso. Il MIUR gestisce oltre un milione e centomila persone, le assegna alle scuole, programma il numero di ore relative alle varie discipline e definisce l'organizzazione delle cattedre di insegnamento sia per i singoli corsi che per la scansione nelle classi. Un sistema che, mutuando dalla lingua inglese, è identificabile nella *politics* (la politica) e nel *government* (il Governo). Un sistema a-centrato e autonomistico come quello delineato dal nuovo quadro costituzionale si basa, invece, sui *policy* e sulla *governance*. È un processo in cui tutti i soggetti intermedi tra lo Stato e il livello più basso hanno responsabilità pubbliche di governo, comprese le istituzioni terminali che erogano il servizio, e definiscono, quindi, proprie politiche nell'ambito dei poteri ad essi attribuiti. Uno sviluppo "orizzontale" delle politiche e delle responsabilità di gestione del sistema. Nel sistema scolastico questo processo si è avviato con l'autonomia delle scuole: le

scuole (dal 1999) non sono più (o meglio non dovrebbero essere) le istituzioni terminali di un sistema burocratico dello Stato, ma sono, per le funzioni che ad esse sono state attribuite, le funzioni tecniche dell'istruzione e della formazione, vere autonomie funzionali, come le camere di commercio e le università, pur rimanendo nell'ordinamento statale.

Parallelamente sono stati trasferiti poteri organizzativi e di gestione del sistema educativo agli Enti territoriali, in particolare le funzioni amministrative sono state attribuite ai comuni, per cui si prefigura un modello di *governance* in cui gli attori principali sono la scuola e gli enti locali. Ciò comporta la necessità di ridisegnare il sistema di governo delle relazioni istituzionali, dalla prevalenza "verticale" e gerarchica (organizzazione piramidale) alla prevalenza "orizzontale" e funzionale (lo Stato regolatore), per il governo dei processi.

Il dibattito nel gruppo di lavoro ha risentito, come era prevedibile e naturale, delle difficoltà di un approccio, anche teorico, al quale non siamo abituati. Si è, tuttavia, focalizzata l'attenzione su alcuni punti desumibili anche dalle esperienze di rete in atto nei vari territori.

Il primo punto trattato è quello dell'identità. Noi siamo abituati ad avere come riferimento il sistema nazionale che presenta un'identità unica; la scuola di Stato è stata e rimane ancora il modello di riferimento pedagogico, didattico, organizzativo. La stessa legge paritaria, in un certo senso, "statalizza" la scuola libera. Lo Stato diventa pervasivo perfino sui modelli dell'organizzazione, anche didattica, e professionali.

L'autonomia delle scuole mette in crisi questo modello anche per la scuola statale: due istituzioni statali, anche contigue, possono sviluppare, con l'autonomia, un proprio progetto educativo che le connota di una propria identità pedagogica e didattica. Un processo identitario che comporterà un diverso rapporto anche tra l'istituzione scuola e il personale docente. Un progetto educativo connotato di una propria specificità pedagogica e didattica implica, infatti, una sorta di "filiazione" al progetto e, conseguentemente, alla scuola del personale docente.

Il processo di riforma si è mosso in questa direzione. I piani di studio personalizzati, l'attenzione alla centralità della persona e alle teorie dell'apprendimento, piuttosto che dell'insegnamento, rappresentano questa inversione di tendenza che consente alle istituzioni scolastiche e formative di realizzare un progetto educativo che le connota di una specifica identità.

Il problema dell'identità si avverte maggiormente quando si prospetta un'organizzazione di rete. Quando, cioè, soggetti diversi, che realizzano insieme su un progetto, hanno la necessità di conservare e salvaguardare la propria identità. Passando alla proposta del "Campus" o del "Polo formativo tecnologico".

I due termini, contrariamente a quanto appare, non sono sinonimi e rispondono ad obiettivi diversi, anche se non completamente antitetici.

Si tratta di due configurazioni organizzative, entrambe valide, che sono state prese in considerazione come modello logistico dei percorsi del secondo ciclo e, pertanto, inseriti nel decreto legislativo attuativo.

Il *Campus* nasce dall'esigenza di sviluppare la partecipazione degli allievi e delle famiglie, fornendo un'offerta di istruzione ampia ed articolata in maniera da consentire lo sviluppo di azioni formative e attivazione di laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti che possano favorire effettivamente processi di orientamento e le fasi di passaggio tra percorsi e indirizzi. L'obiettivo del *Campus* è l'unitarietà del sistema e la pari dignità dei percorsi. Esso ha come priorità la personalizzazione e il suo sviluppo non è circoscrivibile esclusivamente alle specificità dei contesti produttivi territoriali.

Il *Polo formativo* nasce, invece, dalle esigenze del sistema delle imprese di avere uno sviluppo di filiere formative di tipo tecnico-professionale funzionali ai contesti produttivi locali. Il centro è, quindi, l'impresa e il suo sviluppo è connaturato con le specificità vocazionali del territorio: in particolare i distretti industriali.

Entrambe le finalità possono, tuttavia, convivere per creare *Campus e Poli formativi* che rappresentano strutture a vocazione territoriale, finalizzate anche a rilanciare l'economia dei territori e l'occupabilità attraverso filiere che assicurino il raccordo tra percorsi liceali, percorsi dell'istruzione e formazione professionale, il mondo produttivo, il mondo accademico e la ricerca.

Il rischio è che il polo tecnologico, così come inizialmente proposto, potrebbe svilupparsi esclusivamente come una struttura ordinata attorno all'attuale istruzione tecnica e, nel futuro, al liceo tecnologico rendendo residuale il sistema di istruzione e formazione professionale.

Si verrebbe a prefigurare, cioè, un modello funzionalista, basato sull'integrazione di percorsi piuttosto che sull'integrazione delle politiche, che renderebbe l'istruzione e formazione professionale subalterna al sistema liceale. Il liceo tecnologico, in questa ipotesi, diventerebbe il polo formativo di riferimento nel territorio che, in ciascun settore (meccanica, tessile ...), sviluppa tutta la formazione intermedia e la ricerca applicata nella formazione tecnica superiore in interazione con il sistema delle imprese. Il sistema dell'istruzione e formazione professionale resterebbe privo dello sbocco in verticale e confinato nella "produzione" delle qualifiche triennali e dei percorsi di recupero.

Sul modello organizzativo definito in rapporto ai costrutti di "polo" e di "campus" si pone il problema del finanziamento che, se non risolto, condurrà al consolidamento dell'attuale struttura a centralità statale: i *Poli* o i *Campus* avranno sempre il governo statale. Infatti, il sistema che si prefigura è configurato nel modo

seguinte: i percorsi di liceo tecnologico rimangono in capo allo Stato mentre i percorsi di istruzione e formazione professionale sono in capo alle Regioni. Questa distinzione creerà difficoltà alle Regioni nelle politiche di *governance* territoriale fino a quando tutta la gestione delle risorse umane e finanziarie non sarà trasferita agli Enti locali, come sancito dalla sentenza della Corte costituzionale del 13.01.04. La preoccupazione è legittima e nasce dalla diversa natura degli strumenti di accreditamento dei percorsi per le istituzioni non statali: la legge 62 per i licei non prevede nessun finanziamento, mentre il sistema di accreditamento delle sedi formative per i percorsi di istruzione e formazione professionale consente il finanziamento anche a soggetti non statali. È evidente la disparità di condizioni e il rischio che la rete dei *poli formativi* si riduca soltanto alla rete statale dei licei tecnologici, ed è altrettanto evidente che il nodo da sciogliere è quello dell'attuazione completa della parità con l'estensione dei finanziamenti alle istituzioni non statali del servizio pubblico.

Il gruppo di lavoro, infine, ha sostenuto che l'autonomia è uno strumento potente che dovrà consentire agli attori di organizzarsi in rapporto alle esigenze del territorio e dell'utenza e sviluppare modelli organizzativi di rete.

Il punto sul quale unanimemente si conveniva, ritenuto esiziale per il successo di un'organizzazione di rete, è che il percorso di organizzazione risponda ad una scelta intenzionale degli attori che devono condividere gli obiettivi, il progetto, i processi da gestire, le risorse umane e le figure pedagogiche, professionali e gestionali da utilizzare, individuando un management di rete sulle funzioni del sistema di governo.

Un'ultima riflessione è stata fatta sull'autonomia territoriale: lasciare, cioè, gli attori territoriali liberi di definire i modelli e le tipologie di organizzazione in rete, creando strutture e strumenti che sono più adeguati e coerenti con le politiche regionali.

È essenziale, comunque, sviluppare relazioni con altri soggetti sui piani personalizzati di studio, sui laboratori di orientamento e di accompagnamento, sull'intercettazione dei bisogni formativi, sullo sviluppo dell'alternanza scuola lavoro e dell'apprendistato, anche al fine di favorire l'interazione tra i sistemi e costituire utili strumenti di governo sul territorio.

In definitiva, il *Polo* o il *Campus* dovrà essere una struttura organizzativa, più ampia possibile, in grado di raccordarsi realmente con il territorio e con altri soggetti e servizi (Servizi per l'impiego, borsa lavoro ...) e basata su un modello di programmazione regolativo tra domanda e offerta, in cui si sviluppa l'integrazione delle politiche territoriali sull'istruzione e formazione, sulla ricerca e sul lavoro.

7.6 La valutazione degli apprendimenti nel contesto lavorativo e formativo

Dario Nicoli

Università Cattolica di Brescia

1. Valutazione tradizionale e valutazione autentica

Nella letteratura appare sempre più spesso la definizione di valutazione “tradizionale” rispetto alla valutazione “autentica”.

Per “tradizionale” si intende solitamente una modalità di valutazione del profitto scolastico che risulta dal confronto dei risultati ottenuti dagli studenti con i risultati attesi, normalmente espressi in obiettivi resi in modo tale da poter essere rilevati empiricamente ed indicanti “valori di soglia” per determinarne il livello. È in base alla vicinanza o distanza dei risultati che si traggono inferenze sul grado di apprendimento.

Tale operazione richiede pertanto una riduzione del fenomeno complesso denominato apprendimento in comportamenti osservabili (*performance*) e trattabili come oggetti tramite l'applicazione di metodi quantitativi. A fronte dell'esigenza di garantire una misura che fosse il più possibilmente precisa, si è fatto soprattutto ricorso a prove standardizzate applicabili su popolazioni omogenee. Tali prove hanno visto un'applicazione che in molti casi ha trascinata rispetto all'alveo euristico entro cui queste erano state pensate.

Di conseguenza, invece che risultare strumenti atti a rilevare soltanto il successo oppure l'insuccesso dell'apprendimento per suggerire interventi di rinforzo o di aiuto, le prove standardizzate si sono diffuse generalmente come un sistema di giudizio selettivo in base al quale stabilire il contenuto, la validità ed il livello degli apprendimenti degli studenti e degli alunni. Ma tale esito non si giustifica a partire dal metodo adottato. Infatti questo consente piuttosto di registrare ciò che una persona “sa” inteso come ripetizione del contenuto della lezione e del testo scritto, mentre non è in grado di rilevare la capacità di “costruzione” della conoscenza e neppure la “capacità di applicazione reale” della conoscenza posseduta.

Di contro, la valutazione “autentica” rappresenta una metodologia - collocata entro un approccio formativo coerente - che mira a verificare non solo ciò che un allievo sa, ma ciò che “sa fare con ciò che sa” fondato su una *prestazione reale* e

adeguata dell'apprendimento che risulta così significativo, poiché riflette le esperienze reali ed è legato ad una motivazione personale. Lo scopo principale consiste nella promozione di tutti offrendo opportunità al fine di compiere prestazioni di qualità. Tale valutazione, coinvolgendo gli allievi, le famiglie ed i partner formativi, mira pertanto alla dimostrazione delle conoscenze tramite prestazioni concrete, stimolando l'allievo ad operare in contesti reali con prodotti capaci di soddisfare precisi obiettivi. Particolarmente rilevante è il “capolavoro” che l'allievo esegue al termine del percorso formativo e che documenta nelle forme e linguaggio proprio della comunità professionale la sua preparazione, giustificando il rilascio della relativa qualifica professionale.

In questo senso, muta la prospettiva dell'intera attività formativa: se la prima forma di valutazione è intesa come verifica circa l'apprendimento da parte dello studente di una conoscenza trasmessa dall'insegnante, la valutazione autentica si muove in chiave formativa, ovvero in modo da consentire un incremento del processo di apprendimento e di consapevolezza da parte dell'allievo. In questo modo la valutazione è essa stessa formazione e non un'interruzione del cammino. Da qui la pratica del *Portfolio delle competenze personali*.

Esso rappresenta una raccolta significativa dei lavori dell'allievo che racconta la storia del suo impegno, del suo progresso o del suo rendimento. Tramite esso è possibile capire la storia della crescita e dello sviluppo di una persona, corredandola con materiali che permettono di comprendere “che cosa è avvenuto” dal momento della presa in carico della persona (che richiede un'attenta osservazione delle sue capacità e acquisizioni previe) fino al momento della partenza, passando per le varie fasi di cui si compone il percorso formativo.

In questo senso, il cuore della valutazione sta il più possibile nei *prodotti* di cui l'allievo va orgoglioso e che segnalano (a se stesso, ai formatori ma anche agli altri attori, compresa la famiglia) le sue acquisizioni ed in particolare il grado di possesso delle competenze.

2. La metodologia dell'istruzione e formazione professionale

Un tale approccio valutativo si applica pienamente ai percorsi formativi che si realizzano nel sistema di istruzione e formazione professionale, purché rispondano ai seguenti criteri.

- a) Si ispirano al criterio della *centralità dell'allievo* e del suo *successo formativo*, al fine di assicurare ai giovani una proposta dal carattere educativo, culturale e professionale che preveda risposte molteplici alle loro esigenze. Ogni destinatario può trasformare le proprie capacità - attitudini, atteggiamenti, risorse, voca-

zione - in vere e proprie competenze, al fine di ottenere comunque un risultato soddisfacente in termini di conseguimento di una qualifica professionale coerente con i principali sistemi di classificazione disponibili, garanzia di un supporto all'inserimento lavorativo; possibilità di una prosecuzione della formazione nell'ambito dell'anno di diploma di formazione come pure nell'ambito della Formazione professionale superiore ed eventualmente nella prosecuzione nell'Istruzione e nell'Università. È pure assicurata, in ogni momento del percorso, la possibilità di passare ad altri ambiti del sistema educativo con l'ausilio di Laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti, d'intesa tra entrambi i *team* implicati.

- b) Si fondano sull'ipotesi pedagogica che la *professionalità intesa in senso progettuale*, a qualunque livello, costituisce lungo l'intero arco della vita, particolarmente nei giovani, una formidabile leva motivazionale e formativa dal valore educativo e culturale oltre che sociale. L'azione educativa connessa alla progettazione professionale rende possibile l'acquisizione e la gestione dinamica dei diversi saperi di cui la persona dispone, la loro finalizzazione, il loro accreoscimento, orientandoli verso la maturazione di una professionalità *competente*, comprendendo in ciò tutti gli adeguamenti che si rendano necessari a seguito dell'evoluzione delle prassi professionali e del contesto in cui queste vengono esercitate. La progettualità professionale si configura come un processo formativo peculiare sostenuto dalla valenza culturale del lavoro, intendendo con ciò un insieme organico di disposizioni personali, di conoscenze ed abilità, di processi e strutture operative, di criteri e regole deontologiche che costituiscono il corpo di ogni specifica comunità professionale.
- c) Si riferiscono al *profilo educativo, culturale e professionale* comune al secondo ciclo del sistema educativo in relazione alla specifica comunità professionale, sostenendo quindi una prospettiva finalizzata alla riflessione critica sul sapere, sul fare e sull'agire, allo sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale. In tal senso le *competenze* identificano non tanto una dotazione data una volta per tutte e predefinita, quanto una disposizione particolare del soggetto ad essere protagonista della cultura del lavoro come partecipazione responsabile e dotata di senso ad un'esperienza di crescita personale e collettiva nell'ambito delle realtà di riferimento.
- d) Forniscono una formazione più ampia e più ricca della qualifica o del lavoro scelto, superando la prospettiva specialistica per quella più ampia e aggregata della *comunità professionale*, in modo da essere consapevoli delle trasformazioni e delle necessarie nuove acquisizioni che consentano di essere protagoni-

sti di uno scenario professionale fortemente dinamico. Il disegno formativo proposto prevede la continuità da un lato con la formazione in servizio, e dall'altro con le ulteriori formazioni di diploma e di diploma superiore.

- e) Richiedono nei formatori l'atteggiamento professionale predominante della progettazione, della creatività e dell'autonomia. Ciò significa innanzitutto perseguire una visione unitaria della cultura a partire dall'esperienza, evitando la meccanica trascrizione degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendimento in chiave di didattica disciplinare. Al contrario, i formatori si impegnano a mirare l'azione educativa in riferimento ad *obiettivi formativi* significativi e motivanti per gli allievi, nella forma dei *Piani Personalizzati degli Studi* che ogni gruppo docente è chiamato a realizzare strutturandoli in *Unità di Apprendimento*. Ciò comprende pure l'adozione del *Portfolio delle competenze individuali*, in grado di documentare concretamente i progressi dell'allievo e la storia del suo impegno, evidenziandone le competenze acquisite ed inoltre il loro valore in termini di crediti formativi. In grado nel contempo di consentire una valutazione "autentica" di taglio fortemente formativo.
- f) Prevedono una metodologia formativa basata sulla *didattica attiva e sull'apprendimento dall'esperienza*, ovvero su compiti reali, il più importante dei quali è il "capolavoro", anche - a partire dai 15 anni di età - tramite tirocinio/*stage* formativo in stretta collaborazione con le imprese in cui opera la comunità professionale di riferimento. Risulta quindi prevalente la didattica di laboratorio rispetto a quella di aula. Il percorso avrà una rilevanza orientativa, in modo da sviluppare nella persona la consapevolezza circa le proprie prerogative, il progetto personale, il percorso intrapreso.
- g) Richiedono l'adozione di una *valutazione "autentica"* che miri a verificare non solo ciò che un allievo sa, ma ciò che "sa fare con ciò che sa" fondato su una *prestazione reale e adeguata* dell'apprendimento che risulta così significativo, poiché riflette le esperienze reali ed è legato ad una motivazione personale. Lo scopo principale consiste nella promozione di tutti offrendo opportunità al fine di compiere prestazioni di qualità. Tale valutazione, coinvolgendo gli allievi, le famiglie ed i partner formativi, mira pertanto alla dimostrazione delle conoscenze tramite prestazioni concrete, stimolando l'allievo ad operare in contesti reali con prodotti capaci di soddisfare precisi obiettivi. Particolarmente rilevante è il "capolavoro" che l'allievo esegue al termine del percorso formativo e che documenta nelle forme e linguaggio proprio della comunità professionale la sua preparazione, giustificando il rilascio della relativa qualifica professionale.

- h) Prevedono l'utilizzo nell'attività formativa di *personale* che presenti requisiti di motivazione, preparazione ed esperienza coerenti con le necessità richieste dalla modalità formativa individuata. Per la conduzione dell'*équipe* dei formatori si prevede la presenza di un tutor coordinatore; l'impegno orario di tali figure sarà riferito non solo all'area formativa di specifica competenza (comunicazione, scientifica, professionale), ma pure ad un ampio ventaglio di funzioni tra cui l'orientamento, lo sviluppo di capacità personali, il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti, lo *stage* e l'alternanza formativa. Assicurano inoltre la formazione dei formatori attraverso modalità che valorizzino l'esperienza intrapresa. Un'*organizzazione flessibile* consentirà la forte personalizzazione dei percorsi per consentire un adattamento al target ed un accompagnamento ai cammini di ogni singola persona.
- i) Richiedono *un'azione di rete* condivisa fra più organismi che sviluppano interventi della stessa natura, al fine di dar vita ad attività di accompagnamento, monitoraggio e valutazione delle azioni ai vari livelli (didattico-formativo, organizzativo-gestionale, territoriale...), in grado di rilevare il raggiungimento degli obiettivi indicati, di ricostruire le prassi adottate, di qualificare e valicare continuamente la proposta formativa.

Il progetto è pertanto centrato sul *prodotto* - che in termini professionali prende il nome di "capolavoro" - in modo che acquisisca una utilità riconosciuta socialmente, ovvero tenendo conto del quadro di riferimento dell'allievo e del contesto in cui è inserito; e l'organismo formativo deve porsi il compito di far svolgere agli allievi il più possibile prodotti finiti, socialmente riconoscibili, collocati entro tutti i domini del sapere. L'attività educativa deve tendere a rendere i giovani competenti, a partire dai loro obiettivi formativi, non già da quelli della programmazione didattica.

Ciò conduce a realizzare il più possibile *Laboratori di apprendimento* (personali, sociali, professionali) specificati in compiti e prodotti che richiedono una integrazione delle diverse discipline o aree formative coinvolte. Questo al fine di realizzare un approccio amichevole che valorizza l'esperienza dei giovani e conduce in modo induttivo verso traguardi di sapere soddisfacenti orientati a compiti concreti e dotati di senso dal punto di vista dell'allievo, valutati sulla base di specifiche *performance*.

L'attività formativa prevede differenti modalità organizzative:

- a) il *Gruppo classe*, cioè un insieme numeroso di allievi chiamato a svolgere insieme attività prevalentemente omogenee ed unitarie;
- b) il *Gruppo di livello*, nel quale gli allievi lavorano in aggregazioni definite dal

tipo di obiettivi e di compiti che debbono affrontare e che li distinguono dagli altri sotto-gruppi (es.: attività di recupero e potenziamento di singoli apprendimenti);

- c) il **Gruppo di compito** ed elettivo che può coinvolgere anche un sottogruppo di allievi dello stesso gruppo classe oppure allievi di diversi gruppi classe sulla base di attività opzionali, corrispondenti ad interessi e scelte peculiari (si pensi, ad esempio all'inglese o a determinate attività espressive, motorie, informatiche, sociali...).

L'utilizzo delle tre modalità di impostazione del percorso di apprendimento (gruppo classe, sottogruppo classe, grande gruppo fra allievi di più classi) consente di sviluppare maggiormente apprendimenti personalizzati, di valorizzare le capacità di ciascuno, di variare e qualificare l'uso delle risorse, di arricchire il percorso di stimoli ed opportunità.

È sulla scorta dei principi metodologici indicati e dell'approccio per progetto interdisciplinare centrato sulle diverse situazioni di apprendimento, che si può delineare un percorso di gestione del processo formativo lungo il quale va costantemente tenuto presente il principio della **personalizzazione**.

Si tratta del principio fondamentale del processo di apprendimento. Il concetto di personalizzazione è strettamente connesso a quello di successo formativo. Esso si realizza nel momento in cui la persona è in grado di trasformare le proprie capacità (attitudini, atteggiamenti, risorse, vocazione) in competenze, al fine di ottenere comunque un risultato soddisfacente nel senso del conseguimento di una qualifica professionale, garanzia di supporto all'inserimento lavorativo; della possibilità di una prosecuzione della formazione (diploma di formazione, diploma di formazione superiore) e di un passaggio anche nei Licei e nell'Università.

3. Portfolio delle competenze personali

Il **portfolio** delle competenze personali, che rappresenta una raccolta significativa dei lavori dell'allievo capace di raccontare la storia del suo impegno, del progresso e del suo rendimento. Con esso si mira a rilevare il patrimonio di capacità, conoscenze, abilità e competenze del destinatario, utilizzando una metodologia che consente di giungere a risultati certi e validi.

Attraverso l'utilizzo di questo strumento si intende superare la modalità tradizionale della valutazione del profitto scolastico che risulta dal confronto dei risultati ottenuti dagli studenti con i risultati attesi, poiché in tal modo si giunge a registrare ciò che una persona "sa", inteso come ripetizione del contenuto della lezione e del testo scritto o dei gesti lavorativi appresi per addestramento, mentre non

si è in grado di rilevare la capacità di “costruzione” della conoscenza e neppure la “capacità di applicazione reale” della conoscenza posseduta.

Tramite il *portfolio* è possibile capire la storia della crescita e dello sviluppo di una persona, corredandola con materiali che permettono di comprendere “che cosa è avvenuto” dal momento della presa in carico della persona (che richiede un'attenta osservazione delle sue capacità e acquisizioni previe) fino al momento della partenza, passando per le varie fasi di cui si compone il percorso formativo.

Il *portfolio* comprende i seguenti ambiti: anagrafico, orientativo, formativo e valutativo, certificativo.

- 1) Ambito anagrafico: comprende i dati personali dell'allievo, descrive la sua vicenda formativa ed eventuali esperienze di apprendistato e, nel caso in cui siano state realizzate, riporta significative esperienze in campo lavorativo. Inoltre, vanno inserite anche le descrizioni di esperienze (in ambito sportivo, artistico, culturale, sociale, hobbies, ecc.) che l'allievo valuta come significative.
- 2) Ambito orientativo: comprende le attività di orientamento svolte, il progetto personale e le eventuali variazioni incorse. Tale dimensione orientativa è sempre intrecciata con la dimensione valutativa in quanto l'unica valutazione positiva per l'allievo è quella che contribuisce a conoscere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, attraverso questa conoscenza progressiva e sistematica, a fargli scoprire ed apprezzare sempre meglio le capacità potenziali personali, non pienamente mobilitate, ma indispensabili per avvalorare e decidere un proprio progetto di vita.
- 3) Ambito formativo e valutativo: riguarda la valutazione dei prodotti realizzati nelle UdA. Per tale valutazione è possibile fare riferimento a tre schede, presentate di seguito, che si svolgono sui due livelli precedentemente indicati, ovvero autovalutazione ed eterovalutazione. La prima (cfr. tavola 2 e 3) è una scheda di autovalutazione, correlata di relativa rubrica con parametri di riferimento, che si propone come strumento attraverso cui l'allievo può verificare il percorso che ha operato nella realizzazione del prodotto e il livello a cui ritiene di fissarsi rispetto al raggiungimento degli obiettivi. La seconda (cfr. tavola 4 e 5) e la terza (cfr. tavola 6) sono schede di eterovalutazione, che si propongono come strumenti di base, da adattare alle singole UdA, attraverso cui il formatore può operare la sua valutazione del percorso dell'allievo. La prima di esse è la scheda di valutazione delle competenze generali, attraverso cui il formatore, facendo riferimento alla rubrica allegata, può valutare il raggiungimento o meno degli obiettivi formativi (che hanno come riferimento il PECUP), cogliendo la capacità dell'allievo di risolvere, in senso generale, il problema davanti al quale è posto e di incrementare e/o utilizzare le proprie risorse personali in

ordine all'assolvimento del compito e quindi nel diventare "competente". La scheda di valutazione di abilità e conoscenze, in secondo luogo, è uno strumento attraverso cui il formatore valuta il raggiungimento delle singole abilità e conoscenze, il cui apprendimento è richiesto per la corretta soluzione del compito in riferimento alle diverse aree formative.

In tal senso valutazione delle competenze e valutazione delle conoscenze ed abilità rappresentano due momenti dello stesso processo valutativo, riferito alla stessa sequenza di unità di apprendimenti e riferiti alla medesima persona.

- 4) Ambito certificativo (libretto formativo): comprende i documenti di certificazione delle acquisizioni che accompagnano il percorso dell'allievo, con indicazione del valore in termini di credito.

4. Metodologia valutativa

Al centro dell'azione educativa e come soggetto ed oggetto privilegiato della qualità di ogni processo educativo c'è la persona, quindi tanto la persona dell'educando quanto quella dell'educatore, come due protagonisti che si trovano continuamente in collegamento e in un rapporto di crescita e di apprendimento.

L'educatore ha il compito di essere allo stesso tempo guida e mediatore del processo di crescita dell'educando. L'educatore, infatti, è colui che ha a disposizione le nozioni teoriche in base alle quali risolvere i problemi e che si pone come un osservatore attento del comportamento e dei bisogni dell'educando, sapendo cogliere i momenti di maggiore disponibilità del soggetto per proporre i passi del cammino di crescita. L'educatore, in quanto mediatore del rapporto educativo, deve saper passare da una comprensione esterna ad una comprensione sempre più profonda della realtà dell'educando, in modo da stimolare in quest'ultimo la capacità di utilizzare le proprie risorse per fronteggiare i problemi, individuando le soluzioni adeguate per uno sviluppo ed una crescita sempre più maturi.

In sede valutativa non si possono pertanto non tenere in considerazione entrambi i protagonisti dell'azione educativa anche a questo livello. In conseguenza di quanto detto e per coerenza con l'impostazione generale, riteniamo che la valutazione rispetto alle singole UdA debba essere effettuata a 2 livelli.

- 1) Autovalutazione: in essa l'allievo verifica il percorso che ha operato ed il livello a cui ritiene di situarsi rispetto al raggiungimento degli obiettivi prefissati (si vedano le tavole allegate nn. 1-2).
- 2) Eterovalutazione: in essa è l'*équipe* dei formatori, possibilmente insieme con l'allievo, che esprime la valutazione rispetto a due parametri. Da una parte valuta il raggiungimento o meno degli obiettivi formativi (che hanno come rife-

rimento il PECUP), cioè valuta la padronanza dell'allievo nel risolvere, in senso generale, il problema davanti al quale è posto e di incrementare e/o utilizzare le proprie risorse personali in ordine all'assolvimento del compito, ovvero la sua competenza. Dall'altra valuta il raggiungimento delle singole abilità e conoscenze il cui apprendimento è richiesto per la corretta soluzione del compito in riferimento alle diverse aree formative (si vedano le tavole allegate nn. 3-4-5).

L'elemento fondamentale dell'approccio valutativo è costituito dalla relazione che intercorre tra il cuore del processo di apprendimento e quindi di valutazione, ovvero la competenza, le capacità della persona ovvero le sue potenzialità, ed infine le risorse mobilitate dalla persona (conoscenze ed abilità). È necessario che tutto ciò divenga leggibile entro un'esperienza formativa concreta che è rappresentata dalla situazione di “soluzione del problema” di cui l'allievo è protagonista.

Tale approccio ci consente inoltre, in forza di tale strutturazione, di considerare egualmente fenomeni formativi sia formali, sia informali e non formali, in modo da ricostruire le acquisizioni significative della persona indistintamente dal modo e dal luogo in cui sono avvenuti.

A tale scopo, il processo di valutazione (e successivamente di certificazione) si avvale anche di appositi strumenti definiti prevalentemente sotto forma di “Rubriche di competenza”, che consentono di sviluppare un linguaggio comune e nel contempo di dare fondatezza a quanto certificato. Tali condizioni (comunanza del linguaggio e fondatezza dei riferimenti) sono soddisfatte dalla possibilità di esplicitare le relazioni che si instaurano tra la competenza oggetto della certificazione, le fonti di legittimazione, i descrittori delle azioni su cui la persona si è esercitata ed i livelli di padronanza (*expertise*) raggiunti.

In tal modo viene assicurata la varietà dei processi formativi e la riconoscibilità delle acquisizioni, mantenendo nel contempo la necessaria caratterizzazione contestuale della competenza, condizione indispensabile perché essa sia autentica e sostanziale.

Le acquisizioni da accertare sono distinte secondo i seguenti tre assi di osservazione:

1. le **competenze**, che esplicitano le padronanze¹ delle persone - in termini di messa in atto delle risorse possedute - nel portare a termine in modo adeguato ed in contesti definiti compiti unitari, sensati, compiuti e dotati di valore sociale;
2. le **conoscenze e le abilità** che costituiscono le risorse culturali attivate dalle stesse persone nell'affrontare e portare a soluzione i compiti sopra indicati ed acquisite in varie modalità (per esempio durante le azioni formative);

¹ Da intendersi nel senso di “expertise” o “perizia”

3. i *fattori* quali atteggiamenti, comportamenti, creatività, esecutività, passività, sicurezza, determinazione etc., che costituiscono le capacità personali che concorrono nel portare a termine il compito-problema posto.

Disporre di tali strumenti equivale a garantire *condizioni formali e criteri di rappresentazione* che possiedano una valenza comunicativa uniformemente interpretabile. Tutto ciò equivale, in sostanza, a definire - secondo caratteristiche e criteri formali - il rapporto tra ciò che si accerta e ciò che si certifica, tra il contenuto a cui un credito si riferisce e ciò per cui esso costituisce credito.

Per realizzare tale sistema, è richiesto ad ogni *équipe* di operatori che sviluppano un processo di accertamento e di certificazione, uno sforzo teso ad identificare le competenze della persona - riferite necessariamente ad un percorso personalizzato e contestuale dell'allievo, descritto sotto forma di azione tesa a fronteggiare e risolvere un problema avente rilevanza (personale, sociale, professionale), che nel caso di percorso formativo a carattere formale risulta strutturato per UA - attraverso un'operazione complessa che consenta di procedere:

- alla *identificazione della competenza* entro le specifiche fonti di riferimento generale (*Pecup, Lep, Indicazioni e Repertorio*),
- alla *individuazione dei descrittori in rapporto ai quali viene accertata la competenza* in riferimento alle conoscenze, alle abilità ed ai fattori personali attivati nel portare a termine il compito-problema,
- alla definizione del *grado della competenza* entro una serie nota di livelli che consentano di specificare la padronanza con cui è agita dalla persona.

Un ruolo centrale nel processo è rappresentato dalla *Rubrica della competenza*; essa costituisce uno strumento in grado di proporre un insieme ordinato di indicazioni e di ausili operativi che, condiviso dalla comunità dei formatori, è finalizzato alla descrizione in termini di competenze dei risultati attesi e/o acquisiti da un soggetto sia attraverso la frequenza ad un percorso formativo sia con altre e diverse modalità di apprendimento informale o non formale.

La scelta della Rubrica come strumento per l'accertamento e nel contempo di certificazione nasce dalla convinzione che una valutazione del possesso di *conoscenze, abilità, competenze* sia per i processi a cui appartengono (*apprendimento*), sia per la varietà dei percorsi che li generano (*insegnamento formale, induzione informale ecc.*), sia per la natura e la varietà delle prestazioni che vi si possono associare, richieda un approccio fenomenologico: descrittivo (di ciò che certifica) e dimostrativo (dei fattori che giustificano il riconoscimento del credito), elementi che non possono essere garantiti da giudizi sintetici (sì/no, voto) attribuiti a componenti disciplinari o interdisciplinari (saperi, abilità) o ad espressioni che ne impoveriscano e rendano irriconoscibile la complessità.

L'impiego della Rubrica a fini certificativi esalta il valore dichiarativo delle aspettative rispetto ad una qualsiasi prestazione, nonché la selezione preventiva delle condizioni e degli strumenti di accertamento e di misura.

La Rubrica consente in tal modo due possibili tipi di accertamento:

- l'accertamento di elementi (*conoscenze, abilità, competenze*) riferiti alle Indicazioni coincidenti con il profilo professionale o il livello conclusivo atteso;
- l'accertamento di elementi (*conoscenze, abilità, competenze*) parziali in ragione della relazione di affinità con profilo di riferimento.

La scelta metodologica - centrata sulla relazione di affinità e non di meccanica coincidenza tra gli elementi in gioco - coniuga con evidenza formale l'elemento accertato (*la competenza*) al riferimento più ampio per cui assume senso indipendentemente dalle modalità (formali, informali e non formali) con cui è stata acquisita. Tutto sembra - allo stato - permettere il massimo di innovazione e flessibilità del percorso con la necessaria univocità associabile ad elementi certificativi.

Infatti la competenza non è data dalla somma delle sue componenti (conoscenze, abilità, disposizioni personali), ma richiede e si rende evidente attraverso un compito portato a termine personalmente dal soggetto (che lo coglie come soggetto unitario, in grado di decisione e nel contempo di mobilitazione delle risorse necessarie), che dimostra un livello di padronanza (qui utilizzato come sinonimo di *expertise* o perizia) comparabile con gli "standard essenziali"² e compiti chiave della vita personale, sociale e professionale.

Con l'espressione "compiti chiave" si intendono i compiti/problema che costituiscono le sfide più rilevanti (di carattere personale, sociale e professionale) che la persona è chiamata a fronteggiare nel trasformare le proprie capacità in competenze, secondo una strategia che non può essere predefinita a priori, ma può essere osservata valutata e quindi, descritta in rapporto agli esiti ed ai criteri di qualità intrinseci ed estrinseci al compito stesso.

5. Certificazione

La *certificazione degli apprendimenti* rappresenta un'azione che mira a descrivere in modo sistematico le acquisizioni della persona, preferibilmente sotto forma di competenze, ed a registrarle in un formato condiviso tra i diversi attori del sistema educativo di istruzione e formazione professionale, compresi i soggetti economici.

² Si preferisce tale espressione a quella usuale di "minimi" che appare statica e riduttiva, oltre che destinata fatalmente alla decadenza (il "minimo del minimo")

La certificazione mira pertanto a connotare il documento prodotto in stretto riferimento al merito delle acquisizioni della persona, di cui questa si è dotata attraverso le più diverse esperienze formative (formali, non formali ed informali).

La certificazione si riferisce a due categorie di fenomeni:

- in primo luogo le competenze intese come fattori che qualificano il grado di autonomia e di responsabilità della persona a fronte di specifiche categorie di compiti/problema dal rilevante valore personale, sociale e professionale;
- nel contempo, essa specifica le conoscenze e le abilità, ovvero le risorse di cui la persona si è impadronita e che ha saputo certamente mobilitare nel lavoro di soluzione dei compiti/problema indicati.

In quanto tale, l'azione di certificazione non può essere concepita come una mera compilazione, ma rappresenta un'azione complessa, tale da richiedere la soddisfazione di diversi criteri, tra cui:

- la *comprensibilità* del linguaggio, che deve riferirsi - in forma narrativa e non quindi con linguaggi stereotipati - a locuzioni e sintagmi che consentano ai diversi attori di visualizzare le competenze;
- l'*attribuibilità* delle competenze al soggetto con specificazione delle evidenze che consentano di contestualizzare la competenza entro processi reali in cui egli è coinvolto insieme ad altri attori;
- la *validità* dei metodi adottati nella valutazione e validazione delle competenze stesse, con specificazione del loro livello di padronanza.

Il credito formativo rappresenta una documentazione che attribuisce alla persona in possesso di un'acquisizione un valore esigibile presso un organismo formativo, in vista del raggiungimento di uno specifico titolo.

Perché il credito relativo ad un'acquisizione formativa sia effettivamente esigibile, occorre che l'organizzazione ricevente riconosca la certificazione fatta da quella inviante ed attribuisca a questa certificazione un valore affinché possa essere davvero utilizzata per accedere a (o progredire in) un percorso formativo o lavorativo senza che alla persona titolare sia imposto di ripetere le attività di apprendimento riconosciute.

Di conseguenza, il credito formativo indica il valore di una certificazione e sancisce l'accettazione da parte dell'organismo ricevente della validità della formazione impartita allo studente da altri organismi e viceversa, a condizione che vengano soddisfatte le tre successive condizioni:

- a) che l'organismo rilasciante sia accreditato secondo le procedure appositamente previste e che in particolare preveda una funzione organizzativa personale adeguata a tale compito e che adotti la metodologia prevista;

- b) che il credito ed il suo valore sia chiaramente riferito al Pecup ed alle Indicazioni regionali;
- c) che contenga le informazioni necessarie ad individuare le attività formative svolte, le competenze personali e professionali maturate dal titolare, le conoscenze e le abilità che egli ha acquisito e che sono iscritte nelle competenze maturate.

Il riconoscimento di un credito avviene mediante un processo di bilancio che prevede anche l'analisi dei materiali di valutazione e di documentazione contenuti nel Portfolio delle competenze personali dello studente. Tale analisi riguarda la presenza delle condizioni di validità del credito stesso e di norma ***non prevede una prova di accertamento di tipo valutativo*** poiché l'attestazione soddisfa già i requisiti di trasparenza necessari.

In questo senso, la certificazione costituisce un atto con cui viene accertato il possesso di una competenza determinata ovvero il possesso di un ***credito formativo***, ma il cui ***valore effettivo*** dipende però dall'organizzazione presso cui viene proposto.

ALLEGATI

| DIAGNOSI DELLE CAPACITÀ PERSONALI E PIANO FORMATIVO PERSONALIZZATO | |
|---|--|
| Allievo/a | |
| Curricolo formativo | |
| Capacità del soggetto | Cognitive Affettive Relazionali Spirituali Estetiche Operative Progettuali Metodo di studio |
| Punti forti | |
| Punti deboli | |
| Indicazioni della famiglia | |
| Progetto orientativo personale | |
| Attenzioni educative, culturali e professionali specifiche per la persona | |
| Attività volte a sostenere le capacità dell'allievo e ad ovviare alle sue lacune | Gruppo-classe Recupero _____ Sviluppo _____ Gruppo elettivo _____ Individualizzate _____ |

Tavola 1 - Scheda di autovalutazione (a cura dell'allievo) ³

| | |
|-----------------------|--|
| NOME E COGNOME | |
| CORSO | |
| ANNO FORMATIVO | |

| | |
|--|--|
| DI CHE PRODOTTO SI TRATTA | |
| QUANDO HAI COMINCIATO A REALIZZARLO | |
| QUANDO LO HAI TERMINATO | |
| COME LO HAI REALIZZATO (i passi che hai fatto per arrivare al prodotto) | |
| A CHE COSA SERVE IL PRODOTTO CHE HAI REALIZZATO | |
| COME LO VALUTI * | |
| QUALI SONO I TUOI PUNTI FORTI (abilità, capacità che hai scoperto di avere e che hai messo in atto) | |
| QUALI SONO I TUOI PUNTI MIGLIORABILI (difficoltà, problemi, ...) | |
| COSA TI IMPEGNI A FARE NELL'IMMEDIATO FUTURO PER MIGLIORARTI | |

³ Questi due strumenti sono tratti da CIOFS-FP, CNOS-FAP, *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, Istituto Salesiano Pio XI, Roma, 2004

* Compila la rubrica di autovalutazione del prodotto allegata di seguito mettendo una X negli spazi appositi e riporta nella scheda il tuo giudizio sintetico evidenziando quello prevalente.

Tavola 2 - Rubrica di autovalutazione del prodotto (a cura dell'allievo)

| COMPETENZE | LIVELLI | | |
|--------------------------------------|--|--|--|
| | <i>Principiante</i> | <i>Capace</i> | <i>Esperto</i> |
| <i>Utilizzo dei materiali</i> | Ho usato più materiale di quello necessario <input type="checkbox"/> | Ho usato tutto il materiale messo a disposizione <input type="checkbox"/> | Ho usato il materiale in modo funzionale al prodotto da realizzare <input type="checkbox"/> |
| <i>Gestione del tempo</i> | Ho usato tutto il tempo a disposizione ma non ho finito il prodotto <input type="checkbox"/> | Ho utilizzato tutto il tempo a disposizione e ho finito il prodotto <input type="checkbox"/> | Ho terminato il prodotto in meno tempo rispetto a quello previsto <input type="checkbox"/> |
| <i>Collaborazione con i compagni</i> | Ho contribuito poco al lavoro di gruppo con i compagni <input type="checkbox"/> | Ho collaborato con i compagni per lo svolgimento del lavoro solo quando mi veniva richiesto <input type="checkbox"/> | Ho collaborato con i compagni durante tutto lo svolgimento del lavoro <input type="checkbox"/> |
| <i>Risoluzione dei problemi</i> | Ho avuto bisogno dell'aiuto del formatore per risolvere i problemi <input type="checkbox"/> | Sono stato capace di risolvere i problemi con i consigli del formatore <input type="checkbox"/> | Ho risolto i problemi in modo autonomo <input type="checkbox"/> |
| <i>Risoluzione del compito</i> | Ho avuto bisogno di molte spiegazioni <input type="checkbox"/> | Ho risolto il compito con l'aiuto di alcuni chiarimenti <input type="checkbox"/> | Ho compreso con chiarezza il compito richiesto <input type="checkbox"/> |
| | Non ho completato il compito <input type="checkbox"/> | Ho completato il compito, facendo anche osservazioni su di esso <input type="checkbox"/> | Ho completato il compito e sono capace di riportare ad altre situazioni simili ciò che ho imparato attraverso questo lavoro <input type="checkbox"/> |

Competenza

Nel contesto lavorativo comprende, interpreta, seleziona, documenta, rinvia e archivia le informazioni in entrata e in uscita utilizzando sia il formato cartaceo sia quello elettronico.

Esempi: mail, fax e lettere relative alla gestione degli appuntamenti, al materiale amministrativo (bolle, fatture, ...), all'approvvigionamento di prodotti/servizi esterni.

Fonti di legittimazione

- Bozza Repertorio della Regione Lombardia delle comunità e dei profili professionali per i percorsi di istruzione e formazione professionale
- Linee guida dell'Area Professionale Servizi all'Impresa per l'elaborazione dei piani formativi anno formativo 2004/2005

| Indicatori | Livelli di padronanza | | | |
|---|---|---|---|--|
| | 1 PARZIALE | 2 BASILARE | 3 ADEGUATO | 4 ECCELLENTE |
| Legge e comprende i testi riferiti all'attività lavorativa, attivando strategie di comprensione diversificate e individuando gli interlocutori interessati. | Evidenzia difficoltà nella comprensione di testi semplici sia informativi sia legati a istruzioni/procedure per l'attività lavorativa. | Legge e comprende le informazioni inerenti agli aspetti della propria attività lavorativa e alle procedure ad essa legate. | Comprende, identifica e distingue le informazioni primarie e secondarie dei documenti, individuando in modo efficace ed efficiente gli interlocutori di riferimento. | Identifica le informazioni contenute nei documenti, attivando strategie di ricerca di ulteriori notizie e conoscenze per implementare la propria comprensione e fornire un servizio efficace ed efficiente all'interno ed all'esterno dell'organizzazione in cui è inserito/a. |
| Produce lettere commerciali e altri documenti relativi all'attività lavorativa utilizzando la terminologia specifica e una corretta sintassi. | Crea documenti imprecisi sia nei contenuti sia nella forma grammaticale e sintattica. | Secondo schemi pre-strutturati produce lettere commerciali e altri documenti in modo corretto. | Elabora in modo autonomo e rispondente alle necessità i diversi tipi di documenti, utilizzando correttamente le regole grammaticali, di sintassi e la terminologia tecnica. | Struttura documenti corretti grammaticalmente e terminologicamente, raccogliendo le informazioni utili per la loro creazione. |
| Archivia il materiale ricevuto e inviato in modo ordinato e reperibile. | Aggiorna in modo discontinuo l'archivio delle informazioni in entrata ed uscita, rendendo difficilmente reperibili i documenti e non permettendo una visione complessiva delle comunicazioni aziendali. | Inserisce il materiale prodotto e ricevuto in modo autonomo all'interno dell'archivio già esistente in azienda, seguendo le procedure standardizzate. | Gestisce con una visione sistematica le informazioni, riutilizzando in modo efficace ed efficiente i documenti necessari all'attività lavorativa. | Organizza e gestisce in modo sistematico l'archivio attraverso i supporti informatici di archiviazione e ricerca, utilizzando una classificazione razionale e condividendo questa con il resto della struttura rendendo così reperibili tutti i documenti. |

Competenza

In un contesto di vita quotidiana è in grado di comprendere, applicare e rispettare le regole primarie della cittadinanza, con riferimento ai diritti e ai doveri fondamentali.

Esempi: inviare e ricevere comunicazioni postali, richiedere copia di documenti anagrafici e personali, eseguire pagamenti, predisporre e compilare modulistica specifica, raccogliere e interpretare correttamente informazioni relative a specifici argomenti, rispettare le regole fondamentali di convivenza nell'ambiente scolastico e formativo, non discriminare i coetanei.

Fonti di legittimazione

- Bozza PECUP 2° ciclo, Standard formativi minimi area storico-socio-economica accordo Stato-Regioni punti 1,2,3
- Linee guida della sperimentazione triennale

| Indicatori | Livelli di padronanza | | | |
|--|--|---|---|---|
| | 1 PARZIALE | 2 OPERATIVO | 3 ADEGUATO | 4 ECCELLENTE |
| È in grado di utilizzare per i propri scopi i principali servizi (servizi sanitari, socio-assistenziali, servizi scolastici, servizi della pubblica amministrazione, servizi per l'impiego) e di relazionarsi correttamente con i diversi interlocutori. | Riconosce con una certa difficoltà il ruolo e le funzioni dei principali servizi. Non è in grado di utilizzare tali servizi in modo autonomo. | Riconosce il ruolo e le funzioni dei principali servizi. È in grado di utilizzarli in autonomia solo per la gestione e l'assolvimento di attività semplici e di routine (prendere appuntamenti, richiedere copia di documenti anagrafici e personali...). | Riconosce il ruolo e le funzioni dei principali servizi. Sa utilizzare correttamente tali servizi per la gestione e l'assolvimento di diverse attività, non necessariamente di routine. | È in grado di individuare in modo autonomo i servizi a cui rivolgersi per soddisfare un determinato bisogno. Sa utilizzare correttamente tali servizi per la gestione e l'assolvimento di molteplici attività anche complesse, relazionandosi senza difficoltà con tutti gli interlocutori. |
| Nel confronto tra pari, riconosce e applica un sistema di regole fondato sul riconoscimento dei diritti umani fondamentali, con particolare riferimento al rispetto delle condizioni di minoranza e di disagio. | Riconosce ed applica con difficoltà e incertezza le regole. Evidenzia difficoltà di comprensione e condivisione del rispetto dei diritti e dei doveri reciproci. | Comprende ed applica concretamente le regole più elementari su cui si fonda il riconoscimento dei diritti umani fondamentali. Evidenzia una sufficiente consapevolezza del significato attribuito al rispetto dei diritti e dei doveri reciproci. | Comprende ed applica concretamente le regole principali su cui si fonda il riconoscimento dei diritti umani fondamentali. Evidenzia una buona consapevolezza del significato attribuito al rispetto dei diritti e dei doveri reciproci. | Comprende ed applica concretamente tutte le regole su cui si fonda il riconoscimento dei diritti umani fondamentali. Evidenzia una piena consapevolezza del significato attribuito al rispetto dei diritti e dei doveri reciproci. |

Conclusioni

Michele Pellerey

Università Pontificia Salesiana

A conclusione dei lavori esprimo alcune considerazioni/sottolineature.

Le famiglie

Nel corso del seminario si è parlato poco del collegamento tra il territorio e il sistema delle famiglie, definite un tempo il tessuto fondamentale della comunità. La scelta da parte di molti ragazzi della formazione professionale è dovuta spesso alla fiducia delle famiglie e, quindi, il primo rapporto forte con il territorio consiste proprio nella fiducia che hanno le famiglie nell'affidare alla FP l'educazione dei propri figli. Disse un noto sindacalista della CGIL, Inghilesi, a Bologna, sul problema della formazione professionale grafica: «La valutazione vera e propria attivata in Emilia Romagna deve partire dal grado di fiducia e di soddisfazione della famiglia nel processo educativo e formativo dei propri figli».

Le reti tra istituzioni

È un collegamento che pone delle grosse difficoltà quello delle reti con le altre istituzioni. In molti casi un lavoro di rete è favorito nella stessa istituzione per la presenza di più livelli, come ad esempio in molti dei centri di formazione professionale o istituti salesiani, del nord in particolare, che hanno l'istituto tecnico insieme ai corsi di formazione professionale. È chiaro che da un certo punto di vista sono favoriti e poi molte volte questi hanno un forte collegamento con grandi aziende. L'Istituto San Zenone di Verona è un esempio classico, però il collegamento con il territorio risulta un po' "perturbato", perché il 60% di quelli che frequentano la formazione professionale va a finire nell'istituto tecnico. Viene a mancare quindi la formazione per le figure intermedie; cosa che capita anche nell'Istituto Agrario San Michele all'Adige, dove sia l'istruzione professionale che l'istruzione tecnica si riversa nella scuola, mentre la domanda fortissima del territorio è di figure intermedie, tipo i cantinieri, che non hanno una formazione adeguata.

La prospettiva di filiera a lungo termine

È necessario che la formazione professionale superiore non sia un privilegio della formazione professionale, dati i numeri e date le situazioni, anche in provincia di Trento, dove per legge è stata istituita la formazione professionale superiore. Deve essere aperta, evidentemente, a quelli che vengono dagli istituti tecnici e professionali, adesso, poi si vedrà nel futuro. Questo provocherà, però, dei problemi di squilibrio.

Come pensare, allora, l'impianto della formazione professionale superiore tenendo conto di una molteplicità di provenienze, anche dal mondo del lavoro? Perché in Europa la formazione professionale superiore favorisce la possibilità di reinserimento nella formazione superiore delle persone che sono attive nel lavoro, e quindi emergono problemi di formazione serale, di formazione a distanza,... Si intende così favorire una modalità di formazione continua che possa portare a qualcosa che l'istruzione attuale, l'IFTS, non dà: diplomi, titoli, non quelle forme mitiche di certificazione delle competenze, che non si comprende come vengano valorizzate dalle aziende. I contratti di lavoro si basano sulle competenze e non sui titoli e questo ancora non è in atto in Italia.

Il collegamento con il mondo dei politici ai vari livelli: locali, provinciali, regionali, nazionali, europei

È chiaro che questo è un problema complicato e non può trattarsi solo di un collegamento informale, bisogna avere la possibilità di un dialogo, per raggiungere un minimo di pari dignità, trovare delle mediazioni. I politici dovrebbero prendere consapevolezza che il bene comune, come ha illustrato molto bene qui la rappresentante della CISL Sardegna, Oriana Putzolu, è molto consistente, e il disagio giovanile richiede interventi in questa direzione. Quindi l'altro sistema che va costruito è con il mondo dei politici.

È stato molto citato il mondo delle imprese. È chiaro che il mondo delle imprese è fondamentale perché è il collegamento principale, da un certo punto di vista, di riferimento. Però esiste il pericolo di dissociazione, tra politici e imprese, ma anche tra centri di formazione professionale e mondo delle imprese e del loro sviluppo, ma qualche volta è anche sbagliato essere prigionieri delle condizioni del sistema delle imprese.

Allora il rapporto anche sistematico con il mondo del lavoro, il mondo delle imprese, deve alimentare forme di sinergia per prospettive di sviluppo del territorio. In caso contrario c'è il pericolo di delocalizzazione, perché alcune forme di delocalizzazione sono date dal costo del lavoro, ma anche dalla carenza di lavoratori adeguati. Perché la Lufthansa ha il suo sistema di prenotazione degli aerei in India?

Perché in India c'è un'altissima qualità dal punto di vista informatico, tecnologico, a costi contenuti.

I servizi per l'impiego

È stato fatto un grande lavoro per l'istituzione provinciale di servizi che hanno competenze, quindi dovrebbe esserci una sinergia molto forte tra scuola, formazione professionale, servizi per l'impiego e aziende, ma non è così. Molte volte emergono difficoltà di supplenza a una carenza di sistema, come giustamente è stato detto nel corso del seminario. Di un sistema che coordini in modo appropriato le varie componenti di una comunità, regionale, provinciale, locale, europea. Ed è il centro di formazione professionale che si trova a dover fare opera di supplenza, perché viene a mancare il supporto dei servizi dell'impiego, di politiche adeguate, molte volte manca anche la possibilità di interagire in maniera istituzionalmente ben organizzata con le aziende, perché ogni centro deve avere la rete di amici, costruirsi tutto un sistema di rapporti perché istituzionalmente è molto difficile trovare stabilità.

La riflessione di questo seminario europeo ha contribuito ad acquisire la consapevolezza della complessità e delle difficoltà, ma ha ribadito che la formazione professionale può dare un apporto anche ad una concezione un po' più sistematica di come può essere gestito un territorio, una comunità, e di quanto la formazione professionale sia essenziale dentro il sistema.

È stato questo il compito del seminario di quest'anno, che si tenterà di riportare come *follow-up* dello stesso. Il fatto che il seminario sia itinerante, di regione in regione, ha l'obiettivo di far prendere in consapevolezza al sistema dei vari territori.

8. - BIBLIOGRAFIA/SITOGRAFIA

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Giuditta Alessandrini

- ALESSANDRINI G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma, 2005.
- ALESSANDRINI G. (a cura di), *Formazione e sviluppo organizzativo*, Carocci, Roma, 2005.

Michele Colasanto

- BARNETT R., *The Limits of Competence*, Open University Press, 1994.
- OCSE, *Extending opportunities. How active local policies can benefit us all*, Parigi, 2005.
- RULLANI E., *L'economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*, Carocci Editore, Roma, 2004.
- SENNETT R., *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*, Il Mulino, 2004.

Dario Nicoli

- AA.VV., *Il capitale sociale. Istruzioni per l'uso*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- AA.VV., *Dossier sulla valutazione*, in «Libertà di educazione», n. 2, 2002, 7-48.
- AJELLO A.M. (a cura di), *La competenza*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- AJELLO A.M., MEGHNAGI S. (a cura di), *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, Angeli, Milano 1998.
- AUBRET J., AUBRET F., DAMIANI C., *Les bilans personnels et professionnels*, Editions Eap-Inetop, Paris 1990.
- BECCIU M., COLASANTI A., *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, CNOS-FAP, Roma, 2003.
- BERTAGNA G., *Verso i nuovi piani di studio*, in «Annali dell'istruzione, numero speciale Stati Generali dicembre 2001», Le Monnier, 1-2, 2001, 246-277.
- BOLDIZZONI D.; MANZOLINI L. (a cura di), *Creare valore con le risorse umane. La forma dei nuovi paradigmi nella direzione del personale*, Guerini & Associati, Milano, 2000.

- BRUSCAGLIONI M., *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- CASTAGNA M., *Progettare la formazione*, Angeli, Milano, 1993.
- CASTELLI C. (a cura di), *Orientamento in età evolutiva*, Angeli, Milano, 2002.
- CEPOLLARO G., (a cura di), *Competenze e formazione*, Guerini & Associati, Milano, 2001.
- CHIOSSO G., *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, in «Nuova Secondaria», 7, 2002, 13-18.
- CIOFS-FP; CNOS-FAP, *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, Istituto Salesiano Pio XI, Roma, 2004.
- COMOGLIO M., *La valutazione autentica e il portfolio*, paper, Roma, 2001.
- DE PIERI S., *Orientamento educativo e accompagnamento vocazionale*, Elle Di Ci, Leumann (TO), 2000.
- GENTILE G., *La risorsa umana: un potenziale pressoché illimitato*, Angeli, Milano 1995.
- HOUGH, *Abilità di counseling*, Erickson, Trento, 2002.
- IANES D.; ANDRICH S., *Programmazione e valutazione scolastica*, Erickson, Trento, 2000.
- ISFOL, *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- ISFOL, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- LANZAVECCHIA G., *Il lavoro di domani. Dal taylorismo al neoartigianato*, Ediesse, Roma 1996.
- LE BOTERF G., *L'ingénierie des compétences*, Éditions d'Organisation, Paris, 1998.
- LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation, 2000.
- LIPARI D., *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Guerini & Associati, 2002.
- MONTEDORO C. (a cura di), *Elementi di progettazione integrata per la formazione di qualità*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- MORGAN G., *Images: le metafore dell'organizzazione*, Franco Angeli, 1999.
- NICOLI D., *Famiglie professionali e competenze. Nuovi riferimenti per l'analisi delle professioni e la formazione*, in «Rassegna CNOS», 2001, 2, 29-46.

- NICOLI D., *La personalizzazione dei percorsi formativi*, in «Rassegna CNOS», 2003, 1, 24-38.
- OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma, 1998.
- PELLEREY M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma, 1999.
- PELLEREY M., *Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, in «Professionalità», 57, 2000, pp. 5-20.
- PICCARDO C., BENOZZO A., *Tutor all'opera*, Guerini Editore, Milano, 2002.
- POLACEK K., *Componenti psicologiche del processo di orientamento*, in «Orientamento scolastico e professionale», 1-2, 1977, 53-70.
- PONTECORVO C., AJELLO A.M., ZUCCHERMAGLIO C., *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano, 1995.
- VARISCO B.M., *Metodi e pratiche della valutazione: tradizione, attualità, nuove speranze*, Guerini & associati, Milano 2000.

Michele Pellerey

- LE BOTERF G., *Construire le compétences individuelles et collectives*, Editions de l'Organization, Paris, 2000.
- MARITAIN J., *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia, 1955.
- MACINTYRE A., *Dopo la virtù*, Feltrinelli, Milano, 1988.
- NEISSER U. *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*, San Francisco, Freeman, 1976.
- PELLEREY M., *Competenze individuali e portfolio*, Scandicci, La Nuova Italia, 2004.
- STERNBERG R.J., R.K. WAGNER, *Practical intelligence*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ZIMMERMAN B. J., *Attaining self-regulation. A social cognitive perspective*. in BOEKAERTS M., PINTRICH P.R., ZEIDNER M. (a cura di.), *Handbook of Self-Regulation*, Academic Press, San Diego, 13-39, 2000.

Arduino Salatin

- COMMISSIONE EUROPEA, *Rapporto di Maastricht*, dicembre 2004.

- DECSY P., TESSARING M. (a cura di), *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000*, vol. 1 e 2, Cedefop reference series, OPP Luxembourg, 2001.
- DECSY P., TESSARING M., *Objectif compétence: former et se former, Cedefop reference series*, OPP Luxembourg, 2002.
- ILO, *The Changing Role of Government and Other Stakeholders in Vocational Education and Training*, Geneva, Switzerland, 2001.
- LENEY T. (a cura di), *Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET. Final report to the European Commission*, Maastricht, 1-11-2004.
- TASSARING M., WANNAN J., *La formation et l'enseignement professionnels: une clé pou l'avenir*, Etude de Maastricht, Synthèse Cedefop, Luxembourg, 2004.
- AA.VV., *Rapporto Indagine nazionale Job su un campione di giovani studenti dei corsi di livello 2 e 3 ISCED*, Olanda 2003.

Mario Tonini

- BECCIU M., COLASANTI AR., *Lo schema di Decreto sul secondo ciclo: le risposte della riforma per l'adolescente di oggi*, in «Rassegna CNOS», anno 21, n. 2 aprile - agosto 2005, p. 117-136.
- CAMPIONE V., FERRATINI P., LUISA R., *Tutta un'altra scuola. Proposte di buon senso per cambiare i sistemi formativi*, Il Mulino 2005., p. 45- 64.
- CENSIS, *38° Rapporto sulla situazione sociale del paese*, Franco Angeli, 2004.
- CHIOSSO G., *Una storia all'insegna dello scuolacentrismo*, in «Rassegna CNOS», anno 21, n. 2 maggio - agosto 2005, p. 110.
- CNEL, *Educazione e formazione*, aprile 2005, pag. 4.
- CSSC - Centro Studi Scuola Cattolica, *Dirigere e coordinare le scuole. Scuola Cattolica in Italia. Sesto rapporto*, Editrice la Scuola, Brescia 2004, p. 212-214.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 2004*, Tiellemmedia editore, Roma 2004.
- MALIZIA G., NICOLI D., *Lo schema di Decreto sul secondo ciclo tra conservazione e riforma. Un primo commento*, in «Rassegna CNOS», anno 21, n. 2 maggio - agosto 2005, p. 26.
- MIUR - Direzione generale per gli Studi e la programmazione, *La scuola in cifre 2005*, SISTAN (Sistema Statistico Nazionale).

- SUGAMIELE D., *L'attuazione della legge 53 del 2003 tra innovazione e spinte conservatrici e corporative*, in «Rassegna CNOS», anno 21, n. 1 gennaio - aprile 2005, p. 81-82.
- UNIONCAMENRE. *PROGETTO EXCELSIOR, Rapporto Excelsior 2005*, Sintesi per la stampa, p. 1.

Lauretta Valente

- MALIZIA G., *L'Europa dell'istruzione e della formazione professionale. Da Lisbona a Maastricht: il bilancio di un quinquennio*, in «Rassegna CNOS», a. 21, n. 2, 2005.

Alberto Valentini

- UNIONCAMERE, *Rapporto Excelsior 2005 - Alcune tendenze evolutive del mercato del lavoro in Italia*, Roma, 2005.

SITOGRAFIA

Di seguito alcuni riferimenti sitografici sul tema del territorio in rapporto al sistema di istruzione e Formazione Professionale, in cui l'argomento è trattato con riferimenti documentali e contributi chiari ed esaustivi.

Regione Sardegna

Il sito offre una panoramica completa sul tema della formazione professionale nel territorio sardo. La sezione dedicata alle attività dell'Assessorato al Lavoro, Formazione Professionale, Cooperazione e Sicurezza sociale presenta le normative (regionali, nazionali ed europee), le iniziative per favorire l'occupazione e la formazione professionale, le attività centrate sui problemi dello sviluppo locale e le opportunità di finanziamento a sostegno.

www.regione.sardegna.it

Europa.it

Portale dell'Unione Europea che offre una panoramica completa dell'attività dell'UE nei diversi settori (economia, ambiente, occupazione, politica sociale...). All'indirizzo sotto indicato è possibile consultare i documenti relativi alle politiche europee dell'occupazione, in particolare alla strategia di Lisbona (Consiglio europeo straordinario di Lisbona del 2000 e Consiglio europeo di primavera del 2005).

www.europa.eu.int

Polaris

Sito delle Camere di Commercio per l'orientamento, i tirocini e l'alternanza scuola-lavoro.

P.O.L.A.R.I.S. è un progetto delle Camere di Commercio, Industria, Artigianato e Agricoltura che mira a favorire il collegamento tra i sistemi formativi e mondo del lavoro. Si tratta di un'iniziativa con cui il sistema camerale, grazie alla sua caratteristica peculiare di vicinanza al territorio, mira a creare una rete di sportelli destinati ad offrire servizi per l'orientamento, i tirocini formativi, la promozione dell'alternanza tra scuola e lavoro ed altre iniziative volte a facilitare la transizione dei giovani dalla scuola al lavoro.

www.polaris.unioncamere.it/new/alternanza/

Indire

Istituto nazionale di documentazione per l'innovazione e la ricerca educativa. Il sito presenta una documentazione piuttosto ricca sui temi della formazione (alternanza scuola-lavoro, *e-learning*, educazione degli adulti, IFTS) e della didattica. Offre inoltre, un'area dedicata ai sistemi educativi europei, che contiene riferimenti alla certificazione delle competenze in Europa, alla mobilità e alla trasparenza delle competenze acquisite.

www.indire.it

Unioncamere

Il sito delle Camere di Commercio propone diversi spunti su formazione, mondo del lavoro, orientamento. In un'area dedicata viene messo in evidenza l'impegno delle camere nel campo dell'orientamento, della formazione professionale, manageriale e imprenditoriale e per il raccordo tra sistema imprese-scuola-università. Inoltre, al fine di collegare formazione e occupazione, si propone una risposta ai quei settori produttivi che maggiormente favoriscono lo sviluppo socio-economico e occupazionale.

www.unioncamere.it

Europass

Il sito è stato strutturato in modo da facilitare la mobilità professionale dei cittadini europei attraverso la valorizzazione delle conoscenze teoriche e pratiche acquisite nel tempo. L'obiettivo è quello di far conoscere l'organizzazione e l'attestazione dell'iter di formazione professionale in linea con le modalità, gli obiettivi e i contenuti del percorso europeo.

www.europass-italia.it

Trainingvillage

Training village è il sito del villaggio di addestramento professionale che offre spunti, materiali, informazioni sul tema della formazione professionale a livello europeo: documenti legislativi, inviti alla presentazione di proposte, programmi conformi alle linee proposte dalla comunità europea, pubblicazioni del Cedefop (Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale). Il sito offre soprattutto, la possibilità di usufruire di una piattaforma su cui trovare diversi livelli di informazioni, pareri, suggerimenti.

www.trainingvillage.gr