

I sistemi di istruzione e formazione professionale (VET) in Europa

Dario NICOLI

PRESENTAZIONE

Con il Consiglio europeo di Lisbona del marzo 2000, gli stati membri e i rispettivi sistemi nazionali di istruzione e formazione sono stati chiamati ad iniziare un percorso altamente innovativo, fondato sull'esigenza comune di potenziare e rinnovare le competenze professionali dei cittadini per rispondere in modo più adeguato e concreto alle richieste del mercato e incrementare il livello di competitività dell'Europa. Tale orientamento europeo ha notevolmente influito anche sul sistema scolastico e formativo del nostro Paese attraverso, in particolare:

- *l'individuazione di competenze chiave sulle quali orientare il percorso formativo-professionale dei giovani;*
- *l'ideazione dell'EQF(European qualification framework), una griglia di traduzione e lettura, che consente di mettere in relazione gli uni con gli altri i sistemi di qualificazione a livello nazionale e settoriale;*
- *la possibilità di disporre di una serie di strumenti, tra cui indicatori e benchmark, per fissare target e misurare i progressi.*

Tuttavia, nel sistema di istruzione e formazione professionale italiano permangono notevoli elementi di criticità rispetto ad analoghi sistemi di alcuni stati membri.

Il presente volume, dal titolo "I sistemi di istruzione e formazione professionali (VET) in Europa", attraverso uno studio comparato della riorganizzazione pratica dei sistemi di istruzione e formazione professionale di quattro stati membri dell'Unione Europea – Francia, Germania, Regno Unito e Ungheria – mette in evidenza la "debolezza" italiana rispetto a questo tema, debolezza che acquisisce un peso maggiore in considerazione della forte volontà di questo cambiamento espressa dall'Italia, formalizzata con l'attuale riforma che prevede una "ristrutturazione" degli Istituti tecnici e professionali.

La Sede Nazionale si augura che il presente volume possa essere di stimolo e di aiuto a quanti, in Italia, operano, a vario titolo, nel campo dell'istruzione e formazione professionale.

La Sede Nazionale CNOS-FAP

PREMESSA

Presentiamo di seguito una sintesi della ricerca che verrà descritta nelle pagine successive, così da fornire una chiave di lettura di una riflessione, basata sulla comparazione di alcuni sistemi VET europei, sulla quale si fonda buona parte della proposta di rinnovamento della IFP italiana presentata nella parte terza del volume.

Rilevanza europea della istruzione e formazione professionale

Il sistema definito nel contesto europeo con l'espressione VET (*Vocational Education and Training*) comprende tutti i percorsi formativi professionalizzanti (ovvero che terminano con titoli riconoscibili e quindi spendibili per l'ingresso nel mercato del lavoro e delle professioni), e corrisponde con il nostro sistema di *Istruzione e formazione professionale*, anche se nel nostro Paese non si tratta di un sistema unitario, ma piuttosto di un ambito frammentato e diviso in vari sottosistemi: istruzione professionale, istruzione tecnica, formazione professionale, apprendistato, formazione superiore, formazione continua e permanente.

Tale ambito formativo è al centro dell'attenzione dell'Unione europea. In particolare, essa si riferisce al programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010" avviato in seguito al Consiglio europeo di Lisbona 2000 nel quale si afferma *l'impegno volto ad assicurare ai giovani l'acquisizione, entro il diciottesimo anno di età, di una qualifica professionale che, a seguito degli impegni sottoscritti a Lisbona, deve corrispondere almeno al secondo livello europeo.*¹

L'Unione europea ha cercato di formulare orientamenti in grado di cogliere le opportunità offerte dalla nuova economia, allo scopo fra l'altro di sradicare il flagello sociale costituito dalla disoccupazione, indicando quattro prospettive di fondo:

- 1) migliorare la capacità d'inserimento professionale;
- 2) attribuire una maggiore importanza all'istruzione e alla formazione lungo tutto l'arco della vita;
- 3) aumentare l'occupazione nel settore dei servizi, fonte di nuovi posti di lavoro;
- 4) promuovere la parità di opportunità sotto tutti gli aspetti.

¹ Si tratta del modello ECTS, oggi sostituito da EQF, più evoluto e completo, in grado di assicurare la comparabilità sia dei titoli di studio sia delle certificazioni lavorative.

La Commissione ha fortemente sollecitato l'obiettivo del miglioramento della qualità dei sistemi d'istruzione e formazione, strumento privilegiato di coesione sociale e culturale, nonché mezzo economico considerevole, destinato a migliorare la competitività e il dinamismo dell'Europa. Si tratta fra l'altro di migliorare la qualità della formazione degli insegnanti e degli addetti alla formazione e di riservare uno sforzo particolare all'acquisizione delle competenze di base che devono essere attualizzate per poter rispondere alle esigenze di sviluppo della società della conoscenza. Si tratta del pari di migliorare l'attitudine dei cittadini a leggere, a scrivere e a effettuare calcoli, in modo particolare per quanto riguarda le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, le competenze trasversali (ad esempio: imparare ad apprendere, lavorare in *équipe*). Il miglioramento della qualità delle attrezzature nelle scuole e negli istituti di formazione, con un'ottimale utilizzazione delle risorse, rappresenta del pari una priorità, così come l'aumento delle assunzioni nei quadri scientifici e tecnici, come ad esempio per le matematiche e le scienze naturali, al fine di garantire una posizione concorrenziale dell'Europa nell'economia del domani. Migliorare la qualità dei sistemi d'istruzione e di formazione significa, infine, migliorare la corrispondenza fra le risorse e i bisogni, consentendo agli istituti scolastici di realizzare nuove *partnership* che possano aiutarli nello svolgimento del loro nuovo ruolo, più diversificato che in precedenza.

Di conseguenza, il modello europeo di coesione sociale deve poter consentire a tutti i cittadini di accedere ai sistemi d'istruzione e di formazione, formali e non formali, facilitando segnatamente il passaggio da un settore d'istruzione ad un altro (ad esempio dalla formazione professionale all'insegnamento superiore), dall'infanzia all'età matura. L'apertura dei sistemi d'istruzione e di formazione accompagnata da uno sforzo per rendere più invitanti tali sistemi, anche per adattarli ai bisogni dei diversi gruppi destinatari, può svolgere un ruolo importante per la promozione di una cittadinanza attiva, della parità di opportunità e della coesione sociale durevole.

Un quadro comparativo: Francia, Germania, Regno Unito, Ungheria

L'analisi di casi di studio significativi in ambito europeo – Francia, Germania, Inghilterra e Ungheria – consente di far emergere l'assoluta rilevanza del comparto del VET nei vari sistemi educativi indagati.

Il *caso francese*, nonostante si collochi entro un quadro tendente al diploma "generalistico" per tutti, mostra negli ultimi anni una crescente rilevanza dei percorsi professionalizzanti, ovvero finalizzati all'inserimento lavorativo. Una spinta importante in tale direzione è fornita dal dibattito sulla riuscita di tutti gli allievi.

Il *caso tedesco* è già di per sé estremamente orientato in direzione tecnica e professionale, specie per ciò che concerne il cosiddetto "doppio canale", anche se l'attuale tendenza indica un riequilibrio delle tre componenti del sistema: forma-

zione scolastica liceale, formazione scolastica professionale e formazione professionale duale.

Il *caso inglese* rappresenta una realtà piuttosto lontana dal contesto italiano per cultura giuridica e concezione dell'istruzione, che è intesa come un bene privato piuttosto che pubblico. Ne emergono comunque suggerimenti interessanti, specie in riferimento al sistema dei *General Certificate of Standard Education* di tipo professionale che propone ai giovani quattordicenni la possibilità di fruire di questa formazione già durante la scuola dell'obbligo.

Nel *caso ungherese* emerge l'approccio politecnico tipico delle realtà dell'Est Europa, anche se, a seguito della recente riforma, si nota una maggiore dinamicità che ha favorito un aumento progressivo della partecipazione degli studenti, tramite passaggi ed interventi di integrazione di giovani rom.

Un insegnamento emerge dall'analisi. Anche i sistemi fortemente caratterizzati o in chiave generalista (Francia) o in chiave professionale (Germania) tendono poco a poco a tradursi in *modelli misti* dove gli svantaggi dell'uno e dell'altro sistema "puro" si possono correggere a vicenda: da un lato la rigidità dei sistemi generalisti e dall'altro la forte differenziazione di quelli duali.

Circa la *struttura del sistema educativo*, rispetto alle vicende italiane (e in particolare al processo di trasferimento di competenze con l'assunzione di responsabilità esclusiva da parte delle Regioni e Province autonome in tema di istruzione e formazione professionale), il valore dei diversi casi di studio diverge fortemente. Si può dire che risultano più polarizzati i due modelli francese e tedesco, in particolare la Francia a causa della sua forte caratterizzazione nazionale del sistema educativo e di una debole se non ambivalente tendenza all'autonomia.

Ma lo stesso caso francese può essere visto come una conferma, per differenza, della bontà di una prospettiva a forte caratterizzazione regionale, poiché indica l'impraticabilità per il sistema italiano di un modello educativo a forte carattere nazionale, anche per la debolezza della nostra pubblica amministrazione, che comporta appesantimenti tali da impedire la migliore connaturazione dei sistemi rispetto ai contesti territoriali e le loro vocazioni culturali ed economiche. Ciò avvalorava ancora di più l'idea che, nelle Regioni che presentano ampie capacità di indirizzo e di programmazione, occorre mettere in gioco maggiormente le risorse regolative e gestionali proprie dei poteri locali e delle forze della società civile.

Le *problematiche* con cui i sistemi educativi si confrontano sono anch'esse tali da indurre un ulteriore investimento in direzione dei percorsi professionalizzanti.

Nel *caso francese*, gli esiti del dibattito sulla riuscita di tutti gli studenti (*Pour la réussite de tous les élèves*) ha posto in luce con forza la necessità di caratterizzare in modo professionale anche le scelte relative all'obbligo: in tal modo si conferma la maggiore fruibilità dei percorsi di istruzione e formazione professionale anche in rapporto alle emergenze che via via si presentano e che vedono al con-

trario una crisi crescente di modelli educativi che affidano alla sola cultura generale ed all'univocità dei percorsi il processo di identificazione culturale dei giovani in riferimento ai valori portanti degli Stati e le possibilità di inserimento sociale.

Nel caso *tedesco*, il problema è posto sulla definizione di un sistema di cooperazione interistituzionale tra governo federale e singoli *Länder*, oltre al maggiore equilibrio fra le tre componenti dell'offerta formativa.

Nel caso *inglese*, a fronte di problematiche simili a quelle italiane (età dell'obbligo, percorsi attraverso i quali assolverlo, rapporto tra istruzione accademica e formazione professionale, ruolo dell'apprendistato, sistemi di assicurazione di qualità, ecc.), la risposta appare molto pragmatica, senza gli scossoni di modelli di riforma radicali che rischiano di indurre attese non facilmente perseguibili.

Nel caso *ungherese* sorge il problema dell'integrazione di giovani rom, forti difficoltà di apprendimento, che alimentano un tasso elevato di dispersione ed anche di segregazione entro scuole in cui la loro presenza risulta massiccia. Ciò comporta la necessità di fornire percorsi di qualificazione professionale sia per giovani regolari, dal punto di vista dell'età e del percorso degli studi, sia di giovani irregolari, ovvero posti in condizione di dispersione.

Un elemento rilevante è costituito dalla *formazione superiore*: in tutti i casi indagati siamo di fronte ad un'offerta formativa ricca, radicata, partecipata tra i diversi attori. Questa, che viene indicata nei documenti dell'Unione europea con l'espressione "*formazione superiore non universitaria*", rappresenta quella parte del sistema educativo che consente a coloro che sono in possesso di un diploma (di Stato o professionale) di accedere ad una grande varietà di occasioni formative puntuali e mirate, aventi per oggetto l'acquisizione di competenze "in azione" proprie di figure professionali innovative che si generano ed evolvono continuamente nella veloce dinamica della ricerca applicata ai processi di produzione e di servizio collocati entro l'economia globale. Tale segmento del sistema formativo si distingue nettamente da quello universitario (orientato verso le professioni liberali, i ruoli manageriali oppure verso figure proprie della pubblica amministrazione). Un sistema di formazione superiore di qualità consente, infatti, una maggiore sinergia ed intesa con l'ambito della ricerca e quello economico, tanto che solo entro questa triangolazione la formazione può risultare efficace ed orientata alle effettive necessità professionali emergenti dal sistema economico.

Da segnalare la poliedricità di valenze dei percorsi formativi professionalizzanti:

- 1) essi presentano in primo luogo una *caratteristica vocazionale*, ovvero permettono ai giovani di scegliere il cammino formativo più conforme alle proprie attitudini e quindi capace di generare in loro una più spiccata motivazione;
- 2) inoltre, hanno un carattere di *progressività* nella logica di filiera, in forza della quale non rappresentano opzioni "chiuse" ma sono collocate entro un processo di continuità verticale che può essere esperita sia nella fase della formazione iniziale, sia in quella della formazione continua;

- 3) ancora, tali percorsi favoriscono l'acquisizione di *competenze* e quindi un impatto più facilitato nel passaggio dalla scuola al mondo del lavoro proprio perché dotano le persone di requisiti spendibili nel contesto economico e professionale;
- 4) sono anche occasioni di *educazione della persona* ed in particolare di formazione del senso civico proprio della cittadinanza intesa come esercizio autonomo di responsabilità da parte del soggetto;
- 5) costituiscono poi strumenti di *integrazione sociale* specie in riferimento a popolazioni di differente etnia rispetto a quelle autoctone ed anche in relazione a quelle fasce di giovani che presentano difficoltà di apprendimento e vivono processi di esclusione, dispersione ed emarginazione.

Le ricerche segnalano la presenza, nei casi di studio indagati, di una serie di modelli, procedure, metodologie e strumenti.

Nel *sistema francese* sono state segnalate le seguenti:

- il ruolo della scuola privata e dei soggetti erogativi non statali, con i due contratti, semplice e d'associazione;
- il sistema di classificazione delle professioni e della formazione;
- il raggruppamento di licei e *collèges* che prende il nome di GRETA;
- la procedura VAE di validazione delle acquisizioni dell'esperienza;
- il modello di orientamento, che vede una relazione non formale tra scuola e famiglia;
- la definizione degli standard delle competenze del cittadino, denominata "zoccolo comune";
- il quadro orario dei percorsi a natura professionalizzante.

Il *caso tedesco* ci ha consentito di evidenziare le seguenti buone prassi:

- i sistemi di valutazione interna ed esterna delle istituzioni scolastiche e formative nell'ambito di diversi *Länder*;
- il servizio di comunicazione e informazione sulla formazione professionale che documenta e rende disponibile i prodotti di un'intensa attività di ricerca in questo campo;
- il repertorio di tipologie di prova elaborato dall'Istituto federale per la formazione professionale al fine di sostenere il lavoro delle commissioni esaminatrici delle Camere dell'industria, del commercio o dell'artigianato che organizzano gli esami per le qualifiche professionali;
- un contratto formativo sui valori per migliorare il clima di una scuola professionale statale della Baviera, finalizzato al coinvolgimento dei vari soggetti che interagiscono nella realtà scolastica, una condivisione su alcuni valori di fondo.

Il caso *inglese* indica le seguenti buone prassi:

- la strategia di riforma continua del sistema non per atti normativi, ma tramite una *governance* non invasiva e fortemente orientata ai risultati, in una cornice di larga condivisione e di ricerca di evidenze in favore dell'uno o dell'altro cambiamento;
- il sistema delle qualifiche ed i relativi standard;
- il meccanismo di finanziamento basato sul principio “*resources follows the learner*”;
- lo strumento dei *White Paper* in quanto metodo flessibile e non rigido di continuo accompagnamento del cambiamento;
- i Centri di Eccellenza Professionale (*Centre of Vocational Excellence*, CoVE) e delle Accademie Nazionali (*National Skills Academies*, NSA);
- il meccanismo di formazione e di delineaazione della carriera degli insegnanti.

Infine, dal caso *ungherese* si segnalano le seguenti buone prassi:

- il sistema dei passaggi tra i percorsi formativi, che consente una reversibilità delle scelte;
- la varietà dell'offerta formativa professionalizzante, che risponde a obiettivi di progressività dei percorsi formativi, di competitività economica della società magiara, di integrazione e di recupero di problematiche sociali;
- il sistema dei finanziamenti, che vede una varietà di dispositivi aperti anche alla presenza di operatori privati;
- il modello di istruzione superiore, che prevede tre soggetti: istituti superiori non aventi livello universitario, università, istituti accreditati che offrono corsi di qualifica.

Una riflessione va fatta circa gli *strumenti del governo dei sistemi educativi*: non pare confermato in altri contesti nazionali l'uso della riforma strutturale ed onnicomprensiva in quanto strumento utile a tale scopo; piuttosto, emerge la logica degli interventi parziali, che procedono nella logica di suggerire ed assecondare prassi di innovazione riferite a specifiche aree di problemi, in modo da mantenere uno stretto legame tra la presa di coscienza, comune ai diversi attori in gioco, circa i fattori critici, la definizione di mete di cambiamento da porre in atto, l'apertura di spazi di intervento che vedano protagonisti gli stessi attori operativi del sistema, ed infine una funzione di *governance* da parte dell'autorità pubblica in una logica non impositiva, ma di stimolo e di accompagnamento. In questo senso, vi è un utilizzo più accorto e meno “distributivo” della *ricerca in campo educativo e formativo*, come supporto e riflessione in merito ai processi reali e agli sforzi tesi al miglioramento continuativo delle *performance* del sistema. Ciò vale anche per la *rilevanza dei processi di valutazione* che appare in tutti i casi studiati come uno strumento indispensabile di conoscenza della realtà e di controllo dei processi di innovazione, a tutti i livelli del sistema.

Spesso la pubblicazione dei rapporti di ricerca e di valutazione è motivo di apertura di un dibattito che coinvolge l'intera nazione, e diventa un momento molto rilevante tramite cui tutte le componenti della stessa si assumono la responsabilità in ordine alla qualità del sistema educativo, visto come un patrimonio prezioso dell'intera comunità civile e istituzionale.

Peculiarità (e disorganicità) del caso italiano

L'insieme delle entità del sistema educativo italiano che possono essere ricondotte all'espressione europea VET (Istruzione e formazione professionale) si presenta come una sommatoria di elementi difficilmente riconducibili ad un disegno organico, né dal punto di vista del modello formativo, ovvero del modo in cui si definiscono i legami tra referenziali professionali e referenziali formativi, né da quello pedagogico, ovvero del modo in cui vengono concepiti e perseguiti gli obiettivi educativi, culturali e professionali propri di questo comparto.

Nella struttura del sistema di istruzione e formazione tecnica e professionale italiano possiamo rintracciare quattro grandi componenti:

- 1) la componente dell'*Istruzione tecnica*, la più rilevante, quella che si propone maggiormente come aspetto peculiare del contesto italiano, che presenta, accanto ad un numero di istituti gloriosi e di forte tradizione tecnica in senso proprio, un'area di istituti fortemente segnata da un'impostazione culturale di tipo enciclopedico, che si avvicina maggiormente alla nozione di "liceo tecnologico".
- 2) La componente dell'*Istruzione professionale* che nelle intenzioni iniziali ha avuto l'intento di fornire quadri operativi all'industria, ma che nel prosieguo si è caratterizzata per essere la "scuola popolare" nell'ambito secondario superiore, per poi assimilarsi in buona parte (tramite la durata quinquennale dei percorsi) all'istruzione tecnica.
- 3) La componente della (*Istruzione e*) *Formazione professionale*, che si presenta a sua volta fortemente differenziata sia per tipologie di intervento (vi è un'area con forte carattere di "educazione professionale" propria di enti di formazione dotati di competenze pedagogiche ed organizzativo-strutturali, accanto ad un'altra di carattere più assistenziale, volta al recupero di adolescenti in difficoltà e disagio), sia per territori (la presenza di questo sotto-sistema è capillare nel Nord ed in parte del Centro, mentre nel Sud Italia si è registrato negli ultimi anni un processo di chiusura dei percorsi preesistenti).²
- 4) La componente dell'*apprendistato* che – pur rappresentando una componente del diritto-dovere di istruzione e formazione – non ha mai rappresentato, sia dal punto di vista qualitativo che quantitativo, un modello formativo peculiare.

² Un caso emblematico di tale processo è costituito dalla Sardegna dove, dopo un periodo di rilancio e qualificazione della FP, con esiti incoraggianti, la Regione ne ha deciso la chiusura.

Dalle ricerche svolte nel contesto europeo, emerge una riflessione che ci impone un confronto sul modo in cui si sviluppa il dibattito circa il tema dei percorsi VET in tutti i casi indagati, a differenza di quanto accade in Italia. Risulta con forte evidenza, agli occhi di un italiano, il fatto che *in nessuno dei Paesi studiati il tema dell'istruzione e formazione professionale presenta una valenza ideologica*: anche nei sistemi che attribuiscono maggiore rilevanza al liceo “generalista”, come la Francia, nel corso degli anni si è sempre più ampliata la possibilità per i giovani di optare per i percorsi a carattere professionalizzante, e questo a partire già dagli ultimi anni dell'obbligo.

Emerge in altri termini una *maggiore laicità dei Paesi indagati* in riferimento alle tematiche dell'educazione, mentre è solo nel caso italiano che l'ambito dell'istruzione e formazione professionale è visto in modo pregiudiziale come un fattore di segregazione e di esclusione, come se tramite esso si sviluppasse un processo di sub-cittadinanza, assolutamente non di pari dignità rispetto ai percorsi generalisti.

Ciò è confermato anche dalla riflessione in ordine agli *aspetti metodologici*: in effetti, un'altra causa della diversità del caso italiano è da ricondurre alla “*epistemologia delle discipline*” che è segnalata – rispetto agli altri Paesi – da un'eccessiva *frammentazione delle materie*, dal peso dominante degli insegnamenti astratti, non collegati con la realtà, infine da un maggiore *enciclopedismo dei programmi* di riferimento. Domina ancora la cultura storico-filosofica e letteraria mentre presentano meno rilevanza le culture scientifiche e soprattutto tecniche, considerate di serie minore. L'istruzione e formazione professionale, in tale impostazione, tende ad essere fatta coincidere con l'ambito proprio di coloro che non hanno talenti cognitivi. A ciò si aggiunga la forte tendenza, in questi ultimi istituti, nel corso degli anni, alla riduzione dell'area più strettamente professionale e laboratoriale a vantaggio di quella culturale generalistica.

Ciò conduce ad una generale passività degli studenti, che non avvertono in tal modo il valore di ciò che gli viene impartito in termini di competenza, ovvero di padronanza nel fronteggiare problemi reali.

Nel dibattito italiano emerge quindi, a differenza dei casi studiati, una notevole difficoltà nel comprendere la valenza educativa, culturale e professionale del sistema di istruzione e formazione professionale, ed inoltre nell'attribuire ad esso una qualità pienamente educativa e culturale, oltre che professionale, e ciò è dovuto a pregiudiziali di natura ideologica. Da un lato, essa viene associata ad un modello addestrativo, mentre in realtà i nuovi percorsi sono stati elaborati sulla scorta di un'impostazione chiaramente europea, che considera il settore VET (*Vocational Educational Training*), equivalente all'italiano IFP, la qualificazione professionale come modalità per la formazione del cittadino entro la società cognitiva. Essa si riferisce direttamente al programma di lavoro “Istruzione e formazione 2010” avviato in seguito al Consiglio europeo di Lisbona 2000 volto ad assicurare ai giovani l'acquisizione, entro il diciottesimo anno di età, di una qualifica professionale. Dall'altro, si insiste sul *cliché* della “scelta precoce” che nega la realtà attuale costituita da un

ciclo secondario composto da percorsi differenziati, realtà confermata, come ricordato, anche dalla proposta circa l'obbligo di istruzione che segue la linea dei percorsi *equivalenti* piuttosto che quella riferita ai percorsi *unici*. Tale prospettiva risulta confermata anche dalle recenti innovazioni normative nei vari Paesi europei, in particolare dalla Francia che pure mira a perseguire il diploma (BAC) per tutti e che, nel già citato dibattito sulla scuola che ha portato alla redazione del documento programmatico, "*Pour la réussite des tous les élèves*" (2004), indica un insieme di linee guida che saranno la base di una legge di riforma del sistema educativo. Esso propone modifiche significative sul segmento secondario, in particolare rispetto alla scelta tra percorsi di formazione generale e percorsi di tipo professionalizzante, e delinea lo scenario entro il quale la scuola francese dovrà ricollocarsi. Il documento insiste in modo deciso sulla diversificazione dei percorsi della scuola secondaria di secondo grado (*le Lycée*) e sull'anticipazione della scelta degli indirizzi liceali, sulla riorganizzazione del sistema di orientamento del *Collège*, anticipando e rafforzando le attività di differenziazione curriculari per la scelta dei successivi percorsi liceali.

Si segnala poi un aspetto curioso relativo alle dinamiche sindacali: la valenza formativa del lavoro è un punto di forza del sistema tedesco e viene fortemente sostenuta dalle organizzazioni sindacali, come segnalato dai colleghi tedeschi del BIBB secondo cui queste ultime hanno progressivamente assunto una posizione tutta a favore della formazione professionale del tipo extrascolastico e contro una scolasticizzazione della formazione professionale, in nome della capacità che il lavoro ha di essere "luogo formativo". L'esatto contrario di ciò che accade in Italia dove i sindacati appartenenti alle stesse matrici europee rispetto al contesto tedesco sembrano sostenere una logica di liceizzazione piuttosto che di professionalizzazione della gioventù.

A partire dalle conferme emergenti dalla ricerca, è possibile affermare che i casi dei sistemi educativi indagati, ed in particolare il modo in cui vengono fronteggiate le problematiche dell'apprendimento, tendono ad avvalorare il principio guida del *pluralismo formativo e della sussidiarietà*: la situazione del sistema formativo italiano, per molti aspetti più critica rispetto a quella degli altri Paesi europei, necessita, per essere fronteggiata, della mobilitazione di tutte le risorse disponibili, senza preclusioni ideologiche, al fine di creare un sistema ad un tempo unitario e pluralistico, coerente con il principio di sussidiarietà. È bene che tale patrimonio venga riconosciuto e pienamente valorizzato nello sforzo di qualificazione generale del sistema nella logica del diritto-dovere di tutti e di ciascuno, nessuno escluso.

Una risorsa per qualificare il sistema educativo

Le recenti sperimentazioni di percorsi IFP in varie realtà italiane, per la loro natura e per la complessità delle loro prospettive, rappresentano un vero e proprio laboratorio riformatore, di natura progettuale reale, in grado di confermare alcune

ipotesi circa la soluzione di problemi rilevanti che affliggono il nostro sistema formativo e gli impediscono di ottenere quei risultati che tutti si attendono da esso.

In effetti, i monitoraggi evidenziano in che modo l'esperienza sperimentale possa dare risposte convincenti ad una serie di questioni condivisibili che riguardano il disegno del nuovo sistema educativo.

Le criticità della scuola italiana, specie nel secondo ciclo degli studi e nei percorsi successivi, sembrano da ricondurre innanzitutto alla natura stessa del sistema così come si è configurato, o meglio all'*assenza* di una dimensione di sistema, visto che esso si presenta come un disegno a "canne d'organo" in cui ogni percorso è posto a sé stante mentre mancano standard comuni di riferimento a tutto il ciclo secondario.³

Inoltre, un'altra causa è da ricondurre alla "epistemologia delle discipline" che indica l'eccessiva frammentazione delle materie ed il peso dominante degli insegnamenti astratti, non collegati con la realtà. Questo limite indica nello stesso tempo la dominanza della cultura storico-filosofica e letteraria contro le culture scientifiche e tecniche, considerate di serie minore, mentre l'ambito professionale viene generalmente indicato per coloro che "non sono portati" per gli studi.

Buona parte dei motivi della scarsa attenzione ai processi di apprendimento degli studenti deriva da questa scelta epistemologica che privilegia di gran lunga il pensiero astratto, mnemonico e deduttivo, mentre le altre forme di intelligenza (induttiva, operativa, spaziale, emozionale, ecc.) vengono scarsamente mobilitate. Ciò conduce ad una generale passività degli studenti, che non avvertono il valore di ciò che gli viene impartito in termini di competenza ovvero di padronanza nel fronteggiare problemi reali. Vi sono inoltre rigidità metodologiche ed organizzative – prima fra tutte la ripartizione oraria e la classificazione degli insegnamenti – che non consentono di sviluppare percorsi centrati sulle reali capacità delle persone.

Tutto questo segnala la rilevanza, nell'ambito del nuovo sistema educativo, dell'istruzione e formazione professionale, secondo un approccio che eviti di costruire percorsi unici, ma che ponga in gioco proposte formative articolate e nel contempo equivalenti per ciò che concerne gli esiti dei percorsi. È la soluzione adottata anche nel decreto 22 agosto 2007 che comprende il regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione.

Nella stessa presentazione, l'ex Ministro Fioroni, a pagina 3 del testo ministeriale,⁴ afferma che esso costituisce un "*passaggio necessario che non ha carattere di terminalità e non è connotato da un proprio autonomo ordinamento*". Questa affermazione ci consente di escludere ciò che l'obbligo di istruzione non è:

- a) non è terminale, visto che si inserisce nell'ambito del diritto-dovere di istruzione e formazione, che mira all'acquisizione di un diploma o almeno di una qualifica;

³ L'attuale normativa a seguito della legge 53/03 ha introdotto per la prima volta per il secondo ciclo degli studi un documento che indica le comuni mete educative, culturali e professionali, il PECUP.

- b) non è un obbligo scolastico, visto che si realizza anche tramite istituzioni formative entro percorsi di istruzione e formazione professionale;
- c) non è un biennio unico, visto che i “saperi e le competenze di cui al comma 1 assicurano l’equivalenza formativa di tutti i percorsi, nel rispetto dell’identità dell’offerta formativa e degli obiettivi che caratterizzano i curricula dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio” (art. 2, comma 2).

Tale obbligo, in effetti, rappresenta un’articolazione didattica del diritto-dovere di istruzione e formazione che giunge fino ai 18 anni o comunque fino al conseguimento di una qualifica professionale. Ciò è già presente in modo esplicito nell’incipit del comma 622 della legge 296/2006 che recita “l’istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età”, ciò che afferma la legge 53/03 e quindi è questa che presenta valore di ordinamento poiché fissa a 18 anni il termine del periodo obbligatorio.⁵

Ritorna nuovamente l’importanza della qualifica e dei percorsi professionalizzanti, soprattutto in riferimento al successo formativo, perché il problema del nostro sistema non sta nelle iscrizioni formali, ma nella reale possibilità di tutti di giungere a risultati formativi apprezzabili, coerenti con il proprio progetto personale di vita e di lavoro.

Le esperienze sperimentali hanno saputo fornire una risposta effettiva e convincente alle domande sociali emergenti dai giovani, dalle famiglie, dalla società e ciò è confermato dall’ampio consenso ricevuto. Inoltre, esse rappresentano una risposta alla tematica della dispersione, il cui contrasto è stato definito dall’ex Ministro Giuseppe Fioroni la “madre di tutte le battaglie”, e che è costituita dall’insuccesso scolastico, dalla demotivazione all’apprendimento, dagli abbandoni.⁶ Essa si sviluppa già nella scuola media (più del 2,5% dei ragazzi esce ogni anno senza il titolo) ed esplode specie nel biennio delle superiori, cui accede il 97% dei giovani, segno che il problema non sta nell’estensione dell’obbligatorietà dell’istruzione, quanto nella capacità della scuola di portare al successo formativo coloro che già scelgono la prosecuzione degli studi.⁷

⁴ http://www.pubblica.istruzione.it/news/2207/obbligo_istruzione.shtml

⁵ Da notare che la scadenza dei 18 anni sempre utilizzata in tema di obbligo (formativo, diritto-dovere, di istruzione) non corrisponde affatto al punto terminale della scuola secondaria che giunge tuttora a 19 anni, nonostante che tutti i Ministri dell’istruzione italiani si siano impegnati in sede comunitaria a ridurre il percorso di un anno.

⁶ Audizione del Ministro dell’Istruzione Giuseppe Fioroni. VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione, Camera dei Deputati, Roma, 29 giugno 2006, p. 10.

⁷ *Ibidem*, pp. 10-11.

Parte I

UN QUADRO COMPARATIVO

1. Introduzione

Per procedere ad una comparazione dei modelli VET presenti in Europa abbiamo dovuto innanzitutto selezionare una serie di Paesi aventi caratteristiche tipiche, quindi in grado di porre in luce modelli peculiari di organizzazione del sistema educativo. Da un'analisi della ricca letteratura disponibile in materia⁸ e, a partire da un'indagine precedente realizzata per conto dell'IRER della Regione Lombardia,⁹ è stato possibile individuare i seguenti casi di studio significativi in ambito europeo: Francia, Germania, Inghilterra e Ungheria.

Essi, pur essendo uniti dalla rilevanza del comparto VET, presentano notevoli differenze che non consentono di delineare una sorta di “macro modello convergente”. Ciò tenendo conto delle caratterizzazioni nazionali dei sistemi educativi, connesse ai differenti modelli culturali e statuali e alle dinamiche istituzionali.

I modelli analizzati possono essere riassunti nel modo seguente.

1) Francia

Il sistema educativo è centrato sulla possibilità per tutti di conseguire il diploma liceale e presenta una forte caratterizzazione nazionale connessa ad un investimento sull'educazione come strumento di identità nazionale. Il modello che si è venuto delineando indica peraltro, ed è un elemento che emerge specie negli ultimi anni, un forte investimento nel comparto professionalizzante comprendente percorsi professionali e tecnici diversificati che consentono agli studenti, in ogni momento del ciclo secondario, di delineare un percorso finalizzato all'inserimento lavorativo. L'impulso attribuito alla componente professionalizzante è stato alimentato dalla coscienza delle difficoltà di un sistema troppo centrato sulla cultura generale, tenendo pure conto delle criticità del “modello francese” di integrazione sociale tramite appunto la sola cultura generalista ed i percorsi formativi lunghi. Ciò è confermato anche dagli esiti del dibattito sulla riuscita di tutti gli allievi, ed inoltre dalle riflessioni seguite alle vicende della “rivolta” di adolescenti e giovani di matrice etnica magrebina.

⁸ Si veda ad esempio il sito FIT FOR EUROPE che presenta informazioni sull'istruzione, gli studi universitari e l'occupazione in 31 Paesi europei: http://www.universum.de/webcom/show_softlink.php/_c-26/i.html

⁹ NICOLI D. - G. GAY, *Sistemi di istruzione e formazione professionale a confronto. Francia, Germania, Inghilterra, Svizzera*, Guerini e Associati, Milano, 2008.

2) Germania

Il sistema educativo si propone con una configurazione duale. Il modello di riferimento è già di per sé a carattere fortemente professionalizzante, poiché propone il sistema duale come canale assolutamente maggioritario rispetto alle scelte dei giovani. Oltre al sistema duale (formazione in azienda e formazione a scuola), esistono percorsi molto diversi tra loro. La tendenza emergente (come in Italia, ma con segno opposto) indica un riequilibrio delle “tre gambe” del sistema di istruzione e formazione professionale: la formazione scolastica liceale, la formazione scolastica professionale e la formazione professionale duale. L’insegnamento che ne emerge è interessante e segnala come lo sviluppo di due filoni di offerta formativa distinti (formazione professionale duale o prevalentemente “extrascolastica” e formazione professionale all’interno di percorsi scolastici) e tra loro equilibrati e integrati rappresenta un’opzione in grado di ridurre i rischi dei sistemi esclusivamente centrati sull’uno o sull’altro polo e consente alle varie amministrazioni una pluralità di strumenti su cui agire per venire incontro ai tratti mutevoli della società. Ciò presenta anche una rilevanza dal punto di vista culturale ed educativo, così come sostenuto nelle stesse elaborazioni pedagogiche.

3) Regno Unito

Il sistema educativo ha un carattere di forte libertà ed iniziativa. Si rileva una configurazione molto particolare del sistema, con poche analogie con altri sistemi europei, e di contro diversi punti di interesse, in grado di indicare suggerimenti molto rilevanti anche per la realtà italiana come già accaduto per l’Europa (si veda la vicenda degli standard professionali e formativi). È una realtà in cui appare evidente rispetto ai percorsi accademici. Lo stesso sistema di qualifiche di tipo professionale che sta evolvendo verso i cosiddetti *General Certificate of Standard Education* di tipo professionale (per voluto parallelismo rispetto ai già esistenti GCSE accademici), mostra la dignità culturale della formazione professionale, ma anche la possibilità da parte dei giovani di fruire di una formazione a carattere professionale già durante la scuola dell’obbligo, quindi dai quattordici ai sedici anni.

4) Ungheria

Il sistema privilegia un’offerta formativa di natura politecnica, che da un lato riflette la struttura dei sistemi educativi tipici dell’area sottoposta all’influenza sovietica, ma dall’altro – nonostante la forte trasformazione in senso universalistico – ha mantenuto e forse ampliato tale caratteristica anche nell’attuale configurazione coerente con le indicazioni dell’Unione europea. Si tratta di un sistema educativo dalla forte valenza pubblica, dove lo Stato – assieme agli Enti locali – svolge un rilevante ruolo di governo, amministrazione e finanziamento. Dal punto di vista dell’offerta, è un sistema pluralistico, con in più un carattere di particolare flessibilità dato dal modello di passaggi tra percorsi che viene molto sollecitato dagli insegnanti e dalle direzioni al fine di perseguire una maggiore corrispondenza tra studio

e attitudini degli allievi. Va segnalata la forte presenza di giovani rom che ha creato un fenomeno di segregazione entro alcune scuole fortemente partecipate mentre altre li vedono quasi esclusi, oltre che una decisa preferenza per i percorsi professionalizzanti miranti all'acquisizione di una qualifica professionale.

Mentre i modelli centrati sui repertori delle figure definiti in modo eccessivamente dettagliato presentano una notevole rigidità, cadono nello specialismo ed impediscono la polivalenza delle acquisizioni e la percorribilità del sistema, e modelli frammentati, enfatizzando la riconoscibilità degli esiti, finiscono per ridurre l'azione formativa ad un processo meccanico e il formatore ad una figura amministrativa.

Da qui l'ipotesi di un approccio essenziale, ma non modesto, che abbiamo definito "*misto*", che punta a: valorizzare l'*autonomia* dell'istituzione formativa, non vincolando la costruzione reale del processo di apprendimento; garantire la *riconoscibilità* delle acquisizioni, di cui enfatizza il valore sociale; coinvolgere i soggetti sociali nel riconoscimento di *valore effettivo* ai titoli rilasciati; disegnare per le *istituzioni pubbliche* un ruolo di governo e di garanzia.

Si tratta dunque di inserirsi nel solco della strategia italiana per suggerire modelli e procedure, senza cadere in riduzionismi e mantenendo uno stretto contatto con la realtà concreta del lavoro e delle professioni che in buona parte non può più essere spiegata per mansioni e compiti predeterminati, ma pone in gioco il soggetto (potenzialità umane) e il contesto (fattori di attivazione delle competenze).

Ciò valorizzando il lavoro europeo sulle competenze, che si articola nei seguenti tre punti.

Sono stati elaborati strumenti come il *CV europeo*, l'*ECDL*, il *portfolio europeo delle lingue*, il certificato "Europass-formazione" (per la certificazione delle esperienze di stage/lavoro) che sono complementari a quelli nazionali e utilizzabili direttamente da tutti, il sistema EQF per il riconoscimento e la certificazione delle acquisizioni.

Con il *Processo di Bruges Copenhagen*, che ha preso avvio nel novembre 2002, gli Stati membri si sono impegnati a definire principi comuni concernenti la convalida dell'apprendimento formale ed informale, al fine di assicurare una maggiore compatibilità tra le impostazioni seguite dai vari Paesi e a differenti livelli.

È in corso un lavoro finalizzato ad introdurre strumenti/indicatori di trasparenza da riportare sulle certificazioni nazionali dei percorsi di istruzione e formazione professionale.

2. Francia

L'insegnamento pubblico francese si basa su tre pilastri che ne tratteggiano gli aspetti ideologici di fondo.

- 1) *Laicità*, da intendersi nel senso di una forte autonomia dello Stato rispetto alle confessioni religiose.
- 2) *Istruzione obbligatoria* fino a 16 anni per garantire un livello culturale a tutti i cittadini senza alcuna esclusione, secondo la definizione di "zoccolo comune" indicata nella legge del 23 aprile 2005 e ora in via di perfezionamento attraverso la nuova elaborazione sancita dall'Alto Consiglio dell'Educazione.
- 3) *Gratuità* del servizio educativo pubblico che discende dal principio precedente, e che comprende anche la questione dei libri di testo (i testi, specie dei *collège*, sono in prestito gratuito).

Va inoltre ricordato che la formazione professionale lungo tutto il corso della vita è un obbligo nazionale: la legge del maggio 2004 quindi si colloca pienamente entro l'impostazione europea corrente.

Il sistema scolastico francese è sotto la responsabilità del Ministero dell'Istruzione. La lingua d'insegnamento è il francese.

L'86,5% degli alunni della scuola primaria e l'80% di quella secondaria ricevono la loro istruzione attraverso l'insegnamento fornito gratuitamente dallo Stato. Per il resto interviene l'istruzione fornita dai privati, secondo diverse forme giuridiche e finanziarie.

Lo Stato gioca un ruolo chiave riguardo alle politiche sull'istruzione. Esso definisce i programmi e le direttive dell'insegnamento, si occupa delle assunzioni, della formazione e della gestione degli insegnanti, organizza gli esami e conferisce i diplomi nazionali.

Attraverso la decentralizzazione, agli enti regionali e locali sono state delegate la costruzione e la manutenzione degli edifici scolastici pubblici.

Nel settore agrario, l'istruzione è sotto la responsabilità del Ministero dell'Agricoltura.

La Francia è divisa in 30 *académies* (enti dell'istruzione), ognuna sotto la responsabilità di un rettore che rappresenta il Ministro.

Da questi organismi dipendono vari dipartimenti, che a loro volta sono diretti da ispettori.

2.1. Istruzione generale

La scuola dell'obbligo va dai 6 ai 16 anni.

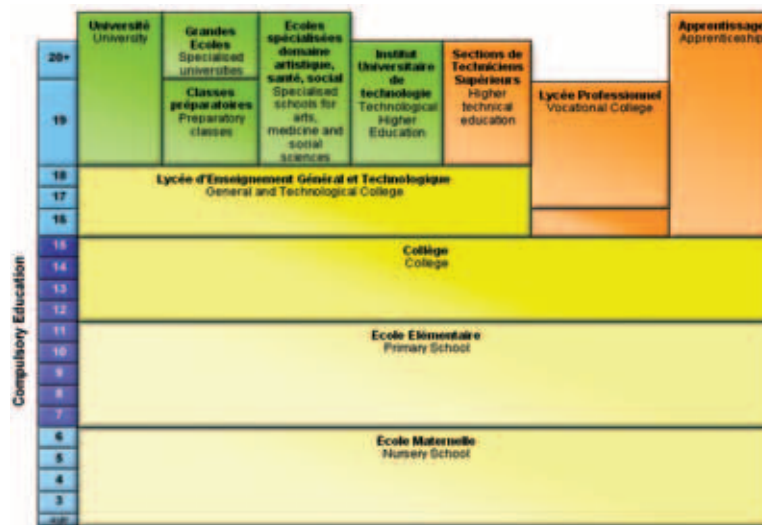
- *Scolarité générale* (istruzione scolastica), che si divide in *scolarité primaire* (istruzione primaria) dai 6 agli 11 anni e *scolarité secondaire* (istruzione secondaria); tutti gli allievi frequentano poi il *collège* (istituto secondario) per quattro anni e l'istruzione post-secondaria. Gli alunni che terminano la scuola secondaria possono scegliere tra due percorsi: il *lycée général et technologique* (istituto secondario superiore), i corsi a indirizzo generale o tecnologico che portano al *Baccalauréat* (baccalaureato) in istruzione generale o tecnologica dopo tre anni di studi. Il percorso professionale dura due anni e porta ad ottenere una qualifica professionale.

L'istruzione superiore comprende: le *Universités* (Università) e le *Grandes Ecoles* (istituti specifici francesi dallo standard molto alto); corsi a indirizzo tecnologico e professionale più brevi, intrapresi negli *Instituts Universitaires de Technologie* (Istituti Universitari di Tecnologia), o in Istituti secondari superiori. L'istruzione superiore in Francia include anche Istituti specialistici che riguardano il settore paramedico (scuole per infermieri, fisioterapisti, ecc.), sociale (istituti per educatori specializzati, assistenti sociali, ecc.), artistico e dell'architettura. I corsi variano in durata e portano all'ottenimento di diplomi riconosciuti dallo Stato o diplomi specialistici.

- *Formation professionnelle* (formazione professionale). Gli allievi ricevono l'istruzione e formazione professionale intermedia al termine della scuola secondaria. In seguito, la formazione professionale avanzata è fornita in istituti del livello superiore, dopo aver ricevuto il *Baccalauréat*. Queste tipologie di formazione professionale possono essere ottenute tramite l'apprendistato.

2.2. Istruzione specifica

Sono previsti tre percorsi di istruzione specifica:



- *Conservatoires* (istruzione artistica)
- *Cours de langue française* (corsi di lingua francese)
- *Sports* (sport).

Il sistema educativo prevede anche l'istruzione agli adulti, l'apprendimento a distanza, l'*e-learning* e l'istruzione per persone con esigenze speciali (disabili, stranieri, allievi molto dotati o allievi con difficoltà di apprendimento).

2.3. Istruzione e formazione professionale

Il sistema francese si presenta con una configurazione unitaria, nella quale emerge la prevalenza dei percorsi generalisti finalizzati al diploma generale, a fianco dei quali sono però presenti percorsi professionali e tecnici che consentono agli studenti, in ogni momento del ciclo secondario, di delineare un percorso finalizzato all'inserimento lavorativo, mentre il grado di prosecuzione degli studi che questi consentono risulta selettivo ovvero orientato ai livelli superiori omogenei della stessa filiera formativa.

Si può dire che, nel corso degli anni, la componente professionalizzante ha avuto un notevole impulso, anche a fronte della coscienza delle difficoltà volte a dotare tutti i giovani del titolo di diploma ed anche in forza della consapevolezza delle difficoltà del “modello francese” di integrazione sociale e di identificazione nazionale tramite la sola cultura generalista e i percorsi formativi lunghi.

Tre leggi definiscono l'orientamento generale dell'insegnamento professionale.

- 1) *Legge del 10 luglio 1989*, che prevede l'estensione degli stage in impresa, riafferma l'obiettivo dell'80% di diplomati (*Baccalauréat*) per le nuove classi d'età, così come l'obiettivo di pervenire per ogni classe d'età almeno al livello del CAP o del BEP.
- 2) *Legge del 20 dicembre 1993*, legge quinquennale relativa al lavoro, all'impiego e alla formazione professionale che permette l'apertura di sezioni di apprendimento nelle strutture scolastiche.
- 3) *Legge di orientamento e di programma per l'avvenire della scuola del 23 aprile 2005*, che prevede lo sviluppo dell'apprendistato in EPLE (*Etablissements publics locaux d'enseignement*, istituzioni pubbliche locali di insegnamento, esito di un processo di decentramento amministrativo) ed eleva al livello legislativo la dizione “liceo dei mestieri” (*lycée des métiers*) precedentemente definito con una circolare del febbraio 2003. Il legislatore ha inoltre valorizzato l'insegnamento professionale ed ha sottoposto tutte le strutture riconosciute (*labellisés*) al rispetto di un modello (*cahier de charges*) nazionale.

Possiamo notare i seguenti elementi qualificanti il sistema professionalizzante francese (corrispondente alla nozione europea di VET):

- significativa presenza della VET nel secondo ciclo e nella formazione superiore;

- dinamica pluralistica del sistema pubblico con presenza di soggetti erogativi misti pubblico/privato;
- significativa autonomia degli organismi erogativi;
- sviluppo da parte delle istituzioni di governo di una *governance* non invasiva, ma orientata al miglioramento della qualità attraverso standard di erogazione e risultato, accreditamento, valutazione;
- modelli di gestione e amministrazione snelli e coerenti con una *governance* non invasiva.

Due sono gli ambiti dell'istruzione tecnica e professionale: la filiera scolastica e l'apprendistato.

2.3.1. La filiera scolastica

Una prima via professionale è costituita dalla “filiera scolastica”, interamente dipendente dall'Educazione nazionale, principalmente costituita da “*Lycée Professionnel*” (LP), un tipo di percorso nel quale vi sono sempre *stage* in impresa.

I LP offrono percorsi che preparano, dopo la classe di *3ème*, all'esame sia per il “Certificato di attitudine professionale” (CAP) sia un “Brevetto di attitudine professionale” (BEP); successivamente, un “Diploma professionale o tecnologico”, o ancora una “Menzione complementare” (MC).

Le filiere che conducono ai CAP e ai BEP preparano gli studenti ad uno stesso livello di qualificazione (impiegato e operaio qualificato), ma si distinguono in parte per il contenuto. Il CAP dispensa un saper-fare pratico in settori particolari che permettono un inserimento professionale immediato. Per certe specializzazioni (come le costruzioni, la falegnameria, l'arredamento, l'alberghiero, la pulizia dei locali, l'artigianato, i mestieri d'arte, ecc.), il CAP è un diploma che garantisce ed attesta la padronanza delle tecniche e delle abilità professionali.

In certi settori, il CAP non è sufficiente, come nel caso dell'elettronica, della segreteria, della contabilità. Sovente, un complemento di formazione favorisce un migliore adattamento all'impiego: un CAP può essere arricchito tramite un diploma, per esempio una “Menzione complementare”, oppure tramite una formazione complementare di iniziativa locale (*Formation complémentaire d'initiative locale* - FCIL). A differenza di quest'ultima, il BEP dispensa un saper fare connesso ad esigenze tecnologiche più elevate nei settori dove l'inserimento professionale necessita di un livello di competenza tecnologica più importante. Esso permette la prosecuzione degli studi verso il Baccalaureato professionale o tecnologico.

Nella filiera scolastica troviamo quindi due percorsi.

1) *Licei tecnologici*

Durano 4 anni.

Appartengono alla filiera secondaria generalista e aprono ad ogni percorso superiore.

Le istituzioni che dispensano un insegnamento che conduce al “Diploma generale o tecnologico” (*Baccalauréat général ou technologique*) e al “Brevetto di tecnico” (*Brevet de technicien*) sono i “Licei di insegnamento generale e tecnologico” (*Lycées d’enseignement général et technologique*, LEGT).

Le classi preparatorie alle “Grandi scuole” (*Grandes écoles*, CPGE) e le “Sezioni di tecnici superiori” (*Sections de techniciens supérieurs*, STS), create entro i licei, dispensano formazione post-diploma (*Post-baccalauréat*).

All’uscita della classe seconda generale e tecnologica, gli allievi hanno la possibilità di scegliere tra il percorso generale e il percorso tecnologico che conducono rispettivamente a preparare in due anni (*première*, terminale) al *Baccalauréat général* o al *Baccalauréat technologique*.

La specializzazione che inizia nella classe *première* può essere preparata a partire dalla classe di *seconde* tramite la scelta tra due opzioni, rese obbligatorie, al fine di incitare gli studenti a riflettere sul loro futuro orientativo.

Attualmente, i licei di insegnamento generale e tecnologico agricolo, dipendenti dal Ministero incaricato dell’agricoltura, preparano più specificatamente a certi diplomi tecnologici o al “Brevetto di tecnico agricolo” (*Brevet de technicien agricole*).

2) *Insegnamento professionale* di secondo grado (licei professionali)

Mira a fornire ai giovani usciti dal *collège* una formazione che prepari ad un diploma che attesti la loro qualificazione professionale.

Esso prepara in 2 anni al “Certificato di attitudine professionale” (*Certificat d’aptitude professionnelle* - CAP), oppure al “Brevetto di studi professionali” (*Brevet d’études professionnelles* - BEP) e, in 4 anni, al “Diploma professionale” (*Baccalauréat professionnel*).

Tale insegnamento è finalizzato sia al lavoro sia alla continuazione degli studi, anche se in ambiti più ristretti.

Nel *percorso tecnologico dal livello superiore del secondario* sono previste quattro serie di specializzazioni: “Scienze e tecnologie del terziario” (STT), “Scienze e tecnologie industriali” (STI), “Scienze e tecnologie del laboratorio” (STL), “Scienze e tecnologie medico-sociali” (SMS).

A queste quattro serie, si aggiungono tre serie che preparano a diplomi tecnologici specifici: alberghiero, arte applicata, tecniche della musica e della danza.

Esiste anche una preparazione di brevetto di tecnico che consente una formazione di tecnico specializzato in uno specifico ambito e comprende insegnamenti generali comuni e obbligatori (francese, iniziazione al mondo contemporaneo, lingua vivente, matematiche, educazione fisica e sportiva), insegnamenti specifici secondo la specialità e insegnamenti tecnologici e professionali.

Dopo aver ottenuto il brevetto di tecnico, gli allievi possono:

- entrare nella vita attiva ed occupare dei posti corrispondenti alle loro specializzazioni;

- proseguire gli studi, principalmente nelle sezioni di tecnici superiori della specializzazione, o in un *Institut Universitaire de Technologie* (IUT).

Certi brevetti di tecnico sono accessibili direttamente dopo la classe di *3ème* nel momento in cui si entra in una seconda specifica, altri lo sono dopo una seconda di indirizzo (*détermination*) per allievi che hanno seguito una specifica opzione.

Le specializzazioni nell'ambito di ogni filiera dell'insegnamento secondario professionale variano da un diploma all'altro.

Esistono circa 250 specialità di CAP nei settori agricolo, industriale, commerciale e dei servizi. Nel settore industriale, esistono ad esempio delle specializzazioni in attrezzature ed installazioni elettriche, in prodotti industriali, in manutenzione delle automobili; nel settore terziario, esistono specializzazioni in ristorazione, in vendita e rappresentanza, in mestieri dell'arte; nel settore agricolo esistono specializzazioni in manutenzione e utilizzo dei materiali agricoli, in produzione del legno, ecc.

Per ciò che concerne il BEP, esistono una quarantina di specialità raggruppate per grandi settori di attività: agricolo, produzione chimica-fisica-biologica, sanità-sociale, servizi, ecc.

Per il diploma professionale esistono una cinquantina di specialità, classificate in base al settore in coerenza con i settori del BEP.

Nuovi orientamenti sono stati adottati a partire dal 2001 al fine di *accrescere l'attrattiva dei licei professionali*, che avevano visto diminuire fortemente il numero degli iscritti durante l'anno 2000-2001. Essi fanno leva essenzialmente sulle procedure di valutazione e di destinazione degli allievi, sullo sviluppo e la valorizzazione delle modalità specifiche alla vita dei mestieri e sull'attuazione di un'educazione alla cittadinanza accompagnata da misure specifiche contro la violenza nella scuola. Più precisamente, questi orientamenti implicano una serie di azioni che mirano a:

- accrescere la diversificazione dell'offerta di formazione;
- rinforzare i legami entro gli istituti di insegnamento professionale e quelli di insegnamento generale e tecnologico;
- ampliare e meglio diffondere l'informazione sui mestieri ed i percorsi formativi corrispondenti;
- offrire nuovi servizi a favore degli allievi durante e dopo la loro formazione.

2.3.2. *L'apprendistato*

Una seconda via professionale è costituita dall'apprendistato, ovvero l'insegnamento in alternanza sotto contratto di lavoro, dove l'essenziale dell'apprendimento si sviluppa in impresa, il complemento teorico è apportato principalmente nei *Centre de formation d'apprentis* (CFA) aventi statuti diversi.

Nel CFA, gli apprendisti ricevono una formazione generale e tecnica che completa la formazione ricevuta nelle imprese.

Gli apprendisti hanno uno statuto di giovani lavoratori salariati in impresa, sotto la responsabilità di un maestro di apprendistato. Essi hanno sottoscritto un contratto di lavoro. Possono essere accolti entro la funzione pubblica.

I CFA sono creati tramite convenzione con le Regioni o con lo Stato e gli Enti locali, le Camere di commercio e gli Istituti di insegnamento pubblico e privato. Lo scopo dell'apprendistato consiste nell'offrire formazioni iniziali che corrispondono alle evoluzioni del mercato del lavoro.

L'apprendistato permette di preparare i diplomi professionali e tecnologici dell'educazione nazionale: certificato di attitudine professionale (CAP), brevetto di attitudine professionale (BEP), baccalaureato professionale, brevetto di tecnico superiore (BTS), licenza professionale.

La formazione pratica dell'apprendista si svolge principalmente dentro l'impresa, la formazione teorica è assicurata tramite i CFA. Secondo i diplomi che si perseguono, il tempo della formazione in CFA varia da 400 a 675 ore minime per anno. La formazione prevede dunque un'articolazione stretta entro i due luoghi dove l'apprendista acquisisce delle competenze professionali.

Il Ministero dell'Educazione nazionale desidera che anche gli istituti dell'educazione nazionale si aprano all'apprendistato. L'articolo L 115-1 del "Codice del lavoro", rafforzato dalla legge n. 2005-32 del 18 gennaio 2005, di programmazione per la coesione sociale, permette l'apertura di sezioni di apprendistato o di unità di formazione per apprendisti (UFA) in tutti i licei in stretto partenariato con il mondo economico ed in accordo e concorso con l'istituzione regionale. In questi due casi, la responsabilità pedagogica della formazione è affidata al capo di istituto.

1) *Altre iniziative professionalizzanti*

Entro quest'ambito si trovano anche iniziative rivolte ai giovani in difficoltà:

- scuole della seconda *chance*
- missioni generali di inserimento (MGI)
- azioni di prevenzione
- azioni a valenza pedagogica.

Si tratta di iniziative e programmi che prevedono interventi rivolti in gran parte ad un'utenza che presenta un difficile rapporto con la scuola e l'educazione in genere; i progetti che vi si svolgono puntano principalmente sull'acquisizione di competenze lavorative e professionali per rimotivare i giovani allo studio e per inserirli stabilmente nel mondo del lavoro. Questi programmi sono stati ulteriormente sollecitati e ampliati.

Alla luce dei gravi problemi di ordine pubblico occorsi alla fine del 2005 e che si ripetono ormai, anche se con forme e numeri meno eclatanti, con una costanza che preoccupa le autorità e che interroga sul reale ruolo della scuola nel formare il tipo di cittadino previsto dall'ordinamento nazionale, è cresciuta la convinzione dell'importanza dei percorsi professionalizzanti al fine di dare una risposta concreta alle esigenze della gioventù, specie di quella componente che vive un senso di minorità a causa di discriminazioni etniche, sociali e culturali.

2) *Titoli di studio e certificati*

Esistono pertanto diversi titoli, che possono essere distinti in generali e professionali:

- Diplomi generali e tecnologici
- Brevetto di tecnico
- Certificato di attitudine professionale (CAP)
- Brevetto di studi professionali (BEP)
- Baccalaureato professionale (BP).

Il diploma generale (*Baccalauréat général*) ed il diploma tecnico (*Baccalauréat technologique*) permettono di proseguire gli studi superiori. È sono organizzati secondo le differenti serie e comprendono prove scritte e orali obbligatorie e prove facoltative.

Gli allievi che hanno ottenuto il brevetto di tecnico (*Brevet de technicien*) possono entrare nella vita attiva o proseguire gli studi nelle sezioni di tecnico superiore o in un Istituto universitario di tecnologia (IUT).

La formazione professionale di secondo grado, o liceo professionale, associa alla formazione generale un alto livello di conoscenze tecniche specialistiche. È organizzata principalmente per l'esercizio di un mestiere, inoltre può permettere la prosecuzione degli studi.

Gli insegnamenti professionali di secondo grado (*lycée professionnnel*) concludono con:

- un certificato di attitudine professionale (CAP), per il quale è prevista una commissione di cui fanno parte i professori ed un egual numero di imprenditori e di operai o impiegati qualificati nella professione di riferimento;
- un brevetto di studi professionali (BEP) preparato in due anni;
- un baccalaureato professionale (BP) preparato in due anni che permette di proseguire gli studi superiori.

Vi è anche un brevetto informatico ed internet (B2i) il cui obiettivo è validare un insieme di competenze nell'ambito tecnologico dell'informazione e della comunicazione e di attestare la loro padronanza da parte di tutti gli studenti.

2.4. Insegnamento superiore

L'insegnamento superiore francese appare caratterizzato, come il grado secondario, da una grande varietà di occasioni formative e dalla possibilità di alternare l'attività scolastica ed universitaria con l'esperienza concreta.

Entro queste formazioni si possono distinguere:

- a) quelle a cui si può accedere direttamente, con il diploma o un titolo equivalente, senza selezione di ingresso: le formazioni universitarie, con eccezione degli istituti universitari e tecnologici;

- b) quelle a cui si accede per selezione di ingresso: le classi preparatorie delle *Grandes écoles* (CPGE), le sezioni di tecnici superiori (STS), gli istituti universitari di tecnologia (IUT) e le scuole specializzate. La selezione all'ingresso è fatta sulla base di un dossier di ammissione. Il tipo di diploma preparato e le valutazioni ottenute durante i due ultimi anni del liceo sono determinanti;
- c) quelle la cui selezione si fa principalmente dopo la licenza. È il caso della formazione in IUFM.

L'ammissione nell'insegnamento superiore è condizionata dal possesso del baccalaureato che è ad un tempo un diploma che sancisce la fine degli studi secondari ed il primo grado universitario. È una caratteristica molto importante del sistema francese che ha almeno tre grandi implicazioni.

La prima implicazione riguarda il baccalaureato in quanto titolo conclusivo degli studi secondari e consiste nel fatto che non vi è coincidenza tra percorso formativo e titolo di studio: quest'ultimo viene acquisito mediante una prova a sé stante piuttosto impegnativa e rilevante per tutto l'arco delle conoscenze e competenze implicate, mentre il corso costituisce un cammino preparatorio alla stessa.

La seconda implicazione riguarda lo stretto legame che intercorre tra il baccalaureato e l'università: in effetti, vi è una forte continuità didattica tra la natura delle conoscenze e competenze certificate tramite questo titolo di studio e il processo formativo in ambito universitario, che procede quindi partendo da un punto di avvio ben definito e rigorosamente accertato.

La terza implicazione concerne la dinamica orientativa che vede uno stretto legame tra il risultato ottenuto nell'esame di baccalaureato e i percorsi universitari che si possono intraprendere: esiste, infatti, una corrispondenza – di fatto, se non proprio sancita formalmente – tra valutazione rispetto alle aree disciplinari del baccalaureato e possibilità di successo negli specifici percorsi degli studi universitari.

L'insegnamento superiore francese rappresenta un comparto piuttosto ampio ed articolato di proposte differenti, che integra entro le sue attività formative numerose possibilità di progressione e di riorientamento.

2.4.1. *Le formazioni corte*

Le formazioni corte, della durata di due anni dopo il baccalaureato, riguardano il settore degli affari, dell'industria o dei servizi. I corsi integrano sempre gli stage nelle imprese e permettono un ingresso diretto nel mercato del lavoro. Per l'accesso a questi percorsi è spesso praticata una selezione rigorosa.

2.4.2. *Le formazioni lunghe*

Esistono in Francia due grandi tipi di istituzioni che permettono di seguire gli studi superiori lunghi: le università e le scuole specializzate.

Le università. Le università francesi sono strutture pubbliche. Esse ricevono gli studenti titolari di un baccalaureato francese o di un diploma straniero che favo-

risca l'accesso agli studi universitari nel Paese di origine. Le università francesi accolgono poco più di 1,5 milioni di studenti. Tra questi vi sono il 10% di studenti di altre nazionalità. Esse forniscono delle formazioni fondamentali, delle formazioni tecnologiche o a finalità professionale.

Le scuole superiori. Le scuole superiori sono delle istituzioni selettive pubbliche o private il cui insegnamento prepara a pratiche professionali specializzate, ad esempio nell'ambito dell'ingegneria, dell'architettura, del commercio e della gestione, o ancora della traduzione, dell'interpretariato, del giornalismo.

Entro le scuole superiori, le *Grandes écoles* costituiscono una particolarità francese: sono delle istituzioni molto selettive che accolgono molti meno studenti delle università. Le *Grandes écoles* formano degli ingegneri e dei manager di alto livello, ma anche degli specialisti dell'arte, delle lettere e delle scienze umane.

2.4.3. Le formazioni in alternanza

L'alternanza consiste nel preparare un diploma alternando i periodi di formazione teorica entro una scuola o all'università, ed i periodi di formazione pratica dentro un'impresa.

Questo tipo di formazione, che permette di acquisire sia competenze sia esperienza professionale, è in costante progressione nell'insegnamento superiore.

L'alternanza permette di preparare dei diplomi di livello bac + 2, come il brevetto di tecnico superiore (BTS), o dei diplomi bac + 3 o bac + 5. Decine di università e di *Grandes écoles* propongono, in effetti, la possibilità di acquisire un diploma di ingegnere o un Master attraverso la via dell'alternanza.

2.5. Formazione continua dei giovani usciti dal sistema educativo e degli adulti

La Francia possiede un dispositivo molto importante di formazione professionale continua, che, dopo l'approvazione della legge fondativa del 1971, propone un'offerta formativa per tappe così da rispondere sempre meglio alle esigenze degli utenti. Il sistema è basato sul diritto dei salariati alla formazione (ivi compresa la formazione non strettamente professionale), la negoziazione collettiva (che si traduce soprattutto nella partecipazione dei sindacati alle negoziazioni, specie entro i settori (*branches*) professionali, e nel ruolo dei comitati di impresa nella gestione della formazione e l'obbligo di finanziamento da parte delle imprese.

L'offerta di formazione e di educazione degli adulti presenta una diversità molto grande, sia a partire dagli utenti cui si rivolge, sia per il tipo di intervento, i modelli di finanziamento, ecc. Essa proviene dal settore pubblico o parapubblico a livello nazionale, regionale o locale (offerta istituzionale), dagli ambiti associativi e sindacali o dal settore privato.

La formazione professionale continua, in Francia, è un sistema multi-attori a responsabilità condivisa. Lo Stato, gli Enti locali, i partner sociali e le imprese contribuiscono, ciascuno con le proprie specificità ed obiettivi, alle politiche di formazione e al loro finanziamento.

La formazione professionale continua si iscrive oggi nella dimensione della “formazione lungo tutta la vita” che include, ad ogni livello di insegnamento, l’insieme dei servizi che concorrono alla professionalizzazione: orientamento, bilancio, accompagnamento, formazioni generali e professionali, validazione delle acquisizioni.

Le imprese sono legalmente obbligate in *materia di finanziamento della formazione continua*. Questo obbligo legale riguarda la misura dell’1,6% della massa salariale, ma molte imprese considerano la formazione continua come un investimento e vi riservano una parte ben più importante di risorse.

Nell’impresa, il piano di formazione traduce le azioni formative rivolte alle risorse umane impiegate. A tale scopo, il lavoratore può richiedere un congedo individuale di formazione.

La legge del 4 maggio 2004 sulla formazione professionale lungo tutto il corso della vita introduce importanti modifiche nei diritti e negli obblighi delle imprese così come degli addetti: apertura ad un diritto individuale di formazione, negoziazione sulle modalità formative (sui tempi entro e fuori il lavoro), sviluppo della professionalità (contratto o periodo di professionalizzazione) e della validazione delle acquisizioni dell’esperienza, ecc.

2.6. Orientamento

In Francia esiste una notevole iniziativa in tema di orientamento. Esso rappresenta un vero e proprio momento cruciale per la scelta degli studi da parte dei giovani, poiché il consiglio di orientamento ha un valore rilevante che può anche essere appellato dai genitori che non lo considerassero adeguato.

Esistono tre attori principali dell’orientamento.

1) *Centri di informazione e di orientamento (CIO)*

In Francia vi sono 618 CIO che dipendono dal Ministero dell’Educazione Nazionale. Essi sono collocati nell’insieme del territorio in ragione di un centro per una zona di riferimento di uno, due e a volte tre *Lycées d’enseignement général et technologique*.

2) *Risorse accademiche*

Il servizio di informazione e di orientamento (*Service d’information et d’orientation*, SAIO) di ogni accademia propone le informazioni relative all’orientamento: porte aperte, eventi, inchieste, attualità, statistiche, ecc.

3) *Consiglieri di orientamento - psicologi*

Vi sono in Francia circa 4.500 consiglieri di orientamento-psicologi e direttori di CIO. Essi lavorano essenzialmente presso gli studenti dei *Collège*, dei *Lycée* e presso i giovani in via di inserimento professionale. Essi accolgono anche il pubblico adulto. Il loro compito è aiutare tutti questi soggetti ad elaborare il loro progetto di orientamento.

2.7. Validazione delle acquisizioni dell'esperienza (VAE)

La validazione delle acquisizioni dell'esperienza è una misura che permette ad ogni persona, quali che siano la sua età, il suo livello di studi e il suo statuto giuridico, di far validare le acquisizioni della sua esperienza professionale per ottenere un diploma, un titolo o un certificato di qualificazione professionale. È un diritto iscritto nel Codice del lavoro (art. L-900-1) e nel Codice dell'educazione (artt. L335-5 e L335-6).

La VAE permette di ottenere, nella totalità o in una sua parte, un diploma un titolo o un certificato di qualificazione professionale iscritto nel repertorio nazionale delle certificazioni professionali (RNCP).

In caso di validazione parziale delle acquisizioni, una valutazione complementare può permettere di ottenere la totalità del diploma.

Nell'insegnamento superiore la validazione delle acquisizioni esiste già. Oggi ogni persona può far validare la sua esperienza professionale e personale per accedere direttamente ad un livello di formazione senza avere il diploma richiesto (decreto del 23 agosto 1985). La legge di modernizzazione sociale (*Loi de modernisation sociale* del 17 gennaio 2002), che ha creato la VAE, permette di andare oltre autorizzando le università e gli altri istituti di insegnamento superiore a rilasciare i loro diplomi e gli altri titoli tramite un'altra via rispetto a quella della formazione o dell'apprendistato. La VAE prende il posto della validazione delle acquisizioni professionali (VAP), ampliando il campo dell'esperienza preso in carico al fine delle attività di riconoscimento e riportando la sua durata d'esercizio da 5 a 3 anni.

Tutti hanno diritto al riconoscimento della propria esperienza; la sola condizione richiesta è di avere esercitato un'attività, avente una durata minima di tre anni, coerente con il contenuto del diploma desiderato. Non esiste la VAE per il baccalauréat generale, e neppure per i diplomi di tecnica contabile (*Diplômes de l'expertise comptable*).

Due sono gli ambiti di applicazione:

- per i certificati di attitudine professionale (CAP) e il brevetto di tecnico superiore (BTS), sono attivi i dispositivi accademici di validazione delle acquisizioni (DAVA). Ne esiste uno per ogni accademia;
- per i diplomi dell'insegnamento superiore, sono attivi i servizi di formazione continua di istituto (università, scuole di ingegneria).

2.8. Fonti

- Centro Nazionale di Informazione per i Giovani (CIDJ)

<http://www.cidj.com>

Svariate informazioni pratiche sulla possibilità di studiare e di frequentare corsi. Si trovano file sull'istruzione superiore e professionale in formato pdf. Consigli per l'iscrizione, i requisiti, ecc.

- Centro Nazionale per l'Istruzione a Distanza - CNED
<http://www.cned.fr>
 Presentazione dei servizi e dei corsi elettronici offerti dal CNED. Si può consultare il catalogo dei corsi online. Accesso ai corsi online per studenti iscritti ai corsi del CNED.
- Educlit: Portale dei professionisti dell'istruzione
<http://www.educasource.education.fr>
 Sito per i professionisti dell'istruzione che può essere utile anche a chi vuole conoscere meglio il sistema scolastico francese. Molti link Internet sono classificati per argomento. Sezioni interessanti sull'Europa e il mondo. Il sito non tratta l'istruzione superiore.
- Eduscol: Sito del Ministero dei Giovani, dell'Istruzione e della Ricerca
<http://eduscol.education.fr>
 Informazioni sull'organizzazione del sistema scolastico e dei corsi per livello, compresa la formazione professionale degli adulti. Forum, liste di discussione, ecc.
- Esami nazionali francesi
<http://www.siec.education.fr>
 Descrizione degli esami finali, ad esempio quelli che rilasciano un certificato di formazione professionale, di livello avanzato, di abilitazione all'insegnamento, ecc.
- Ministero dei Giovani, dell'Istruzione e della Ricerca
<http://www.education.gouv.fr>
 Sistema dell'istruzione e corsi previsti con aggiornamenti e informazioni su istituzioni, eventi speciali, documentari, ecc. È possibile informarsi sulla possibilità di studiare in Europa e nel mondo. Dati per contattare le università e le accademie.
- ONISEP: Orientamento professionale
<http://www.onisep.fr>
 Sito dedicato all'orientamento professionale. Brevi file sulle professioni. Indirizzi di scuole e riassunti dei corsi. Chi vuole studiare all'estero o in Francia trova anche consigli e informazioni (in inglese e spagnolo).
- Riconoscimento dei diplomi europei
<http://www.education.gouv.fr/int/euro6.htm>
 È possibile consultare la breve descrizione delle qualifiche professionali e dei diplomi europei riconosciuti in Francia. Elenco dei centri informativi europei.
- Centre INFFO
<http://www.centre-inffo.fr>

Interlocutore privilegiato dello Stato, delle Regioni, dei partner sociali e delle professioni, il Centro INFFO ha come missione la promozione della formazione professionale presso gli attori ed i decisori la cui missione è conoscere, informare, orientare.

- *La Maison des Examens* (SIEC)
<http://www.siec.education.fr/index.php>
Creato nel 1982, il SIEC (Servizio Interaccademico degli Esami e Concorsi) propone il quadro dei concorsi nell'ambito dell'Educazione nazionale. Il sito è chiamato "Casa degli esami".
- EURYBASE
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php#france
Archivio sul sistema educativo francese.

3. Germania

La Germania è uno Stato federale, che riunisce 16 regioni (*Länder*). Le competenze legislative sono ripartite tra lo Stato (*Bund*) e i *Länder*.

Ogni *Land*, il livello costituzionale o legislativo, definisce i principi fondamentali dell'istruzione. Tuttavia, al fine di garantire l'unità e la possibilità di confrontare l'istruzione, i *Länder* hanno sviluppato un processo di cooperazione attraverso la Conferenza Permanente dei Ministri dell'Istruzione e degli Affari Culturali dei *Länder* nella Repubblica Federale di Germania (KMK).

Questa struttura si concentra su questioni di sovraregionale, con l'obiettivo di definire e difendere le posizioni comuni sulle situazioni di interesse comune.

Secondo la Legge fondamentale, il Governo federale è responsabile per l'organizzazione e la gestione della formazione. Essa è competente in materia di apprendimento e di formazione professionale continua al di fuori della scuola. Si tratta di fissare i principi generali di istruzione superiore, in materia di aiuti per l'apprendimento, le misure volte a promuovere l'occupazione e la ricerca sul mercato del lavoro e l'artigianato.

Il sistema scolastico della Repubblica Federale di Germania ha due peculiarità che lo contraddistinguono dai sistemi educativi di molte altre nazioni industrializzate.

Esistono tre o quattro tipi di scuola paralleli ma separati per quanto riguarda il livello secondario inferiore, preceduti da una scuola primaria comune.

La forma "doppia" (o "duale") della formazione professionale è molto importante, la cui funzione principale è di fornire lavoratori competenti attraverso formazioni all'interno delle stesse imprese.

In Germania, le scuole, nonché le università e gli istituti di educazione superiore, sono normalmente istituti statali. Gli istituti scolastici privati svolgono un ruolo subordinato in termini di numero di alunni e studenti. Ad eccezione di questi, tutte le scuole (sia generali che professionali), nonché gli istituti di educazione superiore e le università, sono gratuite.

Il sistema scolastico tedesco è composto nel modo seguente.

1) *Istruzione scolastica generale*

Dai tre ai sei anni, i bambini possono frequentare i *Kindergärten* (l'asilo).

La scuola dell'obbligo inizia quando il bambino ha raggiunto i sei o sette anni fino all'età di nove o dieci (a seconda del *Land*). Tutti i bambini devono all'inizio frequentare la *Grundschule* (scuola primaria) per quattro o sei anni. Generalmente dall'età di sei anni, i bambini che frequentano la scuola dell'obbligo sono ammessi ad una *Grundschule*. Successivamente, possono essere

indirizzati ad altre scuole. Sono i genitori che decidono a questo punto – seguendo i consigli degli insegnanti – se il bambino dovrebbe frequentare la *Hauptschule* (scuola secondaria inferiore), la *Realschule* (scuola secondaria intermedia) o la *Gymnasium* (scuola secondaria superiore). In alcuni stati tedeschi, vi sono anche le *Gesamtschulen* (scuole secondarie unificate) che combinano tutti e tre i tipi di scuola in un unico ambito.

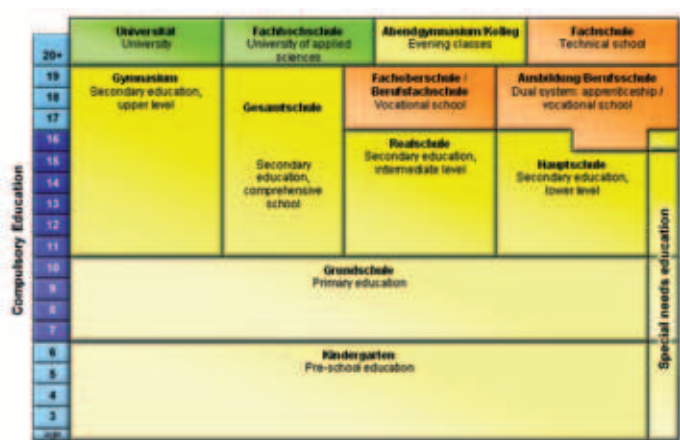
2) *Istruzione professionale*

In Germania, soltanto una piccola parte dei giovani porta a termine la formazione professionale a scuola. Circa tre quarti dei giovani di qualsiasi grado scolastico (escludendo le scuole superiori dei *Gymnasien*) vengono formati nelle imprese. Ecco perché si parla di sistema “duale” dell’educazione professionale.

3) *Istruzione superiore*

Dopo aver ottenuto l’*Abitur* o il *Fachabitur* (diploma di scuola secondaria superiore/diploma di scuola secondaria di specializzazione), lo studente può scegliere in Germania fra una vasta gamma di istituti scolastici superiori: *Universität* (Università), *Technische Hochschule* (Università tecnica), *Pädagogische Hochschule* (scuola pedagogica), *Kunsthochschule/Musikhochschule* (scuola d’arte o musica) o *Fachhochschule* (scuola di scienze applicate).

Inoltre, il sistema scolastico offre anche l’educazione per le persone adulte, l’*e-learning* e l’educazione per le persone con esigenze particolari (disabili, alunni stranieri, alunni altamente dotati o alunni con esigenze scolastiche particolari).



3.1. La formazione iniziale

La struttura di base comune del sistema scolastico tedesco è basata su un accordo tra tutti i *Länder*. L’accordo definisce molti elementi decisivi al fine di

delineare un sistema unitario (non unico) di istruzione e formazione: l'inizio della scuola a tempo pieno e la durata, le date di inizio e la fine dell'anno scolastico, la durata delle vacanze scolastiche, la designazione e l'organizzazione di diversi tipi di scuole, la possibilità di transitare tra i diversi tipi di scuole, l'inizio dell'apprendimento di una lingua straniera, il riconoscimento dei certificati di laurea e gradi di insegnamento, la descrizione del sistema di livelli di apprendimento.

Il KMK (Conferenza Permanente dei Ministri della Pubblica Istruzione e degli Affari Culturali dei *Länder*) ha inoltre individuato le caratteristiche comuni a tutti i sistemi scolastici nei *Länder* e ha accordi per il riconoscimento dei certificati di laurea rilasciati da istituzioni di istruzione generale e professionale in tutti i *Länder*.

L'istruzione prescolare non è parte del sistema scolastico pubblico, e quindi non è obbligatoria. Essa rientra nell'ambito di competenza delle istituzioni per l'infanzia e la gioventù. Nel 2003, la partecipazione alle scuole è stata del 58,9% per i bambini di 3 anni, 83,8% di 4 anni e 89,8% di 5 anni.

L'istruzione obbligatoria a tempo pieno in genere coinvolge le persone tra i 6 e i 15 anni. Dopo l'istruzione obbligatoria a tempo pieno, i giovani che non frequentano la scuola di tipo generale e l'istruzione superiore, che non entrano nel sistema di formazione professionale a tempo pieno, sono tenuti ad estendere la loro istruzione in una scuola a tempo parziale per un periodo di 3 anni. L'istruzione è gratuita per le scuole pubbliche.

3.1.1. La prima fase dell'istruzione secondaria (da 12 a 15-16 anni)

Al termine della scuola primaria (*Grundschule*) della durata di 4 anni, in generale, all'età di 10 o 12 anni, i bambini possono integrare, in alcuni *Länder* dopo 2 anni di orientamento, 4 diversi tipi di percorsi formativi: *Hauptschule*, *Realschule*, *Gymnasium*, *Gesamtschule*.

La *Hauptschule* (scuola di istruzione obbligatoria) ha il compito di fornire una formazione generale di base per 5 a 6 anni dopo i *Länder*. Il superamento dell'esame finale consente l'accesso alla formazione successiva.

La *Realschule* (scuola secondaria superiore) offre agli studenti una vasta cultura generale. È generalmente della durata di 6 anni. Il certificato conclusivo a questo programma di studi permette di accedere direttamente ai corsi di formazione professionale, sanciti da un diploma, oppure a diversi tipi di scuole per quanto riguarda l'istruzione superiore (scuole professionali, scuole tecniche).

Il *Gymnasium* (scuola superiore) offre agli studenti una formazione approfondita. Nel primo grado si rivolge a giovani di età compresa tra 10 e 16 o 12 anni. Alla fine del corso, gli studenti che hanno ottenuto il "Gymnasiale Oberstufe" hanno accesso alla seconda fase di istruzione secondaria e possono continuare a studiare a scuola per 2 o 3 anni a seconda del *Land*.

La *Gesamtschule* è un tipo di istituto che riunisce i diversi generi di istruzione. Esso comprende pertanto i corsi tenuti presso la *Hauptschule*, *Realschule* e *Gymnasium*, sulla base di un proprio modello organizzativo ed educativo.

3.1.2. La seconda fase dell'istruzione secondaria (da 15-16 a 18-19 anni)

Frequentando il *Gymnasium*, la seconda fase dell'istruzione secondaria si conclude con l'esame di maturità. Gli studenti che riceveranno la *Abitur Allgemeine Hochschulreife* possono avere accesso a tutti i corsi di studi di istruzione superiore. È anche possibile per gli studenti perseguire una duplice certificazione: un diploma di istruzione superiore cui si può aggiungere la certificazione professionale.

Scuole professionali a tempo pieno. Vi sono alcuni tipi di diploma professionale che possono essere acquisiti mediante un percorso a tempo pieno svolto presso una scuola, come ad esempio l'assistente tecnico o commerciale e le professioni che riguardano l'ambito sociale e la medicina. La formazione varia da un anno a tre anni ed è talvolta integrata dalla formazione pratica o da un anno di esperienza lavorativa. Spesso gli studenti vengono alloggiati in residenze approntate a questo scopo. Sia le scuole private sia quelle pubbliche offrono corsi professionali a tempo pieno che terminano con esami finali che possono essere riconosciuti o meno da parte dello Stato. A seconda del *Land*, esistono vari tipi di scuole professionali a tempo pieno, mentre le *Berufsfachschulen* (istituti specializzati nella formazione professionale) e le *Fachoberschulen* (scuole secondarie specializzate) sono le più rinomate. I corsi di istruzione e formazione professionale svolti presso le scuole a tempo pieno avviano anche i tirocinanti all'ambiente lavorativo attraverso posti previsti a tale scopo.

Si specificano di seguito le caratteristiche di queste scuole.

I *Berufsfachschule* sono scuole professionali a tempo pieno volte a preparare gli studenti per un posto di lavoro o per fornire loro una formazione professionale, approfondendo la loro cultura generale. Essi variano notevolmente in termini di denominazione, durata e tipo di certificati rilasciati al termine del percorso degli studi. Per accedere a queste scuole si deve essere in possesso del diploma di laurea rilasciato al termine della prima fase del percorso secondario o della *Hauptschule Realschule*. La durata di studio varia da 1 a 3 anni.

Il *Fachoberschule* (alta scuola tecnica superiore) è disponibile per gli studenti che hanno ottenuto un diploma dal *Realschule*. Questo percorso formativo prevede una solida istruzione generale e fornisce nel contempo conoscenze teoriche e pratiche di natura tecnica. Il diploma di laurea rilasciato al termine degli studi consente ai titolari di poter accedere al *Fachhochschulen* (collegio tecnologico).

Il *Fachgymnasium* (che potrebbe essere tradotto come "palestra professionale" ovvero un'alta scuola professionale particolarmente specializzata) è un'opportunità formativa di istruzione secondaria che approfondisce il punto di vista economico o tecnico.

La *Fachschule* (formazione professionale) è finalizzata alla formazione di *leader* quadri e figure direttive ed è specializzata nella gestione aziendale nei vari settori. Per beneficiare di questa formazione, è necessario disporre di un titolo di formazione regolamentata ed inoltre di esperienza in questo settore.

In sostanza, la formazione professionale iniziale può essere frequentata dopo il completamento della scuola dell'obbligo, generalmente dall'età di 15 anni, presso le scuole a tempo pieno o parziale che forniscono un'educazione professionale, nonché presso imprese che forniscono una formazione nell'ambito del sistema doppio. La durata del tirocinio va dai 2 ai 3,5 anni e per la maggioranza dei posti di lavoro sono necessari tre anni di formazione.

Un approccio piuttosto nuovo per incoraggiare l'apprendimento al di là della qualifica iniziale standard o dopo aver completato la scuola secondaria superiore o la formazione duale è la possibilità di ottenere qualifiche supplementari.

3.2. Il sistema di formazione duale

Due terzi dei giovani che partecipano alla formazione professionale in Germania sono coinvolti entro il *duales System*, così denominato in quanto la formazione si svolge in due luoghi differenti, ossia sul posto di lavoro e in una *Berufsschule* (scuola professionale).

La formazione si basa su un contratto formativo tra l'impresa e il tirocinante. I tirocinanti trascorrono tre o quattro giorni alla settimana presso l'impresa o in un centro di formazione all'interno di un'impresa e fino a due giorni nella *Berufsschule*. Questa istruzione può svolgersi in blocchi per diverse settimane. Oltre ai corsi specializzati, gli studenti frequentano corsi generali come il tedesco e le scienze sociali. Le imprese coinvolte in questa formazione si assumono i costi della formazione in loco e corrispondono al tirocinante un assegno per il tirocinio.

Il sistema duale presenta pertanto due caratteristiche che lo distinguono dalla maggior parte degli altri Paesi europei:

- la modalità formativa dell'alternanza tra la formazione in impresa e il centro di formazione per gli apprendisti (*Berufsschule*);
- la separazione dei poteri delle autorità federali e dei *Länder*: lo Stato federale è responsabile per la formazione professionale nelle imprese e trasmette tale competenza alle camere di commercio come pure alle organizzazioni professionali. I *Länder* hanno la responsabilità circa l'attuazione della formazione professionale e della scuola ma anche allo scopo di fornire finanziamenti agli enti locali. Questa divisione dei poteri, che caratterizza il sistema duale tedesco, è tipica di un contesto che attribuisce grande rilevanza civile all'apprendimento di un mestiere e impegna direttamente le imprese in questo compito mediante un approccio non solo pratico, ma anche tecnico e culturale.

La formazione mira a fornire formazione professionale di base e quella che consente una continuità verticale, come parte del modello formativo, oltre alle conoscenze e alle competenze tecniche necessarie alla pratica di una professione. In seguito a questi studi, il giovane ottiene il diritto di esercitare la professione a cui è stato formato ed a usare il titolo di lavoratore specializzato (qualificati *Fachkraft / Facharbeiter*).

Le professioni regolamentate per il cui accesso è previsto un percorso di formazione sono molteplici e si collocano nei vari settori economici: l'industria, il commercio, l'artigianato, le professioni, i servizi pubblici, l'agricoltura e la navigazione. In totale sono 350 professioni certificate che sono disciplinate dalla "formazione regolamentata". Per tali professioni sono definite in modo formale la durata della formazione, i suoi obiettivi, i contenuti, l'organizzazione, la gestione degli esami ed il titolo rilasciato.

Il centro di formazione per gli apprendisti è un luogo di formazione autonoma integrato con la formazione in impresa. Esso prevede un percorso di formazione professionale composito sia di base sia di natura specialistica, in stretto raccordo con il cammino formativo che si svolge nel contesto di lavoro.

Come già indicato, le aziende si impegnano per le spese di formazione e per la retribuzione dell'apprendista. Questa dipende da un accordo firmato e coerente con il contratto collettivo del settore che fissa le caratteristiche del processo di formazione-lavoro e gli aumenti retributivi alla fine di ogni anno di formazione. In generale, la retribuzione prevista per gli apprendisti in formazione nella modalità duale è pari a circa un terzo di quello di una persona qualificata tramite la formazione.

Tale formazione è organizzata nell'ambito di un contratto di diritto civile, sottoscritto tra i giovani e l'impresa che si è impegnata per la sua formazione. Essa è disciplinata dalle camere di commercio e dalle organizzazioni sindacali e si basa su un progetto unitario che comprende tutti gli aspetti della formazione. Il progetto definisce gli obiettivi della formazione, la durata ed il numero di ore, l'importo della compensazione, il metodo di pagamento, le funzioni di istruttore (tutor) e degli allievi.

3.3. L'istruzione superiore

Solo gli studenti che hanno frequentato le scuole nell'ambito della seconda fase dell'istruzione secondaria o della formazione professionale, e dopo aver superato gli esami previsti, hanno il diritto di accedere all'istruzione superiore.

Sono previsti nel contesto tedesco una varietà di istituti di istruzione superiore (*Hochschule*): le università; gli istituti di istruzione superiore; le scuole di Belle Arti e Musica.

Le scuole tecniche superiori costituiscono una categoria speciale di istituto di istruzione superiore; esse sono fondate in conformità con i requisiti necessari alla piena espressione delle competenze necessarie alla gestione del corrispettivo ruolo professionale.

3.4. La formazione professionale continua

Le leggi in materia di istruzione e legislazione nell'ambito della formazione degli adulti indicano la formazione come uno spazio autonomo specifico per la formazione continua, distinta in vari ambiti generali e di indirizzo.

Esiste in Germania una specifica categoria di organismi coinvolti nella realizzazione della formazione professionale a livello federale e di *Länder*.

Le Parti sociali e le Camere di commercio sono fortemente coinvolte in tutto il processo, compresa la pianificazione e la decisione. Nel 1987 è stata creata una “piattaforma” per i funzionari federali della formazione (*Aktion Konzertierte Weiterbildung*, KAW). Tale piattaforma è costituita dai rappresentanti della Federazione, dei *Länder*, i Comuni, le Parti sociali, le Associazioni e gli Organi di governo competenti in tema di formazione, infine gli Istituti di istruzione superiore e media.

Le disposizioni previste dalla piattaforma, con il coinvolgimento di tutti gli attori interessati, sono tese a consentire una maggiore standardizzazione delle misure, il riconoscimento da parte dello Stato dei diversi gradi di formazione erogata e dei risultati della stessa, oltre che a migliorare e armonizzare la formazione professionale.

La normativa riguardante la formazione si colloca nell’ambito delle seguenti leggi: la legge sulla promozione del diritto del lavoro per la promozione della formazione continua oltre che per la mobilità professionale; la legge sulla formazione professionale; la legge sulla formazione degli artigiani; la legge che regola l’istruzione superiore; la legge che introduce il finanziamento federale per gli studi prevedendo quindi pratiche di sussidio in tale materia; la legge sulla scuola per corrispondenza.

I principi e le condizioni di aiuto e di finanziamento della formazione sono stabiliti dalle leggi in materia di istruzione e dalle leggi in materia di formazione professionale.

Due sono i settori chiave della formazione professionale continua.

1) *Formazione di adattamento* (Anpassungsfortbildung)

Il compito di questa tipologia di formazione consiste nell’aggiornamento delle competenze acquisite nella parte precedente del percorso formativo e nel loro adeguamento al progresso scientifico e tecnologico con forte attenzione quindi all’attualità dell’esercizio delle competenze dei lavoratori nei contesti di lavoro innovativi. Si tratta pertanto di una formazione di tipo specialistico che non è destinata a formare figure professionali di livello gerarchico superiore.

2) *Promozione della formazione continua* (Aufstiegsfortbildung)

Si tratta in genere di una formazione rivolta a persone che intendono acquisire una maggiore qualificazione, con o senza un diploma, necessaria per la promozione nel contesto dell’organizzazione del lavoro consentendo loro di accedere ad un livello gerarchico superiore. I *Länder* hanno la responsabilità generale riferita all’ambito dell’istruzione e formazione continua al fine di rilasciare titoli di studio di formazione scientifica rilasciati dalle istituzioni di istruzione superiore e connesse alle politiche rivolte alla formazione continua e professionale.

Gli accordi collettivi comprendono numerose disposizioni che si applicano in particolare alle imprese, essendo queste titolari delle realtà in cui si sviluppano le prerogative professionali dei lavoratori. Esse riguardano la formazione e la qualificazione per la professione, gli esami connessi al rilascio di titoli e qualificazioni, la formazione professionale dei membri di consigli o di altri funzionari autorizzati a partecipare alle conferenze ed alle riunioni che trattano delle tematiche formative e professionali dei lavoratori.

Nella maggior parte dei casi, il rimborso durante il periodo di assenza dal posto di lavoro è fornito dallo stesso datore di lavoro. È prevista anche la possibilità di assenza senza che sia richiesto il pagamento di un salario. Alcuni contratti collettivi hanno previsto interventi formativi specifici riferiti sia alla razionalizzazione dei costi e dell'organizzazione lavorativa, sia ai piani sociali; in quest'ultimo caso, i lavoratori minacciati dalla disoccupazione possono ricevere un sostegno totale o parziale di provenienza federale.

Le aziende tedesche stanno investendo molto in formazione. Esse sono la principale fonte di finanziamento, anche quando non vi è alcun obbligo giuridico per il sovvenzionamento da parte del datore di lavoro. Le regole di finanziamento sono definite nell'ambito degli accordi collettivi. In questo caso, tutte le imprese versano un contributo ad un fondo per la formazione, comprese quelle che non offrono formazione diretta ai propri lavoratori. Di questi fondi, i costi di formazione per le imprese sono restituiti in tutto o in parte. Le modalità di regolamentazione della formazione in azienda sono libere. Le aziende sono competenti su base autonoma, limitata soltanto dal diritto costituzionale; inoltre esse forniscono rappresentanti in seno agli organismi competenti in tema di formazione continua. La formazione professionale in Germania non può essere pienamente compresa sul piano strettamente metodologico, ma richiede una specifica conoscenza dei particolari processi e meccanismi che concernono l'organizzazione della formazione stessa. Quindi le imprese tedesche sono decisamente coinvolte nella formazione professionale iniziale attraverso il sistema duale, oltre ad avere una responsabilità primaria in tema di formazione continua dei lavoratori.

Il soggetto pubblico nelle sue diverse articolazioni (Comuni, *Länder*, Federazione, Unione europea) concorre con il proprio sostegno istituzionale nell'ambito della formazione continua, ad esempio tramite le *Volkshochschulen* comunali, le iniziative municipali di assistenza per le attività di formazione culturale, l'aiuto finalizzato all'acquisizione ai titoli di studio, gli aiuti individuali rivolti alla ripresa di studi professionali e finalizzati alla formazione dei dipendenti delle amministrazioni federali, regionali e comunali.

3.4.1. Diritti individuali dei lavoratori dipendenti: i congedi di formazione per una formazione giuridica

Nella maggior parte dei *Länder* sono previste disposizioni che garantiscono ai dipendenti da 4 a 5 giorni di congedo per la partecipazione a corsi di formazione di

varia natura (*Bildungsurlaub*). Durante il periodo di congedo per la formazione, salari e stipendi continuano ad essere pagati dal datore di lavoro. A causa del limitato successo del congedo di formazione legale (1,5% dei dipendenti per anno), è stato introdotto nel 2001 un conto di risparmio di tempo. Si tratta di identificare i singoli periodi di apprendimento che consentono ai dipendenti di beneficiare della formazione in seno all'impresa. La formazione può avvenire durante l'orario di lavoro, ma anche fuori l'orario di lavoro.

In termini di finanziamento dei singoli progetti, il governo tedesco sostiene aiuti di Stato attraverso la deduzione dei costi di formazione dal reddito imponibile. Esso prevede in particolare aiuti per la preparazione di un maestro artigiano.

3.4.2. La formazione professionale per i disoccupati (*Umschulung*)

I disoccupati ed i lavoratori non qualificati possono trarre vantaggio dal sistema istituito dalla legge sulla promozione del lavoro. Questa prevede la ripresa degli studi ed interventi di riqualificazione professionale.

L'Ufficio federale del lavoro prescrive importanti sovvenzioni per la promozione della formazione continua. Esso considera la formazione professionale come uno strumento per le politiche del mercato del lavoro allo scopo di ridurre la disoccupazione. Circa 500.000 persone l'anno ricevono assistenza finanziaria ed il 20% di queste persone opta per la formazione professionale al fine di ottenere un diploma. I partecipanti alle azioni di formazione possono ottenere il rimborso totale o parziale della loro quota di iscrizione. Per una formazione a tempo pieno, uno stipendio pari al 68% almeno degli ultimi mesi di stipendio netto è versato sotto forma di una sovvenzione o di un prestito. Allo stesso modo, le scuole di formazione professionale possono ricevere sovvenzioni da parte federale.

3.4.3. Enti di formazione continua

Sono numerose le organizzazioni ed i luoghi che erogano formazione e che coinvolgono diversi tipi di utenti.

I *Volkshochschulen* sono centri di formazione (ne esistono più di 1.000) che forniscono istruzione e formazione per il pubblico interessato al progresso della sua carriera. In genere questi centri sono gestiti da comuni ed il costo della formazione è minima. Le aziende organizzano spesso al loro interno centri di formazione continua o condividono tra di loro centri di formazione cogestiti. Questo impegno è assolto anche da altre istituzioni private, come chiese o anche scuole che a tale scopo collaborano con le associazioni professionali, Camere di commercio, l'agricoltura, l'artigianato, le federazioni, i sindacati, le istituzioni di apprendimento per corrispondenza, biblioteche, le scuole della seconda opportunità.

Il Ministero Federale dell'Istruzione e della Ricerca ha fornito il finanziamento per il programma di apprendimento svolto da parte dei *Länder*: le reti "*Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken*". Fino al 2007, in Germania 73 reti beneficiano del programma di aiuti pari ad un totale di 118 milioni di Euro.

Nell'ambito del programma Inno Regio, dal 1999, sono operanti più di 700 attività di ricerca e sviluppo riguardanti anche la formazione iniziale e continua, in particolare nella parte orientale della Germania.

3.5. La riforma della formazione professionale

La Camera Bassa (*Bundestag*) e la Camera dei *Länder* (*Bundesrat*) hanno approvato la riforma della legge sulla formazione professionale che risale al 1967 – entrata in vigore il 1° aprile 2005. Questa riforma è stata descritta da Edelgard Bulmahn (Ministro federale della pubblica istruzione del tempo, oggi Annette Schavan) come un “*passo importante verso la modernizzazione del sistema di formazione professionale*”.

Questa riforma è destinata principalmente a garantire una maggiore flessibilità in materia di formazione. In questo contesto, è ora possibile per ogni apprendista svolgere una parte della sua formazione in un'impresa estera.

Tra i molti cambiamenti previsti, la riforma presenta le seguenti nuove caratteristiche: a) la prima formazione conduce a competenze che possono essere convalidate come parte di una formazione successiva; b) è prevista la possibilità, a determinate condizioni, di acquisire alcuni titoli di formazione e di ottenere un certificato distinto; c) sono state introdotte nuove forme di cooperazione tra le imprese, le scuole di formazione e di altri soggetti.

3.6. Il programma di sostegno all'apprendistato

Il 6 dicembre 2005, il Governo tedesco, allo scopo di “*garantire il futuro di apprendimento*”, ha annunciato un finanziamento pari a 100 milioni di Euro entro il 2010 per il lancio del suo nuovo programma.

Questo progetto avvia un piano di ristrutturazione e riqualificazione per sostenere la formazione professionale continua. L'obiettivo sarà quello di aumentare il numero di persone in apprendistato, sostenendo l'innovazione e il cambiamento strutturale nel settore della formazione professionale.

Basato su un co-finanziamento del Fondo sociale europeo, il programma incoraggia i gruppi e le reti regionali e tematiche. Attraverso il “*Coaching per l'apprendimento*”, il programma favorirà la gestione esterna della formazione ed il supporto per coloro che operano nell'ambito della creazione di posti in apprendistato.

Infine, questo programma facilita una maggiore cooperazione tra le imprese, le associazioni professionali e le scuole al fine di sostenere forme innovative di apprendimento. È incoraggiata anche una migliore cooperazione tra i *Länder*.

3.7. Fonti

- Ambasciata tedesca a Parigi:
http://www.cidal.diplo.de/Vertretung/cidal/fr/06_culture_edu/_culture_hauptbereich.html
sito in francese con una buona documentazione sul sistema tedesco.

- Assemblea permanente del TPI in Germania:
www.diht-bildung-gmbh.de
- Conferenza Permanente dei Ministri dell'Istruzione e degli Affari Culturali dei Länder nella Repubblica federale di Germania (KMK):
www.kmk.org
- Eurydice:
www.eurydice.org
- Istituto federale per la formazione professionale (BIBB):
www.bibb.de
- Istituto tedesco per l'Educazione degli Adulti:
www.die-frankfurt.de
- Ministero degli Affari sociali:
<http://www.bmas.de/portal/16702/startseite/html>
- Ministero della Pubblica Istruzione e della Ricerca:
www.bmfb.de
- Portale d'informazione sul sistema scolastico tedesco:
www.bildungserver.de/pdf/Franzoesisch_end.pdf
- Relazione annuale sulla formazione professionale:
www.berufsbildungsbericht.info
- Volkshochschulen (centri di formazione):
www.dvv-vhs.de

4. Regno Unito

Il Regno Unito è una democrazia parlamentare e monarchia costituzionale; esso è costituito da una confederazione di quattro diversi Paesi: Inghilterra, Irlanda del Nord, Scozia e Galles. Ha un sistema decentrato di governo in materia di istruzione e formazione; pertanto, i sistemi scolastici all'interno del Regno Unito presentano differenze e analogie, perlomeno per alcuni aspetti. Gli scozzesi, in particolare, hanno una lunga tradizione di indipendenza da altri sistemi del Regno Unito.

1) *Scuole*

In tutto il Regno Unito, la scuola dell'obbligo dura undici anni. Generalmente questa si divide in due componenti: educazione primaria, dai 5 agli 11 anni; educazione secondaria, dagli 11 ai 16 anni.

In Inghilterra e nel Galles, è presente un sistema a due gradi di scuole primarie e secondarie ed un sistema a tre gradi di scuola primaria, intermedia e superiore. Il tipo di sistema utilizzato dipende dalle autorità dell'istruzione locali. L'educazione secondaria in Inghilterra e nel Galles viene perseguita prevalentemente nell'ambito delle scuole medie unificate. Gli altri alunni frequentano le scuole secondarie a indirizzo umanistico o le scuole moderne secondarie. In Scozia, tutti i bambini frequentano le scuole primarie per sette anni. Le scuole secondarie pubbliche sono quasi esclusivamente scuole medie unificate che offrono corsi a vari livelli di competenze.

Nell'Irlanda del Nord la maggior parte dei bambini frequenta la scuola primaria per sei anni. Inoltre, vi sono corsi di preparazione per le scuole secondarie ad indirizzo umanistico. Successivamente, gli alunni scelgono tra una scuola secondaria ad indirizzo umanistico ed una scuola secondaria di indirizzo scientifico o tecnico.

Gli alunni, dopo aver completato l'educazione secondaria, possono proseguire gli studi preparandosi all'educazione superiore, o presso la scuola frequentata sino a quel momento o presso un *Sixth Form College*. In alternativa, essi possono frequentare un corso professionale ad un *Further Education College* o *Tertiary Education College*.

2) *Formazione professionale*

In tutto il Regno Unito, le scuole secondarie offrono corsi professionali. *Further Education* include la formazione professionale iniziale. Inoltre, vi sono programmi di formazione base regolati dai contratti di formazione con i fornitori di formazione indipendenti.

3) *Studio*

Nel Regno Unito, vi sono università, istituti non universitari di educazione superiore, tra cui università, accademie e altri istituti scolastici superiori. Le università richiedono l'*A-Level* o il superamento di altri esami.

4) *Responsabilità*

Il sistema scolastico in Inghilterra e nel Galles fa capo al *Department for Education and Skills – DfES* – responsabile della politica d'istruzione in Inghilterra. In Scozia, la responsabilità dell'istruzione spetta allo *Scottish Office*, in Galles alla *National Assembly for Wales*. Nell'Irlanda del Nord il *Department of Education for Northern Ireland* si occupa di tutte le questioni relative all'istruzione.

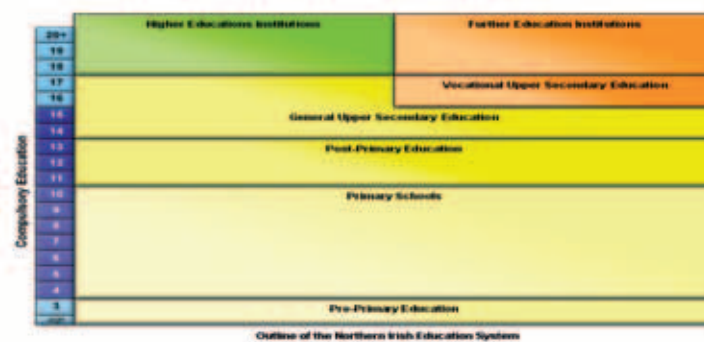
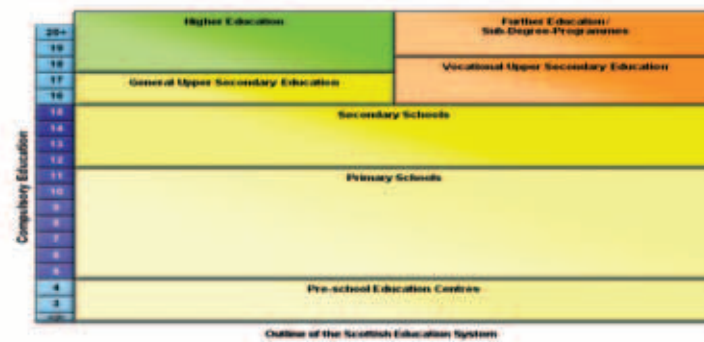
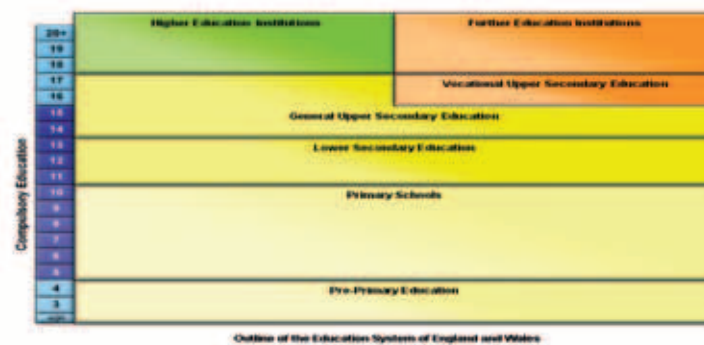
Il *DfES* si occupa di: costruzione e controllo degli edifici scolastici e della loro distribuzione sul territorio, assegnazione di contributi economici alle autorità educative locali, definizione dei livelli minimi degli orientamenti educativi, valutazione dell'andamento scolastico, controllo dell'andamento del sistema educativo attraverso un corpo di ispettori, istruzione superiore, ricerca scientifica e ricerca educativa, statistiche e tecnologia dell'informazione, collocazione, aggiornamento degli stipendi e formazione in servizio degli insegnanti. L'organizzazione del sistema è stata per anni notoriamente decentrata; basti pensare che ogni singola scuola era libera di impostare e attivare i corsi ritenuti più opportuni. Ora, pur risultando piuttosto flessibile, ha subito un processo di accentramento a seguito di una legge di riforma approvata nel luglio 1988 (*Education Reform Act*) che ha provveduto a:

- introdurre programmi scolastici a livello nazionale per gli studenti della scuola dell'obbligo (*National Curriculum*) declinati in obiettivi minimi comuni (*Attainment Targets*) e in livelli di abilità (*Levels*);
- disporre verifiche sul profitto a livello nazionale (*SATS: Standards of Achievement Tests*);
- attribuire maggiori responsabilità in ambito finanziario alle singole scuole, tenute a gestire direttamente i propri bilanci;
- conferire maggiore rappresentanza ai genitori in seno agli organi di gestione delle singole scuole (*Governing Bodies / Board of Governors*);
- ampliare le ammissioni alla scuola secondaria;
- varare il progetto delle "convenzioni" tra scuole, centri di formazione professionale, allievi e aziende, onde garantire la precedenza per l'assunzione sulla base di un predefinito rendimento scolastico.

Le competenze in tema di istruzione e di formazione sono gestite dalle seguenti istituzioni: *Dipartimento per l'Istruzione e la Formazione*, per l'Inghilterra; *Governo Dipartimento per l'Istruzione e la Formazione*, per il Galles; *Dipartimento di Scottish Enterprise*, per la Scozia; *Dipartimento per l'occupazione e l'apprendimento*, per l'Irlanda del Nord.

Negli ultimi anni, il Governo ha varato diverse iniziative per aumentare il livello di istruzione della popolazione, compresi: la riforma del finanziamento del sistema educativo, la creazione di un quadro nazionale dei titoli e delle certificazioni, la creazione di nuove opportunità professionali e di accesso per l'istruzione superiore.

Due Libri Bianchi, pubblicati nel 2003 e nel 2005 dal Ministero della Pubblica Istruzione, hanno definito la strategia necessaria da parte del Governo: "Competenze per il 21° secolo: realizzare il nostro potenziale e le competenze per vivere nella società e nel luogo di lavoro". Si tratta di garantire ai datori di lavoro le competenze di cui hanno bisogno e aiutare le persone ad acquisire le competenze necessarie per l'occupabilità.



4.1. La formazione iniziale

Come abbiamo già indicato, l'istruzione è obbligatoria tra i 5 ei 16 anni (da 4 a 16 anni in Irlanda del Nord) ed è divisa in varie fasi:

- Asilo, scuola elementare / Scuola per 3 a 5 anni.
- Scuola elementare: scuola primaria da 5 a 7 anni.
- Scuola secondaria 1° livello della scuola secondaria inferiore: da 7 a 11 anni.
- Scuola di istruzione secondaria superiore, scuola secondaria superiore: da 11 a 16 anni.

Alla fine dell'istruzione obbligatoria, la maggior parte dei giovani frequenta percorsi formativi liceali che si concludono con l'esame per il rilascio dei titoli GCSE di livello CITE 2 o *standard* in Scozia.

Per i giovani dai 14 ai 16 anni, esistono anche vari programmi, che combinano la formazione e il lavoro nel mondo professionale: percorsi flessibili (si tratta di iniziative che perseguono la metodologia dell'alternanza scuola-lavoro) che hanno avuto inizio nel settembre del 2002, ed hanno coinvolto nel 2003 circa 40.000 giovani in Inghilterra; i giovani apprendisti, un dispositivo introdotto nel 2004, che coinvolge direttamente le imprese nella formazione della gioventù.

Si noti che nel Regno Unito, i giovani di età dai 16 ai 17 anni che sono impiegati a tempo pieno o parziale, hanno diritto alle ferie dal tempo di studio o di formazione.

Dopo la scuola, la maggior parte dei giovani, oltre l'80%, continuano i loro studi nelle seguenti opzioni.

In un collegio che prepara gli studenti per un periodo di 2 o 3 anni finalizzato all'acquisizione del Certificato di Istruzione generale, il *GCE A-level* (certificato di studi a carattere generale del più alto livello "A"). Questo diploma comprende almeno 5 indirizzi e conduce ad una forte specializzazione degli studenti.

In un *Further Education College*, l'istituzione di istruzione post-obbligatoria che prepara professionisti nei vari gradi:

- livello professionale, costituito a partire dal 2005, con percorsi che conducono al rilascio di un certificato di formazione professionale, dello stesso livello e della struttura A del livello generale, riferito ad un ambito professionale;
- i percorsi dell'ambito NVQ (qualifiche professionali nazionali), o SVQ (qualifiche professionali scozzesi), che portano alla qualifica professionale di livello CITE 1, 2 o 3 (simili ai livelli IV-V, francesi);
- le qualifiche rilasciate da diversi organismi di certificazione tra cui: BTEC-Business e Tecnologia, OCR-Oxford, Cambridge e *Royal Society of Arts*, Città e Associazioni professionali;
- le qualifiche riferite a competenze chiave nei settori della comunicazione, delle tecnologie, dell'assistenza e così via. Queste qualifiche sono state progettate in collaborazione con gli organismi di certificazione e le istituzioni professionali di riferimento.

Tutti questi percorsi ricevono una varietà di utenti provenienti dalla formazione iniziale ma anche da quella continua; alcune delle istituzioni indicate possono anche preparare per il *livello A-generale*.

È possibile preparare circa 60 certificazioni, dei livelli CITE 2 e 3, attraverso percorsi formativi con forte valenza operativa presso le imprese, per una durata che varia da uno a tre anni. Questa formula è stata originariamente destinata a giovani al di sotto dei 25 anni, ma questo limite è stato successivamente abolito nel 2002 in Galles e nel 2004 in Inghilterra.

Gli apprendisti vengono pagati ed è riconosciuto loro lo stesso *status* dei lavoratori dipendenti. Essi generalmente trascorrono una giornata in collegio e il resto del tempo nel mondo delle imprese.

Nel 2003/04, 192.400 persone sono entrate in questo sistema.

4.2. L'istruzione superiore

Gli studenti che hanno ottenuto il "Livello avanzato" (*A-level*), con un buon giudizio di padronanza (dalla A alla C), hanno diritto all'accesso in tre ambiti successivi:

- 1) istruzione superiore
- 2) università
- 3) altri istituti di istruzione superiore.

Le università offrono una serie di corsi brevi in due anni per preparare un *Higher National Certificate (HNC)*, la *Higher National Diploma (HND)* e il Diploma di laurea.

È in atto nel Regno Unito, a partire dal 2001, una strategia volta ad aumentare il numero di studenti presso i diversi ambiti dell'istruzione superiore.

In particolare, sono previsti percorsi della durata media di due anni che preparano professionisti e tecnici altamente qualificati, sia attraverso un percorso a tempo pieno, sia part-time, sia attraverso l'apprendimento a distanza. Durante l'anno 2004/05, quasi 38.000 studenti hanno sviluppato una formazione in quest'ambito dell'istruzione superiore.

Gli studenti hanno la possibilità di seguire anche più corsi di studio per poter acquisire i diversi tipi di diplomi: la *Laurea* che prevede due livelli, quello ordinario e quello ulteriore della durata dai tre ai quattro anni; il *Master* che viene erogato in percorsi post-laurea che prevedono un anno a tempo pieno o due anni a tempo parziale; l'ammissione ad un corso di *Dottorato* è subordinata ai risultati ottenuti sia nel master sia nella laurea.

La gestione effettiva dell'educazione e della formazione nel Regno Unito spetta alle amministrazioni decentrate in Scozia, Galles e Irlanda del Nord. Le priorità che sono alla base delle politiche educative del Regno Unito sono strettamente in linea con gli obiettivi della Strategia di Lisbona.

I sistemi di educazione e formazione professionale nel Regno Unito tendono ad essere complessi e nel contempo sottoposti ad un rapido cambiamento. Se-

guendo il *Curriculum 2000*, che ha introdotto, tra l'altro, nuove qualifiche professionali *A-level*, il Governo ha annunciato ultimamente una riforma che introduce nuove opportunità di apprendimento che portano al conseguimento di diplomi in 14 ampi settori.

4.3. Istruzione e formazione professionale a livello secondario inferiore

Negli ultimi tempi, sulla base della possibilità di svolgere percorsi formativi flessibili, studi recenti riferiti alle dinamiche scolastiche della scuola secondaria dell'obbligo hanno messo in evidenza l'aumento della propensione degli alunni verso le materie professionali o legate al lavoro, allo scopo di preparare i singoli all'inserimento nel mercato del lavoro. Il programma previsto da tali opzioni prende in considerazione, di solito, sia l'educazione formale che la formazione e l'esperienza lavorativa come il *learning experience*, con 50 giorni di esperienza di lavoro nel corso dei due anni, o l'*Increased Flexibility Programme* per gli alunni di 14-16 anni, per offrire un apprendimento migliore legato al lavoro attraverso partenariati con imprese locali; tale programma solitamente dà luogo ad attestati o qualifiche.

4.4. Istruzione e formazione professionale a livello secondario superiore

Dopo aver portato a termine l'educazione secondaria obbligatoria, le alternative professionali principali successive per i giovani sono:

- continuare un percorso formativo a tempo pieno, svolto presso una scuola oppure un'accademia;
- passare ad un programma di formazione di tipo lavorativo, solitamente costituito dall'apprendistato;
- cominciare a lavorare con un contratto a tempo pieno o a tempo parziale oppure svolgendo un lavoro volontario.

Il Regno Unito concede ai sedicenni o diciassettenni che lavorano (a tempo pieno o parziale, a contratto indeterminato o temporaneo) il diritto statutario di ricevere ugualmente lo stipendio per le ore di studio o di formazione impiegate al fine di ottenere una qualifica riconosciuta. È disponibile anche un supporto finanziario, ove necessario, e ciò avviene attraverso il sistema di *Education Maintenance Allowances (EMA)*. Nell'ambito dei percorsi scolastici o accademici a tempo pieno, si possono perseguire varie qualifiche professionali.

L'educazione a tempo pieno dopo i 16 anni è garantita dalle *School Sixth Forms*, *Sixth-form Colleges* e *Further Education Colleges*, comprese le accademie specialistiche (arte, *design* e agricoltura). Non è previsto alcun programma di studi, sancito dallo Stato, per la scuola dopo i 16 anni: si tratta quindi non solo di una scuola libera, ma anche di un contesto nel quale operano varie istituzioni scolastiche e formative che erogano percorsi formativi differenti. Esistono pertanto istituti appartenenti ai settori dell'istruzione e formazione professionale, sia iniziale

sia continua, gestiti da varie organizzazioni (ad es., il *Department for Education and Skills* o il *Learning and Skills Council*). I sindacati, le organizzazioni dei datori di lavoro e la comunità in senso lato sono sempre coinvolti in vario modo in questo ambito del sistema educativo.

4.5. Apprendistato

Un apprendistato è la combinazione di educazione e formazione lavorativa. Gli apprendisti normalmente trascorrono un giorno alla settimana in accademia, in un percorso formativo mirato all'acquisizione di un diploma tecnico, e la parte restante del tempo in formazione oppure a lavorare presso un datore di lavoro.

Vi sono diversi livelli di apprendistato disponibili:

- apprendistato per giovani di 14-16 anni;
- apprendistato preliminare;
- apprendistato di secondo livello;
- apprendistato avanzato di terzo livello.

Gli apprendisti possono accedere all'educazione superiore o al lavoro a seconda dell'esito della formazione corrispondente, sviluppata nell'ambito dell'esperienza di apprendistato.

Non esiste un tempo stabilito per completare i diversi percorsi di apprendistato ed essi variano largamente in contenuto e dimensione. L'apprendistato di secondo livello dura un minimo di 12 mesi, mentre quello avanzato dura un minimo di 24 mesi. Gli apprendisti ricevono la retribuzione ed alla maggior parte di loro è riconosciuto lo stesso statuto dei dipendenti presenti all'interno dell'organizzazione dove lavorano.

In Galles, il diploma professionale previsto per utenti adulti mira ad innalzare il livello delle competenze in azienda, ampliando il modello dell'apprendistato anche a coloro che hanno più di 25 anni. Il programma di diploma offre una formazione strutturata di quarto livello, rivolto sia alle persone occupate sia disoccupate.

I percorsi di apprendistato che vengono attualmente svolti nell'Irlanda del Nord sono simili a quelli dell'Inghilterra.

1) Istruzione e formazione professionale in Scozia

Nel 1999 in Scozia è stato introdotto un sistema di qualifiche nazionale (NQ). Gli studenti solitamente studiano l'NQ al quarto, quinto e sesto anno dell'educazione secondaria (rispettivamente: 15-16, 16-17, 17-18 anni) anche se alcune scuole possono offrire le qualifiche nella fase iniziale. Le scuole non offrono l'intera gamma di NQ ad ogni livello, ma si adattano alle esigenze degli studenti. L'NQ offre indirizzi progressivi che sboccano nell'educazione superiore e nel lavoro. A partire dal 2004 tutti gli NQ utilizzano i crediti e sono stati equiparati allo *Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF)*.

2) *Apprendistato in Scozia*

La formazione per i giovani di 16-24 anni, svolta sul posto di lavoro, dura solitamente due anni e prevede una formazione anche fuori dal posto di lavoro, ovvero lo studio finalizzato all'acquisizione dello *Scottish Vocational Qualifications (SVQ)* di livello 3 (*SCQF* livello 6) o superiore comprendente competenze fondamentali in calcolo, comunicazioni, TI, risoluzione di problemi e lavoro di squadra ad un livello minimo intermedio 1 (*SCQF* livello 4).

Gli organismi formativi che erogano tali percorsi di studio stipulano un contratto con le *Local Enterprise Companies (LEC)* per la fornitura di formazione concordata e per definire il relativo finanziamento. Non vi è limite d'età per partecipare ai programmi di apprendistato. Il finanziamento è fornito dal Governo ed è versato agli organismi formativi come contributo alle spese di formazione, per il conseguimento, da parte del giovane, di traguardi specifici nell'ambito del piano di formazione personale.

4.6. Formazione continua

La formazione continua nel Regno Unito si sviluppa soprattutto attraverso un approccio volontario dei datori di lavoro, cui si aggiunge una regolamentazione dello Stato ed inoltre i negoziati svolti tra le Parti sociali. La decisione di proseguire l'istruzione e formazione professionale è consegnata all'iniziativa dei singoli. Le autorità in Inghilterra, Galles, Scozia e Irlanda del Nord definiscono le priorità, soprattutto per l'apprendimento durante tutta la vita e nell'ambito dell'educazione degli adulti.

La strategia di *lifelong learning* scozzese, ad esempio, sottolinea la necessità di ampliare l'accesso all'istruzione da parte di tutti i cittadini. In Galles, il Governo punta preferenzialmente sulla diversificazione dei percorsi di formazione.

Nell'ambito della legge su "apprendimento e abilità" (*Learning and Skills Act*) del 2000, il Governo ha pubblicato due Libri Bianchi per l'istruzione e la formazione, con l'obiettivo principale di aumentare il livello di competenze dell'intera popolazione.

Sono diverse le misure adottate al fine di incoraggiare le persone a seguire azioni di formazione; una di queste è denominata EPT: si tratta di un percorso per la formazione dei datori di lavoro, avviato a partire dal 2002, tramite il quale si sollecitano i datori di lavoro a formare i propri dipendenti con basse qualifiche.

I datori di lavoro sono rimborsati per le spese sostenute, finalizzate alla formazione dei propri dipendenti.

Si stima che nel 2005, 18.000 datori di lavoro e 80.000 dipendenti, con qualifiche basse o non, hanno beneficiato di questo modello di intervento formativo e del sostegno finanziario previsto a tale scopo.

4.7. Corsi di formazione per persone in cerca di lavoro

I corsi di formazione per persone in cerca di lavoro vengono proposti ai vari livelli.

1) *A livello regionale*

In Inghilterra, a partire dal mese di aprile 2001, è prevista una formazione finalizzata all'occupazione per disoccupati di lunga durata da parte del *Jobcentre Plus*, un organismo che opera sotto l'egida del Ministero del Lavoro e della Previdenza sociale (*DWP*).

In Scozia, è previsto un programma di formazione per gli adulti nell'ambito della formazione per il lavoro.

In Galles e Scozia, la responsabilità per la formazione dei finanziamenti pubblici è delegata rispettivamente alla *Welsh Assembly* e al Parlamento.

2) *A livello nazionale*

Il Governo del Regno Unito ha istituito, nel 2004, il *New Deal* per le competenze (*NDFs*), una serie di misure per aiutare le persone a sviluppare le competenze di cui hanno bisogno per trovare e mantenere un'occupazione sostenibile e, se non sono qualificate, a muoversi verso un'attività di lavoro più qualificata. Essa mira inoltre a sostenere lo sviluppo di competenze professionali o proprie del settore.

I risultati sono molto incoraggianti, visto che nel periodo 1998-2003, in Inghilterra, Scozia e Galles, il 36% delle persone ha trovato lavoro alla fine del *New Deal*.

4.8. Fonti

- Consiglio per le qualifiche ed i curriculum, competente per supervisionare il curriculum e le qualifiche professionali degli individui ed accreditare gli organismi di certificazione.
Qualifications and Curriculum Authority
www.qca.org.uk
- Informazioni generali per i giovani e sulla formazione professionale.
Department for Education and Skills (DfES)
<http://www.direct.gov.uk/YoungPeople/index.htm>
- Informazioni per i giovani su *stage*, lavoro e consulenti personali.
Connexions Gateway
<http://www.everychildmatters.gov.uk/youthmatters/connexions/?CategoryID=5>
- Dipartimento per l'Istruzione e del Lavoro.
www.delni.gov.uk
- Informazione politica in materia di istruzione e formazione in Galles.
http://wales.gov.uk/topics/educationandskills/policy_strategy_and_planning/?lang=en
- Informazioni sulla formazione professionale nel Regno Unito.
Vocational Learning
<http://excellence.qia.org.uk/vlsp>

- Informazioni sulla politica in materia di istruzione e formazione in Scozia.
Scottish Office
<http://www.scotland.gov.uk/Topics/Education>
- Ministero del Lavoro e Apprendimento in Irlanda del Nord.
Informazioni su istruzione superiore, formazione e un'ampia gamma di misure per l'occupazione.
Department for Employment and Learning Northern Ireland (DELNI)
<http://www.delni.gov.uk>
- Organo responsabile per il curriculum e le qualifiche in Scozia.
Scottish Qualifications Authority
www.sqa.org.uk

5. Ungheria

Il sistema di istruzione ungherese (così come gli altri dell'area, in passato, sotto la sfera d'influenza russa) ha subito negli ultimi vent'anni una notevole trasformazione, seguita ai cambiamenti epocali costituiti dalla fine del regime sovietico e dall'avvicinamento all'Unione europea secondo un processo di integrazione che ha proceduto con decisione, specie negli ultimi anni.

Più precisamente, il sistema scolastico in auge nell'età delle democrazie popolari – e solo ora in via di definitivo superamento a ragione del processo di standardizzazione europea promossa dalla UE in armonia con le politiche del Consiglio d'Europa, dell'OSCE e dell'OECD (organizzazioni dei Paesi sviluppati, in gran parte europei) – era sostanzialmente il seguente:

- 4 anni di scuola primaria + 4 di secondaria inferiore + 4 di secondaria superiore;
- i primi 8 anni erano obbligatori (con la prima elementare a 7 anni);
- il liceo classico era stato abolito (ora ripristinato); scuole tecniche articolate in una ventina di settori; scuole artistiche, musicali, di arti e mestieri.

Sono stati proprio i due processi sopra richiamati che hanno sollecitato una forte domanda culturale; ciò ha generato un'esigenza di ristrutturazione dell'intero sistema educativo, allo scopo di consentire, ai giovani ungheresi che partecipano ai differenti programmi educativi, di acquisire una formazione coerente con le prospettive di fondo della politica europea in questa materia, ed in particolare in grado di permettere loro di partecipare alle opportunità di studio e di lavoro presenti nel contesto comunitario.

Ciò ha posto in atto un processo di sviluppo considerevole, specie della scuola superiore e dell'istruzione universitaria, con una dinamica che verosimilmente promette di superare entro l'ormai prossimo 2010, se si mantiene il ritmo di crescita degli ultimi anni, la percentuale di scolarizzazione presente in nazioni di grande tradizione civile in materia d'istruzione come l'Italia, ma anche la stessa Francia.

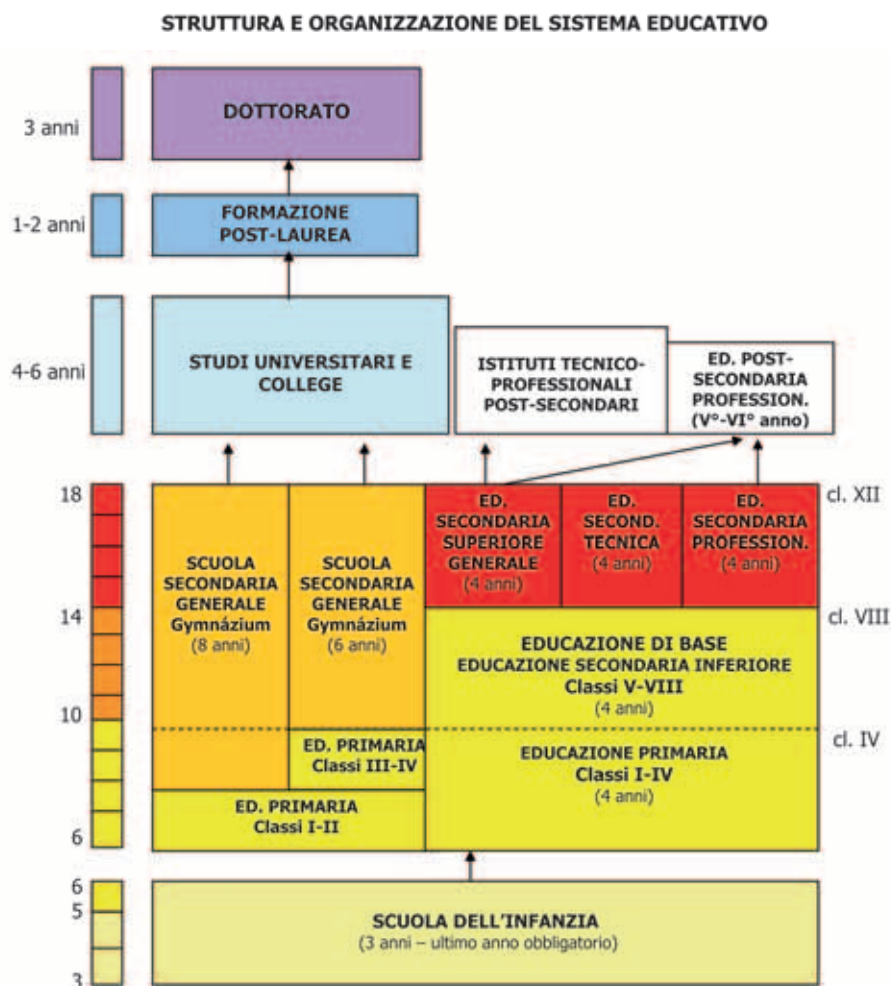
È evidente come la politica educativa generalizzata sia una delle priorità dell'attuale Ungheria, in cui la scuola sta effettivamente diventando il pilastro essenziale per lo sviluppo dell'economia, della coesione sociale e della competitività, potendo contribuire a formare una qualificata forza lavoro che possa disporre di forti strumenti educativi e di moderni mezzi di informazione per garantire pari opportunità scolastica ed educazione alla popolazione generale. Ma occorre riconoscere che questa nuova stagione del sistema educativo, ricca di impegni e di successi, ha potuto avvalersi della rilevanza della scuola presente nel sistema prece-

dente, sia pure con le notevoli differenze che la contraddistinguono dalla configurazione attuale.

Il sistema scolastico attuale è stato introdotto tramite un nuovo curriculum nazionale che ha fissato il nuovo obbligo di istruzione fino all'età di 18 anni; di conseguenza nel nuovo curriculum le materie di base sono insegnate per 10 anni anziché per 8 come in passato.

Il passaggio al nuovo obbligo è definito da uno spartiacque. Il sistema scolastico ungherese prevede, infatti, l'istruzione obbligatoria sino al compimento dei 16 o 18 anni (per i nati prima o dopo il 1998), articolata nei tre livelli di strutturazione tipica: 1) livello primario; 2) livello secondario che, come analizzeremo più avanti, contempla diversi istituti di educazione a seconda della materia prescelta e del livello d'istruzione professionale intrapreso; 3) livello universitario.

Ungheria



5.1. La formazione iniziale

Si presenta di seguito la tabella dei livelli di cui si compone il sistema educativo ungherese, con la specificazione dell'età di partecipazione da parte degli allievi.

LIVELLI DEGLI STUDI	ETÀ DI PARTECIPAZIONE
<i>Óvoda</i> Scuola materna - obbligatorio un anno preparativo (ISCED 0)	dai 5 ai 6 anni
<i>Általános iskola</i> Scuola elementare di sistema uniforme (ISCED 1 + 2)	dai 6 ai 14 anni (1ª fase: dai 6 ai 10 anni, 2ª fase: dai 10 ai 14/16 anni)
<i>Gimnázium</i> Corsi inferiori e superiori generali di scuola media (ISCED 2 + 3)	dai 10/12/14 ai 18 anni
<i>Szakközépiskola</i> Scuola secondaria professionale (ISCED 3)	dai 14 ai 18/19 anni (4-5 anni)
<i>Szakmunkásképző iskola</i> Scuola per mano d'opera qualificata (ISCED 3)	dai 14 ai 16/17 anni (3 anni)
<i>Szakiskola</i> Scuole di recupero (ISCED 2) e Scuole professionali (ISCED 3)	dai 16 ai 18-20 anni (2 + 2 anni)

5.1.1. Educazione prescolastica

L'educazione prescolastica è considerata il primo livello dell'ordinamento scolastico: accoglie i bambini tra i 3 e i 6 anni d'età. La partecipazione a questo livello d'istruzione (*Óvoda* - Scuola materna) ha carattere facoltativo, salvo l'ultimo anno che è obbligatorio.

Gli istituti statali possono offrire i servizi prestati oltre i propri incarichi base esclusivamente dietro pagamento (attività fuori piano di studio, ristorazione collettiva, gite, ecc.). Nell'anno scolastico 1999/00, il numero dei bambini che hanno frequentato le scuole materne è stato pari a 365.704 unità. Attualmente, la percentuale dei bambini iscritti alla scuola materna nella fascia d'età tra i 3-5 anni è, approssimativamente, pari all'86,5%.

5.1.2. Istruzione obbligatoria di corso ordinario

La scuola dell'obbligo inizia a 6 anni. La scuola elementare (*Általános iskola*) consiste di due cicli (4 anni a livello inferiore, 4 superiore) e finisce a 14 anni.

Più del 96% degli studenti a questa età continua gli studi nelle scuole superiori, o negli istituti professionali.

L'istruzione obbligatoria gratuita è prevista dalla legge. Tuttavia, le scuole private possono stabilire una tassa d'iscrizione. Condizione dell'ammissione alla scuola elementare è il certificato di maturità. Le scuole sono obbligate ad iscrivere ciascun bambino idoneo alla scuola, abitante nel quartiere; i genitori tuttavia possono richiedere l'iscrizione del loro figlio in qualsiasi altro istituto. L'accettazione alle classi superiori delle scuole medie avviene in base all'esito degli esami d'am-

missione organizzati dalla scuola, conformemente alle direttive emanate dal Ministero dell'Istruzione.

Peculiare attenzione merita la scuola media (*Évfolyamos gimnázium*) dell'obbligo che va dagli 11 ai 14 anni e che dal 1997 è integrata e prosegue il piano di studi obbligatorio iniziato con la scuola primaria.

Le materie nella scuola elementare e media si concentrano in modo differente a seconda del grado-livello e prevedono la lingua ungherese, matematica, geografia, ginnastica, scienza, fisica, letteratura, chimica e due lingue straniere (in genere, inglese e tedesco).

I quadri regolatori per definire il programma delle lezioni per gli insegnanti sono garantiti dalla struttura a tre livelli del "Piano nazionale di studi" (*Nemzeti Alaptanterv*, 1995), dei "Piani di studio quadro" e dei "Piani di studio locali" (livello istituzionale). In base alla definizione centrale di ogni disciplina, sono la scuola ed il corpo docente a definire ed approvare il "Piano di studio locale" e il programma delle lezioni per ciascuna classe e materia.

A partire dall'anno scolastico 2001/02 tutte le scuole e gli istituti d'insegnamento devono applicare i requisiti redatti nei "Piani di studio quadro". Essi comprendono la conoscenza e le abilità da garantire ad ogni studente. I piani di studio, allo stesso momento, possono essere completati in conformità alle esigenze locali. I "Piani di studio quadro" mettono in rilievo lo sviluppo delle capacità e delle abilità. La scelta dei metodi d'insegnamento dipende dall'accordo tra insegnanti, genitori e coloro che dalla parte delle istituzioni partecipano all'insegnamento. La scelta dei libri scolastici rientra nella responsabilità dei gruppi di lavoro degli insegnanti, benché sia il Ministero dell'Istruzione ad approvare la lista dei libri scolastici adatti.

Il rendimento scolastico degli alunni viene valutato dagli insegnanti durante l'anno scolastico (sotto forma di prove scritte ed orali). Gli alunni aventi difficoltà, in base alla valutazione di fine anno, possono essere obbligati a ripetere l'anno, tranne il primo anno di scuola. Avendo assolto l'obbligo scolastico, gli alunni ottengono la pagella di scuola elementare (*Általános iskolai bizonyítvány*), contenente il rendimento scolastico. Si fa notare come in questo contesto non esista l'esame di fine anno.

5.1.3. Scuola secondaria superiore

La scuola secondaria superiore (4 anni) prepara gli studenti per i livelli d'istruzione più avanzati e termina con un esame detto "*Erettsegi*", simile al *A-level* britannico. L'istruzione professionale (4 anni), dopo un periodo di studi dedicato alle materie di base, introduce materie professionali negli ultimi due anni. La formazione professionale inizia pertanto dopo la scuola secondaria.

La scuola secondaria superiore ungherese dai 14 ai 18 anni è divisa in tre diverse strutture, in funzione dell'indirizzo educativo intrapreso:

- 1) Ginnasio (*Gimnázium*), che forma studenti per il terzo livello-universitario.
- 2) Scuole professionali (*Szakközépiskola*), per un'educazione professionale o accademica.

- 3) Programmi di esclusiva formazione professionale (*Szakképző programok*), con materie come storia, lingua ungherese e matematica, più lingue (minimo due) ed informatica.

A livello delle classi superiori, la struttura del piano di studio (numero e ripartizione delle materie generali e speciali) varia secondo i tipi di scuola. Ai sensi d'una legge entrata in vigore nel 1995, le scuole desiderose di apportare delle modifiche al piano di studio possono presentare domanda di modifica presso il Ministero. I "Piani di studio quadro" creati recentemente definiscono il contenuto del piano di studio secondo il tipo di scuola. I professori possono scegliere liberamente i loro metodi d'insegnamento ed i libri scolastici (traendoli dalla lista dei libri scolastici approvata dal Ministero).

Al termine della scuola secondaria superiore, lo studente magiaro si appresta ad eseguire l'esame di maturità. In particolare, il cosiddetto GEB, o diploma *Gimnaziumi erettsegi bizonyitvány*, si consegue dopo l'*Érettségi vizsga* (esame di fine istruzione secondaria superiore generale), rivolto agli studenti che hanno già ottenuto il certificato *Gimnaziumi bizonyitvány* e che hanno completato diversi programmi (4, 6 o 8 anni di istruzione) in uno dei tre tipi di *Gimnazium*.

Viene affrontato quasi alla maggiore età, dopo 12 anni di studio e comprende uno scritto, su un elaborato la cui tematica è scelta dal Ministero dell'Educazione, e una prova orale, organizzata dalla scuola (prova interna). Entrambe sono relative a materie propedeutiche obbligatorie (lingua e letteratura ungherese, matematica, storia e una lingua straniera) e a discipline secondarie opzionali e specialistiche.

Da diverse fonti statistiche si apprende che, tra il 1992 ed il 2004, si è registrato un incremento del 25% di studenti che hanno conseguito il diploma di maturità. Così, nel 2004, il 57,3% dei diciottenni aveva un diploma di scuola superiore.

5.1.4. La presenza dei rom nel sistema educativo ungherese

Dagli anni '90, come conseguenza di un massiccio flusso migratorio, il numero di studenti rom in Ungheria è aumentato vertiginosamente. La diretta conseguenza, a livello scolastico, di questo processo è stata una forte emarginazione degli studenti d'origine rom. Molte scuole, che hanno accolto questi studenti, hanno perso prestigio agli occhi della popolazione locale, che ha preferito iscrivere i propri figli in altri istituti. Si è quindi verificato un aumento delle scuole con un'alta concentrazione di studenti rom.

Secondo i dati statistici riportati dall'Istituto Ungherese della Ricerca Educativa (Havas-Kemeny-Lisko, 2002) il numero dei rom nella scuola primaria è progressivamente aumentato.

All'interno del Paese si può dire che il 40% dei bambini rom si concentra in 126 scuole primarie; si arriva al 55%, con classi che superano i 50-75% (32.600 di 93.000).

Per quanto riguarda la scuola materna, alcuni studi sociologici mostrano come molti bambini non frequentano questo grado scolastico: tra il 1993 e il 1994, il

40% di bambini di tre anni, il 54% di bambini di 4 anni e il 72% di bambini di 5 anni erano effettivamente registrati come membri della scuola materna. Tenuto però presente che in Ungheria l'ultimo anno di scuola materna è obbligatorio, significa che più del 20% dei bambini rom non assolveva l'obbligo scolastico.

A livello di scuola secondaria, si registra una percentuale maggiore di insuccessi scolastici e abbandoni tra i rom, nonché una concentrazione nel livello più basso dell'istruzione secondaria, la *Vocational Training School*.

Secondo le statistiche, due terzi dei ragazzi zingari finisce la scuola primaria all'età di 16 anni, mentre il 14-15% la finisce all'età di 18 anni. L'85% di coloro che finiscono la scuola primaria all'età di 16 anni s'iscrive alla scuola secondaria. Gli studenti che hanno ottenuto un certificato di scuola primaria nelle scuole speciali continua gli studi in *Special Vocational School Training*.

Tenuto conto che il 14,9% dei rom abbandona gli studi dopo la scuola primaria, quelli che continuano a frequentare sono suddivisi come indicato in tabella.

TIPI DI SCUOLE	ROM (%)	NON ROM (%)
<i>Special vocational training</i>	9,4	3,2
<i>Vocational training</i>	56,5	36,8
<i>Secondary school with schoolleaving exam</i>	15,4	38,1
<i>Grammar school</i>	3,6	18,4

Fonte: Lisko 2002

Nelle classi nona e decima della scuola superiore (che corrispondono alla prima e seconda classe italiana) si verifica il maggior numero di abbandoni tra i ragazzi rom, fino al 50%. Parallelamente a ciò, il problema più forte che si può riscontrare tra i ragazzi rom è quello della segregazione.

Dai dati del 1993 del Ministero della Cultura e dell'Educazione, si comprende come un altro forte fenomeno che riguarda i bambini rom è la segregazione nelle scuole speciali; nel 1974-75, il 25% e nel 1992 il 42% dei ragazzi rom frequentava scuole speciali. Nel 1997 – analizzando 309 scuole speciali – si è riscontrato che la percentuale dei bambini rom era sopra il 40%. Molti esperti riscontrarono che una gran parte di questi bambini era considerata disabile solamente per le proprie caratteristiche socioculturali e non per qualche tipo di handicap.

5.1.5. Sistema dei passaggi

Un fenomeno molto diffuso nel sistema scolastico ungherese è il passaggio da una scuola di livello superiore ad una di grado di difficoltà minore (ad esempio da una *Grammar school* ad una *High Vocational Training School*), oppure il passaggio da un indirizzo ad un altro, sia all'interno dello stesso istituto sia in uno diverso. I soggetti che affiancano il ragazzo nella sua scelta sono i coordinatori di classe e della scuola, il direttore della scuola, la famiglia e il Centro per l'orientamento scolastico/professionale del Comune.

Il motivo di questa grande flessibilità, per cui non vi è un limite di tempo entro cui è possibile fare il passaggio da una scuola ad un'altra né, tanto meno, vi è un limite al numero dei passaggi, è che gli insegnanti, per evitare che i ragazzi abbandonino gli studi perché poco motivati o con molte lacune, danno loro la possibilità di cambiare scuola o indirizzo fino a quando non trovano ciò che più gli si addice.

5.1.6. Aspetti gestionali ed amministrativi

La legge prevede un massimo di 38 ragazzi per classe sia nella scuola primaria che in quella secondaria. Anche se non sempre questo numero viene raggiunto, per agevolare lo svolgimento delle lezioni la legge predispone di suddividere il gruppo classe in due sottogruppi.

I ragazzi possono essere bocciati un massimo di due volte nella stessa classe e nella medesima scuola, una volta superate le quali, sono obbligati a cambiare istituto. Per quanto riguarda le assenze, vi è un massimo di 250 ore di lezione che il ragazzo può non frequentare; nel caso in cui questo limite sia superato, la scuola è costretta a bocciare il ragazzo.

Oltre alle scuole per la grandissima parte gestite dallo Stato, l'Ungheria del XXI secolo sta gradualmente aprendo il proprio sistema educativo anche a scuole a gestione privata o religiosa (come per esempio i Centri "Don Bosco", l'"American International School of Budapest", la "Greater Grace International", la "Scuola Internazionale Cristiana" di Budapest, la "Scuola di Musica Miskolc", il PGS).

Gli istituti d'istruzione privati, gestiti da altre organizzazioni, ricevono dalle autorità statali più del 50% delle sovvenzioni.

Di conseguenza, la maggior parte degli studenti frequenta una scuola diretta ed organizzata dalle autorità statali e dalle autorità locali.

La principale caratteristica della direzione del sistema educativo statale in Ungheria è la decentralizzazione. La competenza del Ministero dell'Istruzione si limita ai compiti generali di direzione (definizione del sistema di condizioni e di criteri dell'obbligo formativo, nonché definizione dei requisiti dell'esame da sostenere alla fine della scuola media).

L'educazione prescolastica, l'istruzione primaria e secondaria sono gestite dalle autorità locali. I differenti istituti godono di un'autonoma competenza decisionale relativa non solo all'organizzazione e alla gestione, ma anche al *budget*.

Il controllo amministrativo è così suddiviso: *orizzontalmente*, diviso tra il Ministero dell'Istruzione e gli altri Ministeri; *verticalmente*, decentrato (livelli centrali, locali ed istituzionali); *governi locali*, pre-primario, primario ed istruzione secondaria.

Ciò risponde ad una politica educativa magiara che si propone i seguenti obiettivi:

- un approccio focalizzato sui destinatari (crescita personale e sviluppo delle abilità);
- integrazione degli alunni con necessità educative speciali;

- sostegno agli studenti disabili, rimozione degli ostacoli al movimento dalle pubbliche istituzioni;
- istruzione ed integrazione sociale dei giovani rom;
- riduzione della percentuale di *drop-outs* tra gli studenti svantaggiati nelle scuole professionali, aiutandoli ad imparare un mestiere;
- una struttura per l'istruzione a distanza ICT basata su tutti i livelli;
- il programma *VILÁG-Nyelv* (Il mondo - La lingua) con forte supporto per la formazione del corpo insegnante.

5.2. Istruzione superiore

L'istruzione superiore magiara è composta da scuole pubbliche e private e dalle università. L'accesso è determinato dai risultati dell'esame del percorso dell'istruzione secondaria, tenendo conto del fatto che alcuni settori presentano requisiti particolarmente selettivi.

In Ungheria gli istituti d'istruzione superiore sono specializzati ed offrono corsi nell'ambito della loro specializzazione. Tre sono le tipologie di istituti d'istruzione superiore: istituti superiori non aventi livello universitario; università; istituti accreditati che offrono corsi di qualifica.

Il diploma di maturità costituisce in ogni caso una condizione preliminare per l'ammissione in un istituto d'istruzione superiore. Condizioni più severe vengono poste all'ammissione nel caso di certi corsi d'educazione superiore, in quest'ipotesi si deve corrispondere ad ulteriori criteri, per esempio, certificato di lingua straniera, specializzazione, una particolare abilitazione, ecc.

Il livello di educazione universitaria ungherese è strutturato in università *tout court* (di durata in genere di 6 anni) ed in *College* (di durata media di 4 anni), la cui struttura educativa è suddivisa in:

- *Főiskolai*: struttura post-secondaria ma non universitaria;
- *Egyetemi*: laurea universitaria di durata media di 4 anni;
- *Szakirányú Továbbképzési*: master o specialistica di laurea, di durata media di 2 anni;
- *Doktori*: dottorato dalla durata media di 3 anni.

La laurea ha una duplice funzione, in quanto fornisce un'abilitazione scientifica e professionale. Gli studenti che terminano con successo la formazione in un istituto superiore non avente livello universitario (3 o 4 anni) ricevono un diploma d'istituto superiore (*Főiskolai diploma*).

Le università ed altri istituti che offrono una formazione universitaria rilasciano un diploma universitario (*Egyetemi diploma*) agli studenti che hanno terminato con successo i corsi di 4-6 anni.

Alla fine della formazione professionale superiore non avente livello universitario della durata di due anni, dopo aver superato con successo l'esame tecnico di livello superiore, si riceve un diploma di livello superiore (*Felsőfokú szakképesítés*).

5.3. Istruzione e formazione professionale

In Ungheria, la formazione professionale è parte integrante del sistema d'istruzione. La flessibilità del sistema è caratterizzata dalla permeabilità orizzontale e verticale del sistema istituzionale.

L'istruzione e formazione professionale ha subito un'importante riforma in anni recenti, con il risultato che esistono vari tipi di istituti in cui si possono acquisire le qualifiche professionali. Fino ai 18 anni, età dell'obbligo scolastico, le *Szakiskola* (istituti professionali) sono l'unico tipo di scuola che fornisce la formazione e le qualifiche professionali. Gli studenti che si diplomano nell'altro tipo d'istituto professionale, la *Szakközépiskola* (istituto secondario professionale), devono sostenere un esame finale e acquisiscono delle competenze professionali di base, ma nessuna qualifica.

Gli istituti prevedono un sistema di 2 anni + 2: in entrambi i casi i primi due anni sono utili per preparare alla scelta del percorso professionale successivo. I successivi due anni sono di formazione professionale nella *Szakiskola* e di formazione pre-professionale nella *Szakközépiskola*.

Il livello più avanzato di formazione professionale è offerto dai *College* (3-4 anni) o dalle università (5 anni).

La formazione professionale comprende anche l'esperienza lavorativa che varia a seconda delle professioni, ma in genere la divisione tra teoria e pratica è del 50 e 50%.

In genere l'esperienza lavorativa è svolta in strutture appartenenti alle scuole o alle amministrazioni locali. In altri casi gli studenti lavorano presso aziende previo diretto accordo con le scuole o tramite le Camere di Commercio e Industria. Oltre alla formazione professionale offerta dallo Stato, esistono crescenti opportunità a livello privato.

Il *Országos Képzési Jegyzék* (Registro Nazionale delle Qualifiche) contiene informazioni riguardo ai differenti requisiti e qualifiche.

La formazione pratica avviene sia nei laboratori scolastici, sia negli spazi per la formazione delle aziende.

5.4. Formazione continua

La formazione continua è principalmente sostenuta da Centri pubblici di formazione (*Felnőttoktatás*). D'altro canto, i Centri di formazione per gli adulti (*Felnőttképzés*) possono offrire una formazione al di fuori del sistema scolastico.

Questo sistema di formazione è rivolta in primo luogo a coloro che, per vari motivi (sociali, personali o di altro genere), non hanno potuto ottenere un diploma o una qualifica professionale.

L'istruzione e la formazione sono pertanto finanziati in parte preponderante dallo Stato. I giovani senza qualifiche hanno la possibilità di ricevere gratuitamente la formazione a tempo pieno (fino all'età di 23 anni). Lo sviluppo di nuove modalità di finanziamento, e di diversificazione dei metodi alternativi di formazione, ha facilitato l'accesso all'istruzione superiore per gli adulti.

Ad esempio, il numero dei partecipanti a programmi di insegnamento a tempo parziale o di corsi a distanza è aumentato da 25.786 unità nel 1990/91 a 196.008 unità nel 2004/05.

La formazione di disoccupati è supportata dal Servizio Pubblico per l'Impiego (*Állami Foglalkoztatási Szolgálat, ÁFSZ*) che comprende le agenzie locali per l'occupazione (*Munkaügyi Központ*). Inoltre, questo servizio supporta la comunità per le persone in difficoltà (persone senza qualifiche, anziani e disabili), fornendo loro una qualifica riconosciuta dallo Stato e dai settori professionali.

La formazione continua su iniziativa delle imprese o delle Parti sociali è in corso di attuazione nel quadro delle misure volte a garantire la formazione di persone occupate nel settore pubblico e privato.

Lo Stato è il garante del rispetto per l'obbligo delle imprese nei confronti dei propri dipendenti: ad esempio, alcune professioni a rischio, per motivi di sicurezza, richiedono una regolare formazione del personale.

Il "Codice del lavoro" impone inoltre un quadro giuridico per la formazione professionale continua. Esso prevede anche il diritto dei lavoratori di ricevere una formazione. Il "Codice del lavoro", quindi, introduce garanzie per i lavoratori dipendenti, consentendo loro di seguire azioni di formazione all'interno del sistema scolastico.

5.5. Fonti

- Fondazione europea per la formazione:
www.etf.eu.int
- Eurydice:
www.eurydice.org
- Ministero degli affari sociali e del lavoro
www.fmm.gov.hu/main.php?FolderID3318=
- Ministero della Pubblica Istruzione e Cultura:
www.okm.gov.hu

5.6. Bibliografia

- EURYDICE, *Sintesi schede sui sistemi educativi in Europa – Ungheria*, 2004.
- FONDAZIONE EUROPEA PER LA FORMAZIONE, *Contesto studio in materia di occupazione e mercato del lavoro in Ungheria*, luglio 1999.
- FONDAZIONE EUROPEA PER LA FORMAZIONE, *Integrazione del lavoro e di apprendimento in Ungheria*, 1998.
- FONDAZIONE EUROPEA PER LA FORMAZIONE, *Istruzione e formazione professionale contro l'esclusione sociale*, 2001.
- FONDAZIONE EUROPEA PER LA FORMAZIONE, *Valutazione dei progressi in materia di istruzione e di riforma della formazione*, 2002.
- ISTITUTO NAZIONALE DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Istruzione in Ungheria*, 2003.
- OSSERVATORIO NAZIONALE UNGHERESE, *Modernizzazione dell'istruzione e della formazione professionale in Ungheria*, febbraio 2003, Budapest.

Parte II

LA PROSPETTIVA EUROPEA

1. Il “Processo di Copenaghen”

1.1. Importanza del sistema VET

L'importanza dell'Istruzione e formazione professionale (VET) nel contesto europeo è evidenziata dal cosiddetto “Processo di Copenaghen” del 29-30 novembre 2002 che, nell'ambito della Strategia di Lisbona in materia di istruzione e formazione professionale in riferimento al programma di lavoro “Istruzione e formazione 2010”, ha definito una strategia di promozione di una maggiore cooperazione europea per migliorare i risultati, la qualità e l'attrattiva dell'istruzione e della formazione professionale.¹⁰

Questo alla luce della considerazione circa la rilevanza di tale comparto del sistema educativo, che sancisce l'importanza dell'istruzione e formazione professionale in quanto rappresentano una componente vitale della strategia definita nel marzo 2000 dal Consiglio europeo di Lisbona affinché l'Unione diventi, entro il 2010, l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile e una maggiore coesione sociale.

Si afferma, infatti, che l'istruzione e la formazione professionale sono sempre più presenti a tutti i livelli educativi e occorre pertanto promuovere in particolare la complementarità e i legami tra l'istruzione e la formazione professionale e l'istruzione generale, in particolare l'istruzione superiore.

Si tratta di contribuire allo sviluppo di un'istruzione di qualità, pur nel pieno rispetto delle competenze degli Stati membri, nonché collaborare con questi ultimi al fine di costruire un'economia competitiva fondata sulla conoscenza.

I principi di riferimento di questa strategia consistono nell'apprendimento permanente, nella qualità dei sistemi di istruzione e formazione, nell'efficacia degli investimenti pubblici e privati nelle risorse umane, infine nella complementarità tra gli investimenti finalizzati alle politiche educative e formative con quelli relativi alle politiche economiche e del lavoro per combinare coesione sociale e competitività.

Dal novembre del 2002, il Consiglio ha adottato una serie di atti riguardanti la cooperazione rafforzata in materia di istruzione e formazione professionale e di apprendimento permanente, in particolare per quanto riguarda lo sviluppo del capitale umano per la coesione sociale e la competitività, l'orientamento lungo tutto l'arco

¹⁰ Tutti i riferimenti del “Processo di Copenaghen”, come pure dei suoi precedenti, sono presenti sul sito dell'Unione europea, in particolare in tema di VET, all'indirizzo: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/vocational_en.html

della vita, i principi comuni concernenti l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale ed informale e la garanzia della qualità in materia di istruzione e formazione professionale; inoltre, ha adottato una posizione comune relativa ad un unico quadro di riferimento per l'Europass nell'ambito della trasparenza delle competenze e delle qualifiche.

1.2. La revisione del 2004

Sulla base di questa strategia, è stata approvata una relazione intermedia comune del Consiglio e della Commissione "Istruzione e formazione 2010" (del 26 febbraio 2004) per promuovere tre serie di obiettivi, al fine di raggiungere un reale mercato del lavoro europeo:

- 1) incoraggiare le riforme,
- 2) sostenere l'apprendimento permanente,
- 3) sviluppare la fiducia reciproca tra gli Stati membri e tutti gli attori chiave dell'istruzione e della formazione professionale.

Si tratta in ogni caso di misure volontarie sviluppate essenzialmente tramite una cooperazione di tipo ascendente.

La relazione intermedia raccomanda in via prioritaria l'elaborazione di riferimenti e principi comuni europei e la loro attuazione a livello nazionale, tenendo conto delle rispettive situazioni nazionali e nel rispetto delle competenze degli Stati membri.

Nello stesso documento, si individuano alcune leve e priorità da attuare, basate su riforme e investimenti in punti chiave per rendere i sistemi di istruzione e formazione, un riferimento di qualità mondiale entro il 2010 e fare dell'apprendimento permanente una realtà concreta. Ciò comporta la necessità di mobilitare efficacemente le risorse necessarie e concentrarsi sullo sviluppo delle competenze chiave dei cittadini lungo tutto l'arco della vita, ad esempio imparare ad apprendere, innovare e sviluppare uno spirito imprenditoriale.

In particolare, l'attenzione della Commissione si rivolge ai seguenti elementi.¹¹

- L'utilizzo di strumenti, riferimenti e principi comuni a sostegno della riforma e dello sviluppo dei sistemi e delle pratiche di istruzione e di formazione professionale, ad esempio per quanto riguarda la trasparenza (Europass), l'orientamento lungo tutto l'arco della vita, la garanzia della qualità e l'identificazione e convalida dell'apprendimento non formale e informale. Ciò dovrebbe includere il rafforzamento dei collegamenti reciproci tra tali strumenti e una maggiore sensibilizzazione delle parti interessate a livello nazionale, regionale e locale negli Stati membri per accrescere la visibilità e la reciproca comprensione.

¹¹ Bruxelles, 29 ottobre 2004 (08.11).

- Il miglioramento, ove opportuno, degli effetti di incentivazione della formazione prodotti dai regimi fiscali e previdenziali, come raccomandato dal Consiglio europeo di Lisbona.
- Il ricorso al Fondo sociale europeo e al Fondo europeo di sviluppo regionale a sostegno dello sviluppo dell'istruzione e formazione professionale. Fatto salvo un accordo sui futuri fondi strutturali UE e in conformità agli orientamenti strategici di tali fondi nel periodo 2007-2013, essi dovrebbero sostenere il ruolo chiave dell'istruzione e della formazione nel promuovere lo sviluppo economico e la coesione sociale nonché gli obiettivi "Istruzione e formazione 2010", in particolare le esigenze delle piccole e medie imprese e la sfida del rinnovamento e aggiornamento delle competenze di una popolazione in via di invecchiamento.
- L'ulteriore sviluppo dei sistemi di istruzione e formazione professionale per soddisfare le necessità delle persone e dei gruppi che rischiano l'esclusione dal mercato del lavoro e l'emarginazione sociale, in particolare i giovani che lasciano la scuola, i lavoratori scarsamente qualificati, i migranti, le persone con disabilità e i disoccupati. A tal fine ci si dovrebbe basare su una combinazione di investimenti mirati, valutazione dell'istruzione precedente ed erogazione personalizzata di formazione ed istruzione.
- L'elaborazione e l'attuazione di approcci di apprendimento aperto, che consentano alle persone, adeguatamente orientate e consigliate, di delineare percorsi individuali. A ciò andrebbe aggiunta la creazione di quadri flessibili ed aperti per l'istruzione e formazione professionale, al fine di ridurre le barriere tra l'istruzione e formazione professionale e l'istruzione generale e favorire il passaggio tra la formazione iniziale e continua e l'istruzione superiore. Assumere inoltre iniziative per integrare la mobilità nella formazione iniziale e continua.
- Una maggiore pertinenza e qualità dell'istruzione e formazione professionale mediante il sistematico coinvolgimento di tutte le parti interessate negli sviluppi a livello nazionale, regionale e locale, in particolare per quanto riguarda la garanzia della qualità. A tal fine, le istituzioni preposte all'istruzione e formazione professionale dovrebbero essere messe in grado e incoraggiate a partecipare a partenariati pertinenti. È particolarmente importante dare maggior rilievo alla sollecita individuazione delle competenze necessarie e pianificare l'erogazione di istruzione e formazione professionale: un ruolo di primo piano in questo processo sarà svolto dai partner principali, incluse le Parti sociali.
- L'ulteriore sviluppo di contesti che favoriscano l'apprendimento negli istituti di formazione e sul luogo di lavoro. Ciò comporta l'applicazione e il miglioramento di approcci pedagogici che favoriscano l'apprendimento autogestito e ricorrano al potenziale offerto dalle tecnologie dell'informazione e delle comunicazioni e dall'apprendimento per via elettronica, migliorando in tal modo la qualità della formazione.

- Il continuo sviluppo delle competenze di insegnanti e formatori responsabili dell'istruzione e formazione professionale, che ne rifletta specifiche esigenze di apprendimento e l'evoluzione del ruolo a seguito dello sviluppo dell'istruzione e formazione professionale.

Viene definito anche il compito degli Stati membri, coi seguenti fini:

- razionalizzare e snellire i processi di istruzione e formazione a livello europeo, inserendo le priorità indicate dalle conclusioni e dai gruppi del Processo di Copenaghen nel quadro del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010";
- elaborare ed esaminare proposte per un quadro europeo delle qualifiche e un sistema europeo di trasferimento di crediti accademici nell'istruzione e formazione professionale;
- sviluppare un approccio coerente e una più stretta cooperazione, a livello sia nazionale che europeo,
 - con l'istruzione superiore, inclusi gli sviluppi del Processo di Bologna,
 - con le politiche europee per l'economia, l'occupazione, lo sviluppo sostenibile e l'integrazione sociale (ad esempio, in relazione ai piani d'azione nazionali),
 - fra ricerca, prassi e politica mediante il collegamento in rete e lo scambio di innovazioni e buoni esempi;
- fornire informazioni sui progressi compiuti e sulle future azioni di potenziamento dell'istruzione e formazione professionale con il coinvolgimento di tutte le parti interessate a livello nazionale, che faranno parte della relazione biennale integrata su "Istruzione e formazione 2010", nel contesto dell'attuazione di strategie nazionali di apprendimento lungo tutto l'arco della vita;
- stringere legami più saldi con i partner principali, ivi incluse le Parti sociali, a livello europeo, nazionale, regionale e settoriale, tenendo conto del "Quadro di azioni per lo sviluppo delle competenze e delle qualifiche lungo tutto l'arco della vita" delle Parti sociali;
- sfruttare appieno l'attuale programma "Leonardo da Vinci" e il futuro programma d'azione integrato per l'apprendimento permanente al fine di sostenere la messa a punto, la sperimentazione e l'attuazione di azioni innovative per far avanzare la riforma dell'istruzione e formazione professionale.

Tutto questo nasce dalla consapevolezza delle criticità incontrate nel perseguimento delle mete proprie della Strategia di Lisbona, e in particolare dalla difficoltà a valorizzare le notevoli differenze nazionali e di area geo-politica per farne vere e proprie risorse nella prospettiva desiderata.

1.3. La revisione del 2006

Il Processo di Copenaghen ha avuto un'ulteriore fase di rielaborazione con il comunicato dei Ministri europei della istruzione e formazione professionale appro-

vato ad Helsinki il 5 dicembre 2006 e finalizzato ad una maggiore cooperazione europea nell'istruzione e nella formazione professionale. In tale conferenza si precisano alcuni impegni strategici, che ricordiamo di seguito.

1) *Politica mirata a migliorare l'attrattiva e la qualità della formazione professionale*

Si sollecita una maggiore partecipazione dei Paesi alla crescita dell'immagine, del prestigio e dell'attrattiva dell'istruzione e formazione professionale. Ciò richiede:

- a) un migliore orientamento per tutta la vita per tener maggiormente conto delle opportunità e delle esigenze di istruzione e formazione professionale e della vita lavorativa, compreso un maggiore orientamento nelle scuole e per le famiglie, al fine di garantire una scelta informata;
- b) l'apertura dei sistemi di istruzione e formazione professionale così da offrire un accesso flessibile tramite percorsi personalizzati, e creare migliori condizioni per la transizione alla vita attiva, il passaggio verso l'istruzione superiore ed all'offerta formativa per lo sviluppo delle competenze degli adulti nel mercato del lavoro;
- c) legami con il mondo del lavoro, sia nella formazione professionale iniziale sia continua, e maggiori opportunità di apprendimento sul posto di lavoro;
- d) la promozione del riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale, compreso lo sviluppo e la formazione permanente, a sostegno della carriera professionale;
- e) misure volte ad aumentare l'interesse e la partecipazione di uomini o donne nei settori in cui essi rimangono sotto-rappresentati, per esempio le donne nel campo della tecnologia.

L'accento dovrebbe essere posto sul buon governo dei sistemi di istruzione e formazione professionale e dei fornitori nel garantire una formazione professionale di qualità garantendo la rispondenza alle esigenze dei singoli e del mercato del lavoro, anticipando le esigenze professionali e formative. Particolare attenzione dovrebbe essere prestata alle esigenze delle piccole e medie imprese.

Si richiedono insegnanti e formatori altamente qualificati che si impegnano in uno sviluppo continuo del proprio bagaglio di competenze professionali.

Sono necessari sistemi nazionali di certificazione della qualità e il miglioramento del livello di qualità in materia di istruzione e formazione professionale.

Occorre migliorare gli investimenti pubblici e privati in materia di istruzione e formazione professionale attraverso lo sviluppo di meccanismi equilibrati e condizi di finanziamento.

Va rafforzata la *leadership* di istituzioni e/o fornitori di formazione; va creato un partenariato attivo tra i vari decisori ed i soggetti interessati, in particolare le Parti sociali e le organizzazioni settoriali, a livello nazionale, regionale e locale.

2) *Sviluppo e attuazione di strumenti comuni per l'istruzione e formazione professionale*

Si sollecita la creazione di strumenti europei comuni al fine di spianare la strada verso uno spazio europeo di istruzione e formazione professionale e per sostenere anche tramite questa leva la competitività dell'economia europea nel mercato globale. Tali strumenti consistono:

- nello sviluppo e collaudo di un sistema di crediti europeo per la formazione professionale (ECVET) come strumento per l'accumulo di crediti trasferibili, tenendo conto delle specificità di istruzione e formazione professionale e dell'esperienza europea nel settore dell'istruzione superiore (ECTS);
- nel rafforzamento della cooperazione per il miglioramento della qualità, tramite la rete di garanzia per la formazione (ENQA-VET), così da promuovere una cultura in tal senso e favorire la fiducia reciproca;
- nello sviluppo e collaudo di un quadro europeo dei titoli e delle qualifiche (EQF), basato su risultati di apprendimento (*outcome knowledge*), fornendo una maggiore parità e migliori collegamenti tra l'istruzione e formazione professionale e gli altri settori tenendo conto delle qualifiche settoriali internazionali, per sostenere un legame tra sistemi nazionali di qualificazione entro un quadro europeo delle qualifiche;
- nell'ulteriore sviluppo di "Europass" come quadro europeo unico per la trasparenza, prevedendo strumenti per il riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale.

3) *Rafforzare l'apprendimento reciproco*

Un approccio più sistematico è necessario per rafforzare l'apprendimento reciproco, il lavoro cooperativo e la condivisione di esperienze e di *know-how*. Questo dovrebbe essere agevolato da:

- concetti comuni e definizioni concordate a livello europeo al fine di rendere i modelli e le norme nazionali più facilmente comprensibili;
- il finanziamento della Commissione per la ricerca al fine di approfondire la comprensione dei sistemi di istruzione e formazione professionale europea e le loro pratiche, oltre che i legami con mercato del lavoro e gli altri settori di istruzione;
- il monitoraggio da parte della Commissione delle reti, lo scambio di esempi di buone pratiche e lo sviluppo di meccanismi che possono essere utilizzati per diffondere conoscenze e competenze;
- un modo sistematico e flessibile per supportare attività di apprendimento tra pari nel campo dell'istruzione e formazione professionale;
- la disponibilità di dati e indicatori adeguati al fine di comprendere ciò che sta accadendo in materia di istruzione e formazione professionale, rafforzare l'apprendimento reciproco, sostenere la ricerca e gettare le basi per la politica di formazione.

1.4. Bordeaux 2008

Un aggiornamento del Processo di Copenaghen è stato recentemente effettuato nell'ambito della Presidenza francese del Consiglio dell'Unione europea, tramite una riunione informale che ha avuto luogo a Bordeaux, il 26 novembre 2008, tra i Ministri preposti all'istruzione e alla formazione professionale e i Ministri dell'Università. In questa occasione si sono riuniti tutti i Paesi che prendono parte al processo di cooperazione detto di Copenaghen (gli Stati membri dell'UE ai quali si sono uniti la Norvegia, la Croazia e la Turchia), la Commissione europea e le Parti sociali europee.

I partecipanti hanno adottato il “Comunicato di Bordeaux” nel quale si procede a fare il punto sull'applicazione dei diversi strumenti creati nell'ambito del “Processo di Copenaghen” e si fissano le priorità per il futuro. Come una *road map*, il documento descrive le prospettive e le azioni da intraprendere per sviluppare la cooperazione europea in materia di formazione e istruzione professionale.

Il Processo di Copenaghen ha reso possibile la creazione di importanti strumenti capaci di agevolare la mobilità dei giovani e degli adulti che seguono una formazione professionale e il riconoscimento delle qualificazioni e dei diplomi: il *portfolio* “Europass”, quadro europeo dei titoli e delle certificazioni (EQF), il futuro sistema di crediti in seno alla formazione professionale (ECVET), nonché il futuro quadro europeo per la qualità dell'insegnamento.

Questa cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale ha contribuito a far evolvere le politiche nazionali. Gli strumenti europei, in questo senso, stimolano la modernizzazione dei sistemi, la trasparenza delle qualifiche e lo sviluppo della mobilità. Sta nascendo dunque uno “Spazio europeo dell'istruzione e della formazione professionale”, fondato sulla trasparenza e la fiducia reciproca, in stretta collaborazione con tutti gli interlocutori, in particolare le Parti sociali.

Per i prossimi anni, il Comunicato individua le seguenti proprietà:

- applicare a livello nazionale ed europeo strumenti e dispositivi creati nell'ambito della cooperazione in materia di istruzione e formazione professionale;
- rafforzare la qualità e l'attrattività dei sistemi di istruzione e formazione professionale;
- potenziare i legami tra la formazione professionale e il mercato del lavoro;
- migliorare le modalità di cooperazione europea.

Queste priorità rientrano nel contesto del futuro quadro strategico di cooperazione europea nel campo dell'istruzione e della formazione.

La seconda parte della giornata è stata dedicata alla presentazione, da parte di George Winckler, Presidente dell'Associazione dell'Università Europea (*European University Association*, EUA), della “Carta delle Università europee per la formazione permanente” che l'EUA ha adottato a Rotterdam il 25 ottobre 2008.

Questa Carta esprime la volontà delle Università europee di accrescere il loro contributo alla formazione permanente e all'Europa della conoscenza. Ciò presupp-

pone un aumento del livello delle competenze a favore del maggior numero possibile di adulti e la valorizzazione dei talenti tramite una reale convalida delle esperienze acquisite, in modo da dare all'Europa un vantaggio competitivo nei confronti della concorrenza generata dalla globalizzazione.

Questo testo ambizioso presenta una serie di impegni che le Università sono invitate ad assumersi, ognuna nell'ambito della propria strategia d'istituto, e costituisce un appello a favore dello sviluppo di Università inclusive che allarghino il proprio pubblico, riconoscendo le competenze acquisite e proponendo dei programmi innovativi. La Carta propone agli Stati di sostenere tale iniziativa forte, in particolare in materia di politiche di orientamento, di informazione e di qualità.

2. Aspetti qualificanti della strategia europea per la qualificazione del sistema VET

Quattro sono gli aspetti qualificanti di questa strategia:

- 1) Le competenze chiave di cittadinanza europea
- 2) Il quadro europeo delle qualifiche
- 3) La qualità del sistema IFP
- 4) Il riconoscimento degli apprendimenti comunque acquisiti.

Li approfondiamo qui di seguito, presentando una documentazione in grado di metterne in luce gli aspetti rilevanti per la politica europea in materia di istruzione e formazione professionale (VET).

2.1. Le competenze chiave di cittadinanza europea

Il Consiglio europeo di Lisbona del marzo 2000 ha riconosciuto che l'Europa si trova ad affrontare le sfide legate alla globalizzazione e al passaggio ad economie basate sulla conoscenza. Esso ha ribadito che “occorre che ogni cittadino possieda le conoscenze necessarie per vivere e lavorare in questa nuova società dell'informazione” e che “un quadro europeo dovrebbe definire le nuove competenze di base da fornire lungo tutto l'arco della vita: competenze in materia di tecnologia dell'informazione, lingue straniere, cultura tecnologica, imprenditorialità e competenze sociali”.

Nel 2000 è emersa chiaramente la consapevolezza che le persone costituiscono la risorsa più importante per la crescita e l'occupazione, fatto questo che è stato regolarmente ribadito, più di recente nella rinnovata Strategia di Lisbona e in occasione del Consiglio europeo del marzo 2005, che ha sollecitato un aumento degli investimenti nell'istruzione e nelle competenze.

Prendendo le mosse da questo mandato politico, un gruppo di lavoro sulle competenze di base, istituito nel 2001 contestualmente al programma di lavoro “Istruzione e formazione 2010”, ha sviluppato un quadro di competenze chiave necessarie in una società della conoscenza e ha formulato una serie di raccomandazioni per assicurare che tutti i cittadini possano acquisirle.

La raccomandazione poi approvata (2006/962/CE) rappresenta quindi uno strumento di riferimento europeo in materia di competenze chiave e suggerisce come assicurare a tutti i cittadini l'accesso a tali competenze mediante l'apprendimento permanente.

Più concretamente, i suoi obiettivi sono: 1) identificare e definire le competenze chiave necessarie per la realizzazione personale, la coesione sociale e l'occu-

pabilità in una società della conoscenza; 2) coadiuvare l'operato degli Stati membri per assicurare che a completamento dell'istruzione e formazione iniziale i giovani abbiano sviluppato le competenze chiave a un livello che li prepari per la vita adulta e che gli adulti siano in grado di svilupparle e aggiornarle in tutto l'arco della loro vita; 3) fornire uno strumento di riferimento a livello europeo, vale a dire le competenze chiave per l'apprendimento permanente – un quadro di riferimento europeo, per i decisori politici, gli erogatori di istruzione, i datori di lavoro e i discenti stessi al fine di agevolare gli sforzi a livello nazionale ed europeo verso il perseguimento di obiettivi concordati congiuntamente; 4) costituire un quadro per un'azione ulteriore a livello comunitario sia nell'ambito del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010¹²", sia nel contesto dei programmi comunitari nel campo dell'istruzione e della formazione.

Gli Stati membri sono sollecitati a:

- assicurare che l'istruzione e la formazione iniziale offrano a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze chiave a un livello tale che li prepari alla vita adulta e costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come anche per la vita lavorativa;
- assicurare che si tenga debitamente conto di quei giovani che, a causa di svantaggi educativi determinati da circostanze personali, sociali, culturali o economiche, hanno bisogno di un sostegno particolare per realizzare le loro potenzialità educative;
- assicurare che gli adulti siano in grado di sviluppare e aggiornare le competenze chiave in tutto l'arco della loro vita con un'attenzione particolare per gruppi di destinatari riconosciuti prioritari nei contesti nazionale, regionale e/o locale;
- far sì che vi sia un'infrastruttura adeguata per l'istruzione e la formazione permanente degli adulti che, tenendo conto dei bisogni diversi degli adulti, preveda la disponibilità di insegnanti e formatori, la possibilità di accesso e il sostegno per i discenti;
- vigilare sulla coerenza dell'offerta di istruzione e formazione per gli adulti rivolta ai singoli cittadini mediante vigorosi nessi con le politiche occupazionali e sociali e con altre politiche che interessano i giovani, nonché mediante la collaborazione con le Parti sociali e altri soggetti interessati;
- utilizzare le "Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro europeo"¹² quale strumento di riferimento per sviluppare l'offerta di competenze chiave per tutti nell'ambito delle loro strategie di apprendimento permanente.

Sono otto le *competenze chiave* individuate: 1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a im-

¹² http://www.indire.it/db/docsrv/PDF/raccomandazione_europea.pdf

parare; 6) competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica; 7) imprenditorialità; 8) espressione culturale.

Le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. A conclusione dell'istruzione e formazione iniziale i giovani dovrebbero aver sviluppato le competenze chiave a un livello tale che li prepari per la vita adulta, e dette competenze dovrebbero essere sviluppate ulteriormente, mantenute e aggiornate nel contesto dell'apprendimento permanente.

Molte delle competenze si sovrappongono e sono correlate tra loro: aspetti essenziali a un ambito favoriscono la competenza in un altro. La competenza nelle abilità fondamentali del saper parlare, leggere, scrivere e far di conto e nell'uso delle TIC è una pietra angolare per l'apprendimento e il fatto di imparare a imparare è utile per tutte le attività di apprendimento.

Vi sono diverse tematiche che vengono evocate ripetutamente nel Quadro: pensiero critico, creatività, spirito di iniziativa, capacità di risolvere i problemi, valutazione del rischio, assunzione di decisioni e capacità di gestire in modo costruttivo i sentimenti, svolgono un ruolo importante per tutte e otto le competenze chiave.

Come è noto, ogni Stato ha adottato le competenze chiave nel proprio ordinamento con una impostazione peculiare; nel caso italiano, questo è accaduto tramite l'adozione dell'*obbligo di istruzione*, che rappresenta un'articolazione didattica del diritto-dovere di istruzione e formazione che giunge fino ai 18 anni o comunque fino al conseguimento di una qualifica professionale. Esso indica i saperi e le competenze, articolati in conoscenze ed abilità, che assicurano l'equivalenza formativa tra tutti i percorsi. Si concretizza quindi in "orientamenti" comuni che i curricula dei diversi ordini, tipi ed indirizzi di studio debbono perseguire nel rispetto della loro identità e degli obiettivi che li caratterizzano.

2.2. Il quadro europeo delle qualifiche

Il quadro europeo delle qualifiche (in inglese, *European Qualification Framework*, EQF) è un dispositivo di traduzione – una griglia di conversione e lettura – che consente di mettere in relazione e posizionare, in una struttura a otto livelli, i diversi titoli (qualifiche, diplomi, certificati, ecc.) rilasciati nei Paesi membri; il confronto si basa sugli esiti dell'apprendimento.

Si tratta di una meta-struttura rispetto alla quale, su base volontaria, gli Stati membri sono chiamati a rileggere i propri sistemi di istruzione e formazione, in modo tale che ci sia un collegamento tra i singoli sistemi nazionali di riferimento per i titoli e le qualifiche e il QEQ.

Il QEQ non è quindi né una duplicazione a livello europeo dei sistemi nazionali, né tanto meno un tentativo di imporre un'omogeneizzazione dei titoli e delle qualifiche a livello europeo.

La rilevanza del Quadro europeo si evidenzia nei seguenti aspetti.

- 1) *Illustra in modo univoco i risultati dell'apprendimento*
Il QEQ facilita e potenzia la libera circolazione (mobilità) delle persone nello spazio comune europeo. Per questo è necessario disporre di un quadro comune di riferimento che renda “trasparenti”, cioè comprensibili formalmente e semanticamente, i risultati di apprendimento finali di ciascun titolo/certificato.
- 2) *Pone al centro dell'apprendimento le competenze*
La competenza non è più intesa, come nel passato, come una somma di componenti (sapere, saper fare e saper essere), ma come una padronanza della persona dimostrata nell'azione: essa indica la “capacità dimostrata di utilizzare le conoscenze, le abilità e le attitudini personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Nel QEQ, le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia”.
- 3) *Propone una relazione “attiva” tra competenze, abilità e conoscenze*
La prospettiva della competenza non coglie la persona come “possessore” di saperi inerti, ma richiede di esibire evidenze tali da dimostrare non solo che essa sa o sa fare, ma che *sa agire e reagire* sapendo mobilitare in modo pertinente ed appropriato ciò che sa e sa fare.
- 4) *Valorizza allo stesso tempo i risultati di apprendimento formali, non formali ed informali*
Essendo basato sugli esiti dell'apprendimento (*learning outcomes*), articolati in otto diversi livelli, il QEQ è applicabile a tutte le qualifiche ottenute attraverso percorsi formativi formali, non formali ed informali. Inoltre, si propone come un riferimento del percorso di accrescimento delle competenze lungo tutto il corso della vita.

Anche se solo su base volontaria, gli Stati membri possono regolamentare le modalità e, in particolare, stabiliscono a quale livello sono inseribili i diversi titoli e certificazioni, per l'Italia questa diventa un'occasione indispensabile per porre ordine alla congerie normativa e contrattualistica in tema di titoli e certificazioni. Il QEQ fornisce, infatti, l'opportunità di rappresentare ogni esito di apprendimento nella prospettiva della competenza, realizzando così la condizione basilare per un sistema educativo-formativo veramente unitario, in grado di dialogare efficacemente con il contesto economico, del lavoro e delle professioni.

L'applicazione del QEQ richiede un'ampia fiducia reciproca tra organismi di formazione e tra operatori. La qualità è un presupposto per ottenere e dare fiducia. Essa deve essere garantita da scelte politiche e procedure di gestione interne ed esterne in grado di collegare gli elementi del contesto, gli *input*, la dimensione dei processi e gli *output*.

Certamente, un tale sistema richiede l'adozione di un modello rigoroso e fondato di certificazione delle competenze e dei saperi, in modo da porre in luce le evidenze della competenza ed i livelli di padronanza da parte della persona che ne è titolare.

DESCRIPTORI CHE DEFINISCONO I LIVELLI DEL QUADRO EUROPEO DELLE QUALIFICHE (QEQ)			
Ciascuno degli 8 livelli è definito da una serie di descrittori che indicano gli esiti di apprendimento rilevanti per le qualifiche di quel livello in qualsiasi sistema di qualifiche.			
LIVELLI	CONOSCENZE	ABILITÀ	COMPETENZE
<i>n.</i>	<i>Sono descritte come teoriche e/o pratiche.</i>	<i>Sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano la destrezza manuale e l'uso di metodi, materiali, attrezzature e strumenti).</i>	<i>Sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.</i>
1	Conoscenze generali di base.	Abilità di base necessarie per svolgere compiti semplici.	Lavorare o studiare sotto supervisione diretta in un contesto strutturato.
2	Conoscenze pratiche di base in un ambito di lavoro o di studio	Abilità cognitive e pratiche di base necessarie per utilizzare le informazioni rilevanti al fine di svolgere compiti e risolvere problemi di <i>routine</i> utilizzando regole e strumenti semplici.	Lavorare o studiare sotto supervisione diretta con una certa autonomia.
3	Conoscenze di fatti, principi, processi e concetti generali, in un ambito di lavoro o di studio.	Una gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie per svolgere compiti e risolvere problemi selezionando e applicando metodi, strumenti, materiali e informazioni di base.	Assumersi la responsabilità dello svolgimento di compiti sul lavoro e nello studio. Adattare il proprio comportamento alle circostanze per risolvere problemi.
4	Conoscenze pratiche e teoriche in ampi contesti in un ambito di lavoro o di studio.	Una gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie per creare soluzioni a problemi specifici in un ambito di lavoro o di studio.	Autogestirsi all'interno di linee guida in contesti di lavoro o di studio solitamente prevedibili, ma soggetti al cambiamento. Supervisionare il lavoro di <i>routine</i> di altre persone, assumendosi una certa responsabilità per la valutazione e il miglioramento delle attività di lavoro o di studio.
5	Conoscenze pratiche e teoriche ampie e specializzate in un ambito di lavoro o di studio e consapevolezza dei limiti di quelle conoscenze.	Un'ampia gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie per sviluppare soluzioni creative a problemi astratti.	Gestire e supervisionare, in contesti di attività di lavoro o di studio, soggetti a cambiamenti imprevedibili. Valutare e migliorare le prestazioni di se stessi e degli altri.

LIVELLI	CONOSCENZE	ABILITÀ	COMPETENZE
6	Conoscenze avanzate in un ambito di lavoro o di studio, che richiedono una comprensione critica di teorie e principi.	Abilità avanzate, che dimostrano padronanza e innovazione, necessarie per risolvere problemi complessi e imprevedibili in un ambito specializzato di lavoro o di studio.	Gestire attività o progetti tecnici o professionali complessi, assumendosi la responsabilità decisionale in contesti di lavoro o di studio imprevedibili. Assumersi la responsabilità di gestire lo sviluppo professionale di singoli individui e di gruppi.
7	Conoscenze altamente specializzate, alcune delle quali costituiscono l'avanguardia delle conoscenze in un ambito di lavoro o di studio, quale base del pensiero originale. Consapevolezza critica dei problemi legati alle conoscenze in un ambito e all'interfaccia tra ambiti diversi.	Abilità di <i>problem solving</i> specializzate, necessarie per la ricerca e/o l'innovazione, al fine di sviluppare nuove conoscenze e procedure e per integrare conoscenze provenienti da ambiti diversi.	Gestire e trasformare contesti di lavoro e di studio complessi e imprevedibili, che richiedono approcci strategici nuovi. Assumersi la responsabilità di contribuire alle conoscenze e alle pratiche professionali e/o di valutare le prestazioni strategiche di gruppi.
8	Conoscenze al livello più avanzato di un ambito di lavoro o di studio e all'interfaccia tra ambiti diversi.	Le abilità e le tecniche più avanzate e specializzate, comprese la sintesi e la valutazione, necessarie per risolvere problemi critici nella ricerca e/o nell'innovazione e per ampliare e ridefinire le conoscenze e le pratiche professionali esistenti.	Dimostrare un grado elevato di autorità, innovazione, autonomia, integrità scientifica o professionale e un impegno sostenuto verso lo sviluppo di nuove idee o processi all'avanguardia in contesti di lavoro o di studio, tra cui la ricerca.

2.3. La qualità del sistema IFP

La Dichiarazione di Copenhagen (novembre 2002) dà priorità a investigare come possano essere promosse la trasparenza, la comparabilità, la trasferibilità e il riconoscimento delle competenze e/o delle qualifiche, tra diversi Paesi e ai differenti livelli, sviluppando ordini di riferimento, principi comuni per le certificazioni, e misure unificate, includenti il sistema di trasferimento dei crediti per l'istruzione e la formazione tecnico-professionale.

Nel mese di novembre 2002 la Commissione Europea ha istituito, seguendo l'indicazione del Comitato Consultivo per il VET (*ACVT, Advisory Committee for Vocational Training*), un Gruppo Tecnico di Lavoro per portare avanti questa priorità.

Il sistema ECVET, così come è stato elaborato, promuove: mutuo riconoscimento, compatibilità, flessibilità, trasparenza, trasferibilità e validazione delle competenze. Favorire la mobilità è una delle funzioni dell'ECVET, specialmente per

coloro che sono stati formati in sistemi VET formali. La promozione della qualità nel VET e la personalizzazione dei percorsi di apprendimento sono ulteriori obiettivi. Il sistema ECVET si fonda sulle diversità esistenti dei sistemi VET, e dovrebbe mantenere la responsabilità degli Stati membri per l'organizzazione dei loro sistemi.

Esso si colloca entro un'area europea di *lifelong learning*. ECVET dovrebbe anche essere compatibile con l'esistente "Sistema europeo per il trasferimento dei crediti nell'Università" (*European Credit Transfer System, ECTS*) e con l'istruzione tecnica e professionale superiore (*Higher Technical and Vocational Education*).

I soggetti interessati sono coloro che direttamente beneficiano del sistema ECVET, e quelli che sono coinvolti nella strategia per la costruzione e attivazione di tale sistema. Le persone (con i loro familiari) rappresentano il cuore del sistema dei crediti per il VET, ma anche le imprese, che lavorano a livello transnazionale, restano fra i principali interessati. Partendo da tali considerazioni, anche i partner sociali hanno un consistente interesse nello sviluppo dell'ECVET ponendo domande di adattamenti nell'ambito delle proprie strategie per lo sviluppo di competenze e qualifiche.

I sistemi esistenti per il riconoscimento dei crediti svolgono sostanzialmente due compiti: misurano le quantità, ad esempio rispetto all'intero programma di formazione (una sorta di funzione di accumulazione); facilitano gli scambi quantitativi tra le parti (funzione di scambio o trasferimento). Lo scambio di informazioni sui crediti nel VET è significativo soltanto se essi usano i crediti come la più piccola unità di misura dell'apprendimento. L'introduzione di un sistema per i crediti può richiedere la strutturazione di un programma di formazione in moduli, corsi o unità capitalizzabili, dove l'intera valutazione è cumulativa.

La misura di un credito dipende da come i crediti sono definiti e certificati, per esempio in accordo con i tipi/aree di insegnamento (strumenti teorici, pratici, trasversali, di base, di formazione generale); con i risultati dell'apprendimento (conoscenze, abilità, competenze); con il luogo della formazione (in classe, in apprendistato, in azienda, a casa); con le modalità di apprendimento (formali/non formali/informali).

L'aspetto più importante, al di là del tipo di approccio, è che gli obiettivi di certificazione sono declinati in termini di competenze acquisite: gli "output del sistema dell'apprendimento" sono stati identificati come il fattore più importante. È quindi essenziale sviluppare l'ECVET in modo tale che permetta, per un riconoscimento flessibile, certificazioni e verifiche sui "prodotti" dell'apprendimento (in questo caso andando anche oltre l'approccio strettamente quantitativo).

Il sistema ECVET mira a combinare moduli, corsi, unità, ecc., acquisiti in differenti circostanze e contesti propri. Queste singole parti possono soltanto essere accumulate o scambiate entro le cosiddette "zone di mutuo riconoscimento" nelle quali sono viste come equivalenti. Nella formazione secondaria tali zone sono movimentate in accordo con le strutture transnazionali delle istituzioni che determinano il loro mutuo riconoscimento.

I sistemi nazionali variano in accordo con i criteri secondo cui sono stati definiti i livelli di qualifica, e con i settori in cui i sistemi di qualifica sono coerenti e completi.

Pochi Stati membri hanno fin qui introdotto un sistema unificato combinando l'istruzione iniziale, intermedia e alta oltre al *lifelong learning*. La struttura tende ad adattarsi alle specificità delle situazioni nazionali e a collegarsi ai modelli di istruzione, tirocinio e *lifelong learning*.

Ci sono quattro classificazioni internazionali sviluppate per scopi statistici o di censimento/confronto che sono state usate in parallelo, ciascuna con differenti funzioni (i livelli UE dal 1985, ISCO dal 1988, ISCED dal 1997, i livelli EU dal 2002 direttiva-quadro schematica sul censimento delle professioni).

Successivamente al Processo di Bologna è stato sviluppato un largo consenso sui livelli o gradi di istruzione riguardo all'istruzione superiore (livelli *bachelor*, *master* e dottorato). Un deciso consenso nel campo del VET potrà fornire un riferimento cruciale ai livelli nazionale ed europeo e far compiere un importante passo verso la promozione della trasparenza, comparabilità, trasferibilità e riconoscimento nel VET.

Tuttavia, una struttura europea non può rispecchiare tutte le differenti situazioni regionali, settoriali o specifiche dell'occupazione. Essa deve auto limitarsi ad un tipo di struttura a livello di meta-riferimento e dovrebbe basarsi piuttosto sui risultati dell'apprendimento che non sul tipo e sull'estensione della certificazione. Una domanda chiave è quando i livelli della formazione – almeno nel medio periodo – potrebbero essere integrati in un meta-sistema comune che contenga sia gli strumenti per misurare i livelli della formazione, sia gli strumenti per i livelli nell'area dell'istruzione superiore.

La soluzione adottata privilegia la prospettiva di sviluppi di settore, per esempio in relazione alle linee guida del *curriculum* detto *Career Space*, per il *training* nel settore dell'ICT. Questo approccio è basato su una comune definizione di differenti tipi di moduli (livelli): moduli generali di base, moduli specifici per l'occupazione, moduli specifici su mansioni, nello stesso modo con cui viene data una definizione comune di competenze e di profili relativi alla formazione o alla professione. Questa "condivisione" dovrebbe essere realizzata, se possibile, per identificare i poli del sistema dei crediti in relazione ai soggetti erogatori di formazione basati sul lavoro in azienda e, con un'uguale attenzione, ai sistemi di istruzione e formazione formale.

Vi è in questa impostazione la necessità di un sistema di classificazione delle professioni più affidabile e più dettagliato di quello applicabile finora (ISCO 1988). Occorre esaminare la possibilità di integrare la classificazione ISCED con una tipologia di abilità, competenze e compiti da mostrare in esito, incluso un raggruppamento delle professioni, cosa questa che dovrebbe rendere più semplice la definizione del punto d'arrivo. Ciò dovrebbe anche rendere possibile includere nuovi approcci alla verifica e alla certificazione delle abilità che non sono gestite da soggetti accademici.

Per fare progressi concreti rispetto al suo mandato, il TWG ha proposto diversi “meta-schemi” per i crediti, che possono essere tradotti o convertiti nei contesti nazionali.¹³

Lo scopo è quello di studiare quali di questi elementi possano essere combinati in vista di un’applicazione europea. Questo lavoro può poi costituire una base per procedere all’interno di una struttura dei programmi di istruzione e formazione dell’Unione europea per mezzo di progetti pilota. Questo approccio pratico potrà continuare a essere approfondito attraverso la discussione sulle caratteristiche di un sistema di crediti (carico di lavoro, modularizzazione, soggetti che li gestiscono, livelli di riferimento, ecc.). In aggiunta, si sta esaminando la possibile funzione e le caratteristiche di un insieme di teorie riguardanti un livello europeo di meta-sistema per i crediti e le qualifiche. Questo lavoro dovrebbe basarsi sulla passata esperienza e dovrebbe studiare come possano essere assicurate sinergie con le altre aree del Processo di Copenhagen. Per esempio con il sistema “Europass” per la trasparenza.

2.4. Il riconoscimento degli apprendimenti comunque acquisiti

La Risoluzione del Consiglio del 19 dicembre 2002 sulla promozione di una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale chiedeva che venissero intraprese azioni per aumentare la trasparenza nell’istruzione e nella formazione professionale tramite l’applicazione e la razionalizzazione di strumenti e reti d’informazione, compresa l’integrazione degli strumenti esistenti in un quadro unico. Tale quadro dovrebbe essere costituito da una raccolta di documenti con un’unica denominazione e un unico logo, dovrebbe essere supportato da sistemi d’informazione adeguati e promosso mediante forti iniziative a livello europeo e nazionale.

Fornire un’informazione e un orientamento di qualità costituisce un fattore importante se si vuole migliorare la trasparenza delle qualifiche e delle competenze. I servizi e le reti esistenti svolgono già un ruolo prezioso, che potrebbe essere valorizzato mediante una cooperazione più stretta per conferire un valore aggiunto maggiore all’azione comunitaria.

È pertanto necessario garantire la coerenza e la complementarità tra le iniziative attuate a norma della presente Decisione e di altri strumenti, politiche ed iniziative in materia. Tra questi ultimi rientrano, a livello comunitario, il “Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale” (CEDEFOP), la “Fondazione europea per la formazione professionale” e la “Rete dei servizi europei dell’occupazione” (EURES). Analogamente, a livello internazionale, vi è la “Rete europea dei centri nazionali di informazione sulla mobilità accademica e il riconoscimento” (ENIC), creata dal Consiglio d’Europa e dall’UNESCO.

¹³ Esempi di tali schemi possono essere trovati nella comunità virtuale sul trasferimento dei crediti. Vedi http://www.signumshop.com/vet/DOCUMENTI/VET_119-126/pdf

La Decisione 2241/2004/CE istituisce un quadro comunitario unico per realizzare la trasparenza delle qualifiche e delle competenze mediante l'istituzione di una raccolta personale e coordinata di documenti, denominata "Europass", che i cittadini possono utilizzare su base volontaria per meglio comunicare e presentare le proprie qualifiche e competenze in tutta Europa. L'utilizzazione di "Europass" o di qualsiasi documento "Europass" non impone obblighi né conferisce diritti, tranne quelli stabiliti nella presente Decisione.

I documenti "Europass" sono i seguenti: il *curriculum vitae* "Europass" (in seguito denominato "CV Europass") di cui all'articolo 5; i documenti di cui agli articoli da 6 a 9; altri eventuali documenti approvati dalla Commissione quali documenti "Europass", secondo i criteri di cui all'allegato I e la procedura di cui all'articolo 4, paragrafo 2.

Il "CV Europass" dà ai cittadini la possibilità di presentare in modo chiaro e completo le informazioni relative a tutte le loro qualifiche e competenze.

- *Europass-Mobility*: registra i periodi di apprendimento seguiti dai titolari in un Paese diverso da quello di appartenenza.
- *Supplemento al diploma Europass*: fornisce informazioni sui risultati scolastici conseguiti dal titolare a livello di istruzione superiore.
- *Portfolio Europass delle lingue*: offre ai cittadini l'opportunità di presentare le proprie conoscenze linguistiche.
- *Europass su Internet*. Ai fini dell'attuazione della presente Decisione, la Commissione e le competenti autorità nazionali cooperano alla creazione e alla gestione di un sistema d'informazione Europass basato su Internet, alcune parti del quale sono gestite a livello comunitario e altre a livello nazionale.

Gli Stati membri sono responsabili dell'attuazione della presente Decisione a livello nazionale.

A tal fine, ciascuno Stato membro designa un Centro Nazionale Europass (CNE) competente per il coordinamento a livello nazionale di tutte le attività di cui alla presente Decisione e che sostituisce o sviluppa, se del caso, gli organismi che svolgono attualmente attività analoghe.

È istituita una rete europea di CNE. Le attività della rete sono coordinate dalla Commissione.

La Commissione e gli Stati membri svolgono i seguenti compiti:

- garantiscono un'azione di promozione e d'informazione adeguata a livello comunitario e nazionale, diretta fra l'altro ai cittadini, ai prestatori di istruzione e formazione, alle parti sociali e alle imprese, comprese le PMI, sostenendo ed eventualmente completando le iniziative dei CNE;
- garantiscono una cooperazione adeguata, al livello appropriato, con i servizi competenti, in particolare la rete EURES, e altri servizi della Comunità;
- adottano iniziative per promuovere le pari opportunità, in particolare mediante un'azione di sensibilizzazione di tutti i soggetti interessati;

- garantiscono che tutte le parti interessate, compresi gli organismi di educazione e formazione e le Parti sociali, vengano coinvolte nell'attuazione della presente Decisione;
- garantiscono che, nell'ambito di tutte le attività collegate all'attuazione della presente Decisione, vengano pienamente rispettate le pertinenti disposizioni comunitarie e nazionali in materia di elaborazione di dati personali e di tutela della vita privata.

La Commissione garantisce, in cooperazione con gli Stati membri, la coerenza globale delle azioni realizzate in esecuzione della presente Decisione con altri strumenti, politiche e azioni pertinenti della Comunità, in particolare nei settori dell'istruzione, della formazione professionale, della gioventù, dell'occupazione, dell'inserimento sociale, della ricerca e dello sviluppo tecnologico.

3. Una riflessione di sintesi circa la politica comunitaria in tema di VET

La strada che ha intrapreso la Commissione europea presenta tre caratteristiche fondamentali che occorre considerare adeguatamente poiché definiscono il modello di riferimento delle politiche comunitarie in materia di VET.

1) In primo luogo, essa presenta una fondamentale caratteristica *economica*, poiché riflette la necessità di completare la creazione di un mercato unico europeo, ampliandolo anche a ciò che concerne le risorse umane. Ciò comporta una spiccata propensione per gli aspetti performativi del comportamento umano “qualificante” e quindi per i sistemi descrittivi delle competenze, abilità e capacità di cui gli individui sono titolari; e quindi fa preferire un approccio di natura classificatoria che privilegia gli indicatori di risultato e la creazione di descrittori/repertori centrati su unità di prestazione, anche se non manca – per compensare gli esiti critici di tale scelta – l’adozione di metodologie per così dire “compensatorie” centrate sulla qualità sostanziale dei processi educativi e formativi.

2) Molto più che l’aspetto culturale di tipo generalistico, risulta rilevante per l’Unione europea, al fine di delineare un modello di *cittadinanza europea*, la possibilità che ogni persona abbia i mezzi per poter gestire in modo autonomo e responsabile un ruolo sociale. È questo il secondo motivo – dopo quello economico – che spinge a ritenere che l’istruzione e la formazione abbiano un ruolo centrale nel rispondere alle sfide che si trovano di fronte all’Europa. Inoltre, occorre notare come l’importanza del comparto VET si accresca via via che si fanno pressanti le questioni cruciali di questo periodo: la globalizzazione, l’invecchiamento della popolazione, le nuove tecnologie emergenti, il fabbisogno di competenze. Sembra che, anche sulla base delle sfide con cui via via si fronteggia la realtà comunitaria, venga sempre più avvalorata una visione sostanziale della cittadinanza europea, non basata unicamente sulla dotazione di un quadro culturale storico filosofico e letterario, né centrata esclusivamente sull’esercizio dei propri diritti politici, ma finalizzata a sostenere uno stile di cittadinanza attivo, dove emerge un’antropologia autonoma e responsabile a fronte dei compiti e problemi propri di una società in continua ed imprevedibile trasformazione. Si tratta di una scelta pragmatica per molti versi scontata, ma che crea alcune difficoltà non secondarie nei sistemi educativi, come quello italiano, che enfatizza la cultura enciclopedica e il valore formativo delle discipline scolastiche.

3) L’estrema *varietà dei sistemi educativi nazionali* rappresenta, prima che un valore, un dato di fatto ed in qualche modo ciò impone all’Unione europea una

linea di condotta più tenue ed anche più complessa. Si tratta, da un lato, di trovare fattori comuni che consentano perlomeno di adottare un linguaggio condiviso e di sostenere sistemi statistici comparabili che permettano nel contempo una misurazione oltre che una valutazione delle *performance*, con qualche rilievo anche allo scopo di indirizzare i sistemi verso mete attese; dall'altro, si rende necessario trarre dalla varietà dei sistemi una strategia di arricchimento reciproco (*benchmark*) centrata su buone prassi che, peraltro, difficilmente possono essere trasferite da un sistema all'altro, poiché la loro realizzazione non può essere intesa solo come un processo tecnico, essendo esse radicate entro un preciso contesto culturale ed istituzionale.

La varietà delle configurazioni dei sistemi educativi nazionali e la necessità di definire una politica comunitaria in materia di VET porta a conseguenze inevitabili: è indubbio che alcuni Paesi forniscono un maggiore contributo nella definizione delle direttive comunitarie proprio perché i loro sistemi educativi presentano una maggiore rilevanza ed una più accentuata capacità di replica di fronte alle sfide della società attuale; nel contempo, risulta scarsamente valorizzata l'esperienza di Paesi che si pongono in posizione più decentrata rispetto a questi modelli di riferimento dominanti, finendo in tal modo per rimanere in una posizione ambivalente, partecipi di un processo che li riguarda solo in parte.

A tale proposito è emblematico il caso dell'Italia: il nostro apparato istituzionale è, per molti aspetti, ingessato sia per le difficoltà proprie di una cultura amministrativa che riflette l'eccesso di normazione e che propende per la quiete perseguita tramite processi e procedure routinarie, sia per le rilevanti difficoltà che hanno accompagnato il percorso di riforma del sistema educativo, dove è mancato – a causa dell'assenza di una cultura riformistica condivisa tra forze politiche e sindacati dei lavoratori – proprio un indirizzo di sistema, organico, attento alle novità, in grado di fronteggiare le sfide e i problemi che via via andavano accumulandosi. Accanto a ciò ha costituito un fattore di rallentamento del processo riformatore (non solo quello dall'alto tramite atti normativi, ma anche quello dal basso proveniente dalla libera iniziativa delle istituzioni erogative) la configurazione del sistema educativo che – tranne poche eccezioni: scuole paritarie, centri di formazione professionale del privato sociale, università autonome – si presenta come una vera e propria “scuola di Stato” che partecipa in modo diretto a quel comportamento amministrativo sopra indicato. A ciò si aggiunga il carattere ideologico del dibattito circa la scuola, la sua natura ed il suo futuro, motivo che ha portato specie negli ultimi anni ad una ridda di innovazioni legislative ma poco decisive rispetto alla configurazione generale del sistema e alla sua efficacia formativa.

Ciò fa sì che la linea dell'innovazione nel caso italiano segua itinerari perlopiù particolari, legati a questo o a quell'istituto, oppure a questa o quella iniziativa locale. La natura frammentaria e dispersa della mappa dell'innovazione, avente sullo sfondo un apparato amministrativo che spesso rappresenta un fattore di conserva-

zione e di impedimento, porta ad una difficile incidenza dell'Italia nel contesto comunitario; per questo motivo negli orientamenti comunitari poco si rintraccia di quanto viene espresso di positivo nel nostro Paese, che nella gran parte dei casi si pone nell'atteggiamento di ottemperare alle raccomandazioni europee traendo da queste indicazioni e motivazioni per mettere in atto alcune innovazioni, come nel caso delle competenze di cittadinanza, oppure della strategia di rilancio dell'istruzione tecnica e professionale che risente chiaramente della prospettiva comunitaria in tema di VET.

Parte III

**PER UN RINNOVAMENTO
DEL SISTEMA VET IN ITALIA
La strategia di rilancio
dell'istruzione tecnica e professionale**

1. I cambiamenti nel contesto socio-economico e la nuova cultura del lavoro e delle professioni

1.1. Il nuovo contesto della società della conoscenza

Le tecnologie dell'informazione, informatiche e telematiche, hanno provocato nell'ultimo decennio uno scenario di radicale transizione verso nuove forme di vita e di organizzazione che ha fatto parlare di "società della conoscenza". Si sono accresciute enormemente le opportunità di accedere all'informazione e al sapere, ma d'altra parte si richiedono adattamenti e competenze nuove che, se mancano, possono provocare emarginazione ed esclusione.

In breve si può dire che si è compiuto il passaggio da un modello industriale di economia ad uno post-industriale. Il primo pone l'accento su una concezione quantitativa della crescita (trarre più dal più), sul volume della produzione, su un'impostazione lineare, atomistica, gerarchica, dualistica e manipolativa del lavoro e della sua organizzazione; il secondo sottolinea la qualità e l'intensità dello sviluppo (ottenere più dal meno), il valore della produzione, la natura simbolica, interattiva, contestuale, partecipativa, autonoma e intellettuale dell'attività occupazionale e della sua strutturazione. Il mondo delle aziende è dominato da imprese piccole, flessibili, dinamicizzate dalla risorsa "conoscenza", capaci di produrre una vasta gamma di beni e servizi che sono molto spesso immateriali.

Sul lato negativo, le grandi imprese riducono le loro attività: le funzioni produttive di base sono conservate, mentre i servizi di supporto vengono affidati a ditte o persone esterne; per questa via, la grande industria è riuscita a ridurre la forza lavoro in maniera anche molto drastica. Il passaggio al post-industriale si accompagna anche ad un aumento dei fenomeni di precarizzazione e di de-regolazione del lavoro che mettono in crisi il tradizionale sistema di relazioni sociali. Nel contempo la globalizzazione e l'informatizzazione contribuiscono ad aumentare la disoccupazione o sotto-occupazione che, a differenza della prima e della seconda rivoluzione industriale, non riesce più ad essere interamente assorbita dai settori emergenti (il quaternario). Di conseguenza, i nostri sistemi sociali non riescono ad assicurare a tutti un accesso equo alla prosperità, a modalità decisionali democratiche e allo sviluppo socio-culturale personale.

La sostituzione del lavoro con capitale – da cui i vari casi di disoccupazione tecnologica – è un fenomeno antico che si manifesta a partire almeno dalla rivoluzione industriale. Ma oggi esso assume connotazioni diverse per due ragioni: anzitutto tale processo investe anche le attività immateriali (cioè terziarie) dove lavorano i "colletti bianchi", quelli cioè occupati negli uffici; in secondo luogo, il capi-

tale che sostituisce il lavoro non è rappresentato da macchine qualsiasi ma dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Il passaggio alla società della conoscenza trasforma il senso e il modo di lavorare, nascono nuove professioni, vecchi mestieri cambiano configurazione, altri scompaiono definitivamente. Si diversificano i lavori, e prima ancora le tipologie e le forme giuridiche dei rapporti occupazionali. C'è un'indubbia "intellettualizzazione" del lavoro. Sono richieste la flessibilità, la mobilità occupazionale e la polivalenza della cultura professionale.

Per rispondere al meglio alle nuove esigenze si dovrà pensare a una nuova figura di lavoratore che non solo possieda i necessari requisiti tecnici, ma anche nuovi saperi di base (informatica-informazione, inglese, economia, organizzazione), capacità personali (comunicazione e relazione, lavoro cooperativo, apprendimento continuo) ed anche vere e proprie virtù del lavoro (affrontare l'incertezza, risolvere problemi, sviluppare soluzioni creative).

L'avvento delle nuove tecnologie dell'informazione origina spinte contrastanti: moltiplicazione delle opportunità di informazione e di formazione e creazione di nuove forme di analfabetismo e di nuove marginalità; elevazione dei livelli di cultura generale e di competenze per l'accesso al mondo del lavoro e parcellizzazione che ostacola ogni tentativo di sintesi; potenzialmente personalizzante e al tempo stesso generatrice di consumo passivo da parte soprattutto degli strati più deboli della popolazione; fattore di pluralismo, ma anche all'origine del relativismo etico.

In altre parole, si può dire che molti giovani portano nella scuola la cultura del frammento che, se ha il merito di aver contribuito a mettere in crisi il dogmatismo delle grandi ideologie, pone gravi problemi al sistema di istruzione e di formazione.

Infatti, la cultura di quest'ultimo presenta caratteristiche opposte: tende a trasmettere una visione sistematica e organica della realtà; vorrebbe offrire ad ogni allievo gli strumenti per costruire un proprio progetto di vita, radicato nel passato e aperto al futuro; intende aiutarlo ad elaborare un quadro di riferimento unitario, organico, coerente; mira a trasmettere il meglio delle conquiste della storia in continuità con il passato; intende formare all'impegno per il bene comune e al rispetto dei diritti umani che considera valori perenni da approfondire e da ampliare, ma non da ribaltare.

A tutto ciò vanno aggiunti gli spostamenti delle popolazioni per i motivi più svariati, da quelli di tipo economico a quelli di tipo politico, culturale, turistico, dando luogo al fenomeno della multiculturalità.

Essa viene a caratterizzare sempre più la vita interna delle nazioni e il quadro internazionale (seppure non senza forme di difesa nazionalistica, localistica o confessionale). A livello di cultura ciò viene ad esaltare il fenomeno del pluralismo a tutti i livelli; e inoltre mette in crisi i tradizionali modelli di uomo, di cultura e di sviluppo.

1.2. Superare la visione separata ed autosufficiente della tecnica per formare l'uomo integrale

Il concetto di “tecnica”, così come inteso nella società moderna, porta con sé un principio di parzialità e di separazione che va decisamente superato: essa è stata vista in gran parte come un ambito a sé stante dell'esperienza umana, di natura applicativa, distinto sia dalla filosofia sia dalla scienza. Successivamente, nel quadro della crisi dei riferimenti di valore, essa è stata vista come strumento “freddo” di dominio sulla natura, sulla base dell'applicazione di quanto la scienza andava via via scoprendo, generando così una civilizzazione in contrapposizione alla cultura (Spengler), secondo una concezione interessata, strumentale e utilitaristica del sapere. Ma la riflessione sui limiti della scienza e sul primato dell'etica e dell'ecologia nell'azione umana e sociale ha portato ad un superamento della contrapposizione tra tecnica e valori: in questo senso, l'aumento della potenza “tecnica” dell'uomo deve suscitare necessariamente interrogativi in ordine al senso dell'essere nella nostra epoca, interrogativi a cui né la tecnica né la scienza possono dare da sé risposte soddisfacenti. Scienza e tecnica forniscono sempre nuovi risultati, ma non sanno rispondere alle domande fondamentali che coinvolgono l'uomo e la sua esistenza nel mondo. Se la tecnica risulta necessaria al fine di rispondere ai bisogni dell'uomo, il suo esercizio richiede nel soggetto che agisce una “sana” inquietudine poiché apre al mistero dell'essere (Heidegger) e richiede risposte di senso e di significato che attengono alla vita e all'esistenza.

Oggi è possibile pensare alla tecnica non come ad un progetto di produzione di un uomo e di una vita artificiale, bensì come uno strumento per rendere più umana la realtà, e quindi nel contempo confacente ai bisogni umani e aperta alla ricerca della verità. In questo modo, ogni posizione di pensiero mira all'azione, ed ogni azione porta con sé densità di pensiero. Nell'azione, il soggetto umano non opera soltanto rispondendo alla domanda “come”, ma anche “perché” ed “in vista di quale scopo” si mette in moto. L'azione non costituisce esclusivamente un tentativo di risposta al bisogno immediato, ma contiene e sviluppa anche la domanda di senso della realtà e dell'essere. Nella consapevolezza, del resto, che sviluppo o declino economico sono anche sempre frutto di sviluppo o declino etico, sociale e culturale. Una solida dimensione etica personale e pubblica, una migliore integrazione sociale, fanno più ricchi la dimensione culturale e il livello di educazione e creano più sviluppo economico di quanto possano disponibilità di tecnologie avanzate, di capitali finanziari, di ricchezze minerarie.

L'insegnamento della tecnica, specie alle giovani generazioni, deve porsi entro un orizzonte più generale in cui la cultura è vista come un tutto unitario, dove pensiero ed azione sono strettamente intrecciati così da formare personalità complete, non parziali, in grado di sviluppare le proprie prerogative umane nel cogliere le sfide presenti nella realtà e nel dare loro risposte utili ma anche dotate di senso. La formazione tecnica e professionale va pertanto considerata dal punto di vista della persona che opera e non del ruolo lavorativo. Il “tecnico” che si intende formare è

una persona competente, consapevole sia delle potenzialità, sia dei limiti degli strumenti tecnici di trasformazione della realtà, così da dialogare con tutte le posizioni in gioco e sviluppare un contributo cooperativo per il bene umano e sociale.

1.3. Formare persone in grado di agire in senso professionale, ovvero responsabile e appassionato

Il significato dell'aggettivo "professionale" proprio degli istituti scolastici che presentano tale denominazione è da intendere in senso lato. Esso indica l'azione umana intenzionale di chi, avendo una competenza in uno specifico ambito del sapere, è in grado di far fronte ad una tipologia di questioni e di problemi che vi si pongono, così da perseguire una risposta confacente ai requisiti di qualità e di etica professionale che sono posti dai soggetti coinvolti e dalle norme di riferimento.

Il cambiamento più rilevante degli ultimi anni si riferisce al superamento di una concezione routinaria e meramente applicativa di una notevole parte di lavori che hanno così acquisito un carattere professionale.

Nel passato l'istruzione professionale aveva il compito di fornire alle imprese di produzione le "forze di lavoro" dotate di abilità e di docilità tali da consentire loro di operare al meglio entro burocrazie impersonali che funzionavano secondo i principi dell'organizzazione scientifica del lavoro. La rivoluzione microelettronica, dell'automazione e delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, hanno incorporato molta parte di tali requisiti entro i processi tecnologici; nel contempo, l'aumento di complessità della società, i mutamenti organizzativi e la crescita di valore dei fattori immateriali – relazioni, significati, forme estetiche – hanno dato vita ad un'economia della conoscenza per vivere la quale ogni cittadino deve essere dotato di requisiti più ampi che gli consentano di riconoscere la complessità del reale, di avere coscienza dei propri talenti, di cooperare con altre persone dotate di differente bagaglio culturale, di fronteggiare l'incertezza con una disposizione a trovare risposte utili, ma anche, lavorando, a creare cultura.

Il passaggio dal concetto di *forza-lavoro* a quello di *risorse umane* e, più di recente a quello di *capitale umano* – inteso come l'insieme delle risorse individuali e delle conoscenze acquisite e utilizzate per elaborare teorie e progetti, sollecitare iniziative e individuare soluzioni all'interno di un sistema di relazioni – ha evidenziato il legame intrinseco che lega l'economia non tanto all'addestramento, quanto piuttosto al nesso tra istruzione ed educazione, nella prospettiva della crescita e dello sviluppo della società. Il fattore "professionale" del lavoro che oggi viene richiesto risiede pertanto nell'assumere responsabilità in riferimento ad uno scopo definito, e nella capacità di apprendere dall'esperienza ovvero di trovare soluzioni creative ai problemi sempre nuovi che si pongono. Si tratta di una disposizione nuova, che supera la figura del "qualificato" del passato, per delineare un tipo di lavoratore consapevole dei suoi mezzi, volitivo, che ama accettare le sfide poste, con una disposizione alla cooperazione, che è in grado di mobilitare i suoi talenti e le sue risorse per risolvere i problemi posti entro il suo contesto di riferimento.

Tale figura è dotata non solo di padronanza tecnica, ma anche di sensibilità etica ed estetica, ed è nel contempo mossa da una vocazione che si esprime in passione nei confronti del suo lavoro, delle persone cui presta servizio fornendo sia risposte materiali sia immateriali. Del resto, la trasformazione dell'economia in una *knowledge economy* sta progressivamente trasformando il concetto di bene e di valore, da un significato puramente materiale – ricchezza come possesso di beni – verso un significato cognitivo – ricchezza come “*ciò che si sa e perché si fa ciò che si sa fare*”.

In questo senso, non vi è tecnica senza professione, e non vi è professione senza preparazione tecnica.

Queste nuove caratteristiche del lavoro professionale indicano il superamento della gerarchia tradizionale del lavoro, con la conseguente necessità di abbandonare la concezione meramente addestrativa dei percorsi di formazione, e spingono ad una visione progressiva dell'istruzione e formazione tecnica e professionale in cui la trasmissione dei saperi è funzionale alla formazione di competenze mature con le quali affrontare i problemi della realtà produttiva in continua evoluzione. È fondamentale interesse del singolo, ma anche del tessuto sociale e produttivo, avere giovani in grado di conoscere ed interpretare la tradizione da cui provengono per fornire il loro consapevole e fattivo contributo. Ciò comporta la strutturazione di comunità professionali ad ampio spettro, così da porre in luce la cultura tecnica e professionale su cui si fondano. Sulla base di tali aggregazioni di famiglie e figure professionali si diramano percorsi che procedono verso l'alto nella logica della “filiera formativa” secondo una progressione modulare che vede sempre integrata, in situazioni di apprendimento reali, l'azione e la riflessione su di essa così da consentire un processo formativo che partendo dalla realtà si riferisce a tutto l'arco del sapere.

2. I cambiamenti della soggettività giovanile e la nuova domanda educativa e culturale

Dialogare con i giovani reali e proporre loro un metodo stimolante ed incoraggiante di conquista personale del sapere.

Le caratteristiche della gioventù vengono lette dal mondo della scuola soprattutto sotto una prospettiva negativa, ponendo l'accento volta a volta sulla mancanza di motivazione ed interesse, sul cronico ritardo di preparazione rispetto a come sono disegnati i cicli degli studi, sull'assenza di un metodo di studio, sulla sregolatezza e la drammatizzazione dell'esperienza di vita condotta a scuola.

Questo modo di pensare i giovani è già indice di una sofferenza educativa che investe il sistema scolastico e riflette una crisi di ampio raggio che riguarda anzitutto il ciclo secondario degli studi, ma che si estende anche alla scuola media inferiore. È evidente che un lavoro educativo e formativo non può essere svolto se non origina da una positività e dalla possibilità, mediante un approccio adeguato ed un metodo definito, di conseguire negli studenti mete di miglioramento apprezzabili e dotate di valore.

I giovani del nostro tempo, in effetti, esprimono una grande curiosità e sono facili da interessare a temi che vengano loro presentati con passione e coinvolgimento, ma presentano una modesta motivazione agli studi. Riflettono un'epoca mediatica che stimola tramite sequenze incalzanti e diffonde conoscenze molteplici, assunte in modo casuale, quasi sempre scollegate tra loro, talvolta approssimative e superficiali, rispetto alle quali mancano spesso di un'organizzazione e di un quadro di riferimento adeguato. Presentano un cammino di apprendimento che pone attenzione soprattutto sulle dimensioni emotive, ovvero a ciò che li smuove dal loro mondo e dà loro soddisfazioni immediate, e manifestano il bisogno di appoggiare quanto vengono apprendendo entro un metodo stabile.

Per molti versi, questo atteggiamento riflette la cultura del nostro tempo che interessa egualmente il mondo adulto. Una proposta di istruzione di natura impersonale, che insiste su un sapere astratto ed inerte, rigidamente strutturato per discipline e per sequenze di lezioni e prestazioni didattiche, sta portando questi giovani al rifiuto della cultura che conduce ad un impoverimento delle occasioni di apprendimento e di crescita umana e sociale. Ciò vale per i giovani in generale, ed è maggiormente accentuato per quella rilevante quota di popolazione che aderisce alla cultura massificata tipica del nostro tempo.

Inoltre, tali giovani presentano una grande differenziazione di culture, lingue, livelli di apprendimento, motivazioni e curiosità, stili di apprendimento e ciò pone in crisi un contesto scolastico ancora eccessivamente centrato sul gruppo classe e

su metodologie didattiche rigide e uniformanti.

Occorre situare la proposta entro un quadro chiaramente educativo ed antropologico, che muove da una relazione significativa tra giovani ed adulti e da un'identificazione tra studenti e ambiente scolastico. Tale proposta richiede la capacità di collocare i saperi entro situazioni di apprendimento attive a partire da compiti e problemi posti nella forma della scoperta e della costruzione del sapere, così da consentire ai giovani di acquisire una cultura personale.

Occorre evitare la regressione propria di sistemi didattici programmati in modo rigido che tendono, per ogni ciclo, a ripartire sempre più indietro e a ridurre fatalmente le mete e la qualità delle occasioni di apprendimento generando in tal modo un circolo vizioso di demotivazione, disistima reciproca e noia.

L'istruzione tecnica e professionale presenta una risorsa di grande valore nei laboratori e nelle pratiche professionali; tale risorsa – accanto ai laboratori della cosiddetta “area culturale” – va pienamente valorizzata poiché stimola l'interesse, pone il giovane in posizione attiva, consente l'interdisciplinarietà, arricchisce la figura del docente di prerogative di accompagnamento e di sostegno, consente di sollecitare la curiosità, la riflessione, l'acquisizione di un linguaggio pertinente e solido. Occorre superare la logica per cui solo lo studio di certe discipline curriculari è espressione di vera cultura e istruzione; la sfida è quella di sanare la dicotomia ancor oggi esistente tra teoria e tecnica e utilizzare in modo adeguato le discipline più professionalizzanti, facendole diventare occasioni di trasmissione non solo di tecniche, ma di cultura in senso più ampio. Occorre riconoscere al lavoro dignità culturale, cioè quella intelligenza del reale che, dando forma alla creatività dell'uomo e delle sue mani, è capace di produrre cultura. Occorre in definitiva abbandonare la prospettiva di liceizzazione cui sono stati negli anni soggetti gli istituti tecnici e professionali, per una più efficace proposta, specie nei confronti dei giovani di oggi, che punta a fare della cultura del lavoro l'ambito entro cui svolgere apprendimenti reali in grado di formare ad un tempo la persona, il cittadino ed il professionista.

3. L'evoluzione dei sistemi di istruzione tecnica e professionale in Europa e il posizionamento dell'Italia

È evidente l'influsso dell'Europa nell'evoluzione dei sistemi professionalizzanti italiani, sulla base di una nuova concezione dei diritti di istruzione e formazione degli individui, del modello VET e della nuova classificazione EQF dei livelli dei titoli e delle certificazioni, come si spiega di seguito.

3.1. Il diritto a un'istruzione e a una formazione prolungata per tutti i giovani entro un'offerta unitaria e diversificata

È questo un orientamento comune nell'UE in piena conformità con la linea in cui si muove la "Dichiarazione dei diritti umani" all'art. 26, e in cui spinge ad operare la "Convenzione dei diritti dell'infanzia" all'art. 28. La ragione principale consiste nel fatto che l'inserimento nella società esige in tutti i campi un livello di conoscenze e di competenze accresciute rispetto al passato. Tale strada può assicurare ai giovani quell'ampia preparazione di base idonea a promuovere la crescita personale, l'orientamento, la prosecuzione degli studi, l'inserimento nell'attività lavorativa e la partecipazione responsabile alla vita democratica.

Il diritto a un'istruzione e formazione prolungata per tutti i giovani si traduce sul piano strutturale in una serie di orientamenti fondamentali. Anzitutto, la scuola secondaria deve essere una scuola aperta a tutti, che offre a ciascuno le opportunità più ampie di apprendere, che evita gli sbocchi senza uscita verso livelli superiori, che in tutte le "filieri" conserva elementi essenziali comuni, che consente di rettificare le proprie scelte in itinere e che prevede ponti o moduli di collegamento tra i vari indirizzi. Inoltre, si raccomanda di assicurare la trasparenza e la semplicità delle strutture, una definizione chiara dell'identità delle opzioni e degli indirizzi, l'indicazione di sbocchi reali e realistici.

Il punto più delicato è quello che riguarda la realizzazione di un mix di integrazione e di diversificazione. Per quanto riguarda la prima è essenziale realizzare due tipi di integrazione. Anzitutto tra diversi livelli del sistema e in particolare fra l'istruzione e la formazione secondaria e l'università. Una seconda forma va attuata all'interno della stessa scuola secondaria tra i cicli, le sezioni e le classi, combattendo la frammentazione mediante la definizione di aree comuni di conoscenze e di competenze, la garanzia della compatibilità dei metodi e la preparazione di progetti unitari di istituto. Da questo punto di vista è anche importante un rinnovamento dei programmi dell'istruzione secondaria che preveda un'associazione stretta fra la pratica e la teoria.

Al tempo stesso, la diversificazione dovrà essere la più ampia nel senso che l'istruzione e la formazione potranno essere a tempo pieno o a tempo parziale, e generale, tecnica o professionale e dovrà coinvolgere oltre alla scuola, la formazione professionale e le diverse agenzie di socializzazione interessate. Nel contesto di tale differenziazione si tende ad assicurare un sistema adeguato di passerelle tra i vari indirizzi.

Un problema che si pone a questo riguardo in molti Paesi europei è costituito, infatti, dalla percentuale consistente di insuccessi scolastici nella scuola secondaria. Non tutti i giovani sono motivati a frequentare una scolarità lunga di tipo generale, e in certi Stati, soprattutto di forte immigrazione, il tasso di insuccesso può raggiungere un terzo degli iscritti. La diversificazione è l'unica via di uscita sul piano strutturale: in altre parole deve rimanere il diritto a un'istruzione e formazione prolungata, ma le forme possono e debbono essere varie. Quello che è importante è evitare di imporre gli stessi standard, obiettivi, contenuti, metodi a tutti, indipendentemente dalle abilità e dalle attese di ciascuno.

Anche la proposta dalla commissione UNESCO sull'educazione nel XXI secolo indica a livello secondario come principale strategia, la più ampia diversificazione dei percorsi formativi. La ragione di tale proposta va ricercata soprattutto nel fatto che essa consente di valorizzare tutti i talenti e, quindi, di ridurre il fenomeno dell'esclusione dai sistemi scolastici di molti adolescenti. A livello secondario dovrà essere prevista una pluralità di indirizzi: da quelli tradizionali, che privilegiano l'astrazione e la concettualizzazione, fino a quelli che intrecciano, attraverso formule di alternanza, la formazione con l'attività professionale. Inoltre, si raccomanda di creare delle passerelle tra i vari percorsi in modo che sia possibile modificare *in itinere* le scelte compiute. Inoltre, la possibilità offerta a tutti di riprendere gli studi nel corso della vita, in attuazione dei principi dell'educazione permanente, toglierebbe ogni definitività alle opzioni assunte nell'adolescenza sotto l'eventuale influsso di condizionamenti sociali negativi, permettendo di correggerle.

3.2. Fare riferimento alla prospettiva europea: VET

Quanto detto corrisponde a ciò che da più anni viene sostenuto in Unione europea a proposito dei percorsi professionalizzanti, entro quattro prospettive di fondo: migliorare la capacità d'inserimento professionale; attribuire una maggiore importanza all'istruzione e alla formazione lungo tutto l'arco della vita; aumentare l'occupazione nel settore dei servizi, latore di nuovi posti di lavoro; promuovere la parità di opportunità sotto tutti gli aspetti.

La Commissione ha fortemente sollecitato l'obiettivo del miglioramento della qualità dei sistemi d'istruzione e formazione, strumento privilegiato di coesione sociale e culturale, nonché strumento economico considerevole, destinato a migliorare la competitività e il dinamismo dell'Europa. A tale scopo, sono state definite le “*Competenze chiave per l'apprendimento permanente*”, al fine di consentire a tutti i cittadini di accedere ai sistemi d'istruzione e di formazione formali e non formali,

facilitando segnatamente il passaggio da un settore d'istruzione ad un altro, dall'infanzia all'età matura. L'apertura dei sistemi d'istruzione e di formazione accompagnata da uno sforzo per rendere più invitanti tali sistemi, anche per adattarli ai bisogni dei diversi gruppi destinatari, può svolgere un ruolo importante per la promozione di una cittadinanza attiva, della parità di opportunità e della coesione sociale durevole, assicurando ai giovani l'acquisizione, entro il diciottesimo anno di età, di una qualifica professionale che, a seguito degli impegni sottoscritti a Lisbona, deve corrispondere almeno al secondo livello europeo (85/368/CEE).

In vista del rilancio dell'istruzione tecnica e professionale, risulta utile riferirsi all'esperienza della *Francia* che, a seguito del grande dibattito nazionale svoltosi tra il 2003 ed il 2004 sull'avvenire della scuola, gestito dalla Commissione presieduta da Claude Thélot, ha portato all'elaborazione di un Rapporto¹⁴ che ha messo in luce una serie di preoccupazioni di fondo: motivare e far lavorare gli alunni; tener meglio conto della loro diversità e delle loro difficoltà scolastiche; lottare contro la violenza e le manifestazioni d'inciviltà; migliorare la collaborazione fra insegnanti e genitori; definire i contenuti che gli alunni devono assolutamente acquisire.

Il documento rappresenta un insieme di linee guida che saranno la base perché il Parlamento francese vari una legge di riforma del sistema educativo. Esso propone modifiche significative sul segmento secondario, in particolare rispetto alla scelta tra percorsi di formazione generale e percorsi di tipo professionalizzante, e delinea lo scenario entro il quale la scuola francese dovrà ricollocarsi. In particolare il documento insiste sulla diversificazione dei percorsi della scuola secondaria di secondo grado (*le Lycée*) e sull'anticipazione della scelta degli indirizzi liceali, sulla riorganizzazione del sistema di orientamento del *Collège*, anticipando e rafforzando le attività di differenziazione curricolari per la scelta dei successivi percorsi liceali.

Anche in Francia, quindi, si prende consapevolezza della criticità del modello dell'unitarietà dei percorsi (il famoso "modello comprensivo degli anni '80") al fine di assicurare ai giovani una più elevata padronanza della cultura, e si comprende che ogni percorso formativo deve avere un proprio asse culturale che consenta di imparare secondo un metodo nuovo, non centrato sulla mera trasmissione del sapere, ma su una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere, attraverso la contestualizzazione e l'integrazione dei saperi.

L'istruzione tecnica e professionale non rappresenta quindi un ambito educativo minore, adatto a coloro che non riescono negli studi liceali né tecnico-professionali, ma è un luogo educativo di grandi potenzialità, che delinea un ambito dell'offerta formativa, che presenta stimoli e innovazioni proponibili e validi in ogni contesto educativo e formativo.

Va segnalato come il quadro europeo proponga un sistema VET organico e nel contempo poliforme per l'offerta e pluralistico per gli aspetti gestionali, non frammentato come è nel caso italiano (istruzione tecnica, professionale, istruzione e for-

¹⁴ Rapporto apparso con il titolo: *Pour la réussite de tous les élèves*.

mazione professionale regionale compreso l'apprendistato, formazione superiore, IFTS e master, specializzazione) e non sottoposto ad un rigido monopolio statale.

3.3. Il nodo della quadriennalità e le quattro tipologie di percorsi formativi

Dal confronto con il contesto europeo risalta in modo evidente l'anomalia del sistema italiano, che prevede percorsi quinquennali di diploma che finiscono per essere acquisiti a 19 anni, mentre in Europa (e negli altri Paesi con ordinamenti omogenei ai nostri come Canada, USA, Australia), il diploma si acquisisce a 18 se non a 17 anni. Questa anomalia – che si somma all'esito dei processi di riforma universitaria che ha prodotto, di fatto, la durata quinquennale dei percorsi di studi – finisce per porre i nostri giovani in condizione di difficoltà nei confronti dei loro coetanei stranieri che, a parità di titoli, hanno mediamente uno se non due anni in meno. Tutto ciò va contro la dichiarata necessità di rendere compatibili i titoli di studio ed i relativi profili di saperi e competenze, oltre che di facilitare lo scambio e la mobilità internazionale.

Va ricordato inoltre che l'attuale normativa consente l'accesso all'istruzione superiore (perlomeno per ciò che concerne gli IFTS) a partire dal diploma quadriennale e ciò conferma ancora una volta la volontà del legislatore di procedere in modo più coerente con gli orientamenti europei.

Da qui la necessità di rivedere i percorsi formativi e di fissare, nell'ambito dell'attuale ordinamento, una distinzione fra quattro tipologie di percorsi formativi, ognuna delineata da una specifica finalità:

- 1) i percorsi professionalizzanti che mirano all'inserimento nel mondo del lavoro ed alla continuità formativa nelle filiere omogenee o – con i necessari passaggi – nelle altre, con le due tappe sancite dalla qualifica professionale triennale e dal diploma professionale quadriennale, quest'ultimo valido anche per l'ingresso negli albi delle professioni normate per legge;
- 2) i percorsi di preparazione all'università – accessibili con moduli integrativi da parte di chi è in possesso del diploma quadriennale – che prevedono un cammino quinquennale finalizzato all'acquisizione di un diploma di Stato, il cui quinto anno sia gestito in corresponsabilità con l'università finendo per diventare un vero e proprio anno propedeutico alla stessa;
- 3) i percorsi di formazione superiore della durata di 1-2 anni (salvo casi specifici triennali) che mirano all'acquisizione di un diploma tecnico superiore;
- 4) i percorsi universitari triennali che consentono di acquisire una formazione completa (ovvero che non obblighi all'acquisizione della laurea specialistica) connessa alle figure a fondamento scientifico e tecnico.

Tali percorsi sono strutturati sulla base di mete definite per saperi e competenze, articolati per abilità/capacità e conoscenze sulla base del modello adottato per l'obbligo di istruzione, così da rendere possibile il riconoscimento degli apprendimenti e dei crediti formativi e i passaggi da un percorso all'altro secondo la metodologia dei crediti formativi.

4. La nuova *mission* dell'istruzione tecnica e professionale in Italia

Il lavoro avviato dal Ministero per il rilancio dell'Istruzione tecnica e professionale ha consentito di porre al centro di una proposta formativa rinnovata una più solida riflessione circa l'identità peculiare di questi percorsi formativi, superando la tendenza alla liceizzazione. Emergono quindi nuove mission, come di seguito specificato.

4.1. Le specifiche vocazioni degli istituti tecnici e degli istituti professionali: la persona e il rapporto tra territorio, aziende e innovazione

Ripercorrere storicamente la nascita delle due tipologie di istituti aiuta certamente a identificare le vocazioni specifiche degli stessi, così da svilupparle e valorizzarle, impedendo di rendere l'istruzione professionale solo ancella di quella tecnica e quindi da essa facilmente assorbibile e ad essa assimilabile.

Storicamente, l'istruzione professionale è nata negli anni cinquanta del secolo scorso, forzando una norma del 1939 che consentiva di istituire "scuole aventi finalità ed ordinamento speciale" nell'ambito dell'istruzione tecnica, con corsi inizialmente bi e poi triennali. Quindi, inizialmente è stata concepita come sottosistema dell'istruzione tecnica e destinata sia agli allievi senza troppe possibilità economiche, sia a quelli scolasticamente più deboli. Tuttavia la vivacissima dinamica economica del dopoguerra richiedeva prestazioni professionali sempre più ricche, fino a costringere lo sviluppo di un'istruzione che poneva sul mercato giovani estremamente preparati sotto il profilo professionale, mentre l'istruzione tecnica sviluppava competenze tecniche che potevano condurre ad un inserimento nel mondo del lavoro, ma anche allo sviluppo di un'istruzione tecnica a livello universitario.

Pur evidenziandone le differenze, va tuttavia sottolineato il fatto che le storie degli Istituti Tecnici e Professionali di Stato nascono entrambe dalla volontà di "costruire" partendo dall'ambito in cui si è inseriti: la conoscenza del territorio, del bisogno espresso dalle aziende e dal mercato del lavoro si coniuga con l'esigenza di trasmettere la tradizione e la professionalità di un mestiere. La caratteristica portante di questi indirizzi di studio è da individuarsi nell'introduzione degli allievi alla comprensione della tecnica e dell'arte dei mestieri, nell'intersezione tra professionalità e bisogni del territorio.

L'istruzione tecnica e professionale fa parte di un sistema complessivo di offerta formativa di percorsi professionalizzanti propri del secondo ciclo di studi, coerenti con il sistema VET europeo, collocati entro un quadro organico e nel contesto poliforme e pluralistico, mirante a fornire ai giovani occasioni di crescita

personale, civica e professionale centrate sulla percorribilità da parte dei giovani destinatari e sul riconoscimento di ogni apprendimento comunque acquisito, in forma sia formale, informale e non formale.

Tale sistema di offerta si fonda sulla valorizzazione delle culture del lavoro come occasioni di apprendimento mediante una metodologia attiva, coinvolgente, centrata su compiti e problemi, interdisciplinare, tramite le quali i giovani possano entrare in un rapporto personale con la cultura.

Le espressioni “tecnica” e “professionale” sono reciprocamente interdipendenti: se la prima indica la dotazione, da parte della persona, di strumenti che gli consentano di rendere più umana la realtà, e nel contempo confacente ai bisogni umani e aperta alla ricerca della verità, entro una prospettiva culturale ampia, dove pensiero ed azione sono strettamente intrecciati così da formare personalità complete, l’aggettivo “professionale” indica la destinazione prioritaria di questi percorsi alla formazione nei giovani di competenze che consentano loro di presidiare in modo consapevole e responsabile ruoli sociali e lavorativi significativi, volti al bene della società.

Ciò comporta l’esclusione di una duplicazione di percorsi e impone una visione organica ed unitaria dell’offerta.

In sintesi, nel definire la missione dell’istruzione tecnica e professionale occorre considerare tre aspetti: l’ispirazione comune; gli aspetti peculiari alle due componenti; infine, il rispetto di uno spazio proprio dei percorsi di istruzione e formazione professionale regionale.

1) *Ispirazione comune*

Istruzione tecnica ed istruzione professionale sono accomunate dall’ispirazione ad una cultura dell’azione a valenza professionale, entro un quadro educativo, culturale e professionale che mira a formare i cittadini della società della conoscenza, con un’offerta formativa che valorizza la cultura del lavoro e delle professioni.

L’offerta formativa è organizzata per comunità professionali a largo spettro e per percorsi progressivi miranti a famiglie e figure professionali tendenzialmente polivalenti, finalizzati all’acquisizione di livelli sempre più alti di padronanza, coerenti con le esigenze del mondo del lavoro e delle professioni. L’attività è centrata sui laboratori culturali e professionali con una forte caratterizzazione interdisciplinare; gli apprendimenti si svolgono entro una molteplicità di situazioni: gruppo classe, gruppi di livello, gruppi di interesse e di progetto. L’impianto è altamente flessibile in modo da consentire esperienze di approfondimento, di tirocinio e/o lavorative, così che possa essere garantita la personalizzazione dei percorsi e un apprendimento tarato sull’“imparare ad imparare”, definito dall’Unione europea come “comprendere la motivazione e la fiducia per perseverare e riuscire nell’apprendimento lungo tutto l’arco della vita”. Un’attitudine ad affrontare i problemi per risolverli è utile sia nel processo di apprendimento, sia per gestire gli ostacoli e il cambiamento.

L'attività formativa è organizzata in alternanza, una pratica in grado di sviluppare processi di apprendimento attivi, centrati sull'esperienza. Essa non indica una mera interruzione del "normale" percorso degli studi al fine di alternare esperienze esterne, perché in questa logica rimarrebbe la scissione del disegno formativo in due parti inconciliabili. Una corretta pratica di alternanza richiede invece una cooperazione tra i due organismi coinvolti, la scuola e l'impresa, in modo da condividere la progettazione, la gestione (alternata) dei processi di apprendimento, infine la verifica e la valutazione, entro una concezione unitaria del piano formativo al cui centro c'è lo studente.

2a) *Peculiarità dell'istruzione tecnica*

La *mission* dell'istruzione tecnica andrebbe giocata su due aspetti:

- l'approfondimento della cultura, fornendo allo studente le conoscenze, le competenze, le abilità e le capacità necessarie per comprendere le problematiche scientifiche e storico-sociali collegate alla tecnologia e alle sue espressioni, assicurando lo sviluppo della creatività e della inventiva progettuale e applicativa, nonché la padronanza delle tecniche, dei processi tecnologici e delle metodologie di gestione relative e garantendo l'acquisizione di una perizia applicativa e pratica;
- il legame tra istruzione tecnica e formazione universitaria da realizzare soprattutto nel quinto anno in funzione propedeutica alle necessità proprie della laurea triennale, così da rendere possibile un cammino di studi orientato verso lauree con fondamento scientifico e tecnico.

2b) *Peculiarità dell'istruzione professionale*

La *mission* dell'istruzione professionale consiste nell'offerta di percorsi formativi a carattere professionalizzante, tendenzialmente polivalenti, coerenti con i riferimenti europei (ECVET), con una tappa triennale ed una quadriennale, riferiti alle necessità del contesto economico locale, nell'ambito delle prerogative che la Costituzione attribuisce alle Regioni ed alle Province autonome.

Due sono quindi le caratteristiche di questa offerta: la valenza professionale riferita al contesto territoriale; la metodologia centrata su pratiche reali e sull'alternanza formativa.

3) *Presenza stabile e diffusa di percorsi di istruzione e formazione professionale regionale*

L'offerta formativa dell'istruzione tecnica e professionale non presenta un carattere monopolistico, ma si colloca in un quadro aperto e pluralistico, nel quale operano necessariamente ed in forma diffusa su tutto il territorio nazionale – nel rispetto dei diritti e della libertà di scelta degli adolescenti e dei giovani e secondo criteri di certezza e di pari dignità – istituzioni formative che forniscono percorsi di istruzione e formazione professionale a carattere regionale. Tali percorsi, riferiti a profili e standard comuni a tutto il sistema VET, si distinguono per quattro caratteristiche peculiari:

- il riferimento ad opere espresse dalla realtà sociale, dotate di una tradizione tale da collocarle in modo stabile nel contesto locale oltre che nazionale;
- la presenza di un’ispirazione educativa che ne connota l’azione attraverso lo stile della comunità educante, della valorizzazione dei talenti e potenzialità dei destinatari e del coinvolgimento dei soggetti del territorio;
- la valorizzazione della cultura del lavoro “vitale” presente nel contesto come situazione di apprendimento entro cui svolgere percorsi di valore educativo, culturale e professionale;
- la metodologia attiva tesa a sollecitare il coinvolgimento dei destinatari attraverso compiti reali così da sollecitare l’apprendimento per soluzione dei problemi e per scoperta.

4.2. Aree e profili professionali

Al quadro di contesto sin qui delineato si devono aggiungere i criteri per l’identificazione delle aree professionali alle quali riferirsi per redigere i profili d’uscita dei percorsi di istruzione tecnica e professionale, secondo le polarità prima delineate. Si tratta di un passaggio fondamentale per assicurare la rispondenza dei singoli percorsi alle domande e ai fabbisogni delle diverse realtà del mondo del lavoro e, quindi, il collegamento con le specifiche realtà produttive cui si connettono.

Il criterio di base per identificare le particolari aree professionali consiste nel partire dall’esame delle principali classificazioni delle attività economiche rappresentative sia a livello nazionale che specifico territoriale. Relativamente alle attività con diffusione nazionale sono a tal fine utilizzabili le classificazioni elaborate da ISTAT e CNEL, mentre per le professioni si può ricorrere al relativo Repertorio messo a punto dall’ISFOL, senza trascurare quelle professionalità a stretta vocazione territoriale che pure rappresentano una risorsa determinante per talune economie locali. Successivamente, andranno individuati gli indicatori di riferimento e i meccanismi di adeguamento che consentano di aggiornare costantemente il sistema delle aree professionali, onde evitare il formarsi di inopportune obsolescenze.

All’interno di ciascuna area andranno poi identificati i singoli percorsi, le cui caratteristiche principali risponderanno ai criteri di gradualità e flessibilità. Gradualità in relazione ai diversi livelli di professionalità (di base, intermedio e superiore) attesi dal mondo del lavoro e richiesti dai giovani. Flessibilità sia nella risposta articolata rispetto ai fabbisogni del territorio e delle figure professionali (polivalenti o più specialistiche) richieste, sia nella pluralità dell’offerta formativa in relazione ai diversi stili di apprendimento dei giovani interessati.

Il profilo professionale di ciascun percorso sarà costruito come articolazione di un duplice riferimento: in primo luogo, a partire dalle caratteristiche generali dell’area professionale comune, che identificano le conoscenze, abilità e competenze di base attese; quindi, in riferimento alle specifiche competenze professionali acquisite sia in seguito alla particolare diversificazione dei percorsi, sia per effetto della personalizzazione.

5. Criteri per il riordino dell'offerta formativa tecnica e professionale

I criteri cui si fa riferimento al fine del riordino dell'offerta sono i seguenti.

1) *Primato dell'offerta formativa (sulle istituzioni che la offrono)*

Il sistema di istruzione e formazione tecnica e professionale, coerente con le indicazioni europee relative al VET, fornisce un servizio di pubblica utilità di valore primario per l'equilibrato sviluppo delle potenzialità delle persone, presenta un carattere unitario e organico e risulta definito secondo la prospettiva dell'offerta formativa. In tal senso, si struttura in base ad una mappa di percorsi che i giovani possono seguire al fine di assolvere al diritto-dovere di istruzione e formazione, secondo un'organizzazione per comunità professionali a largo spettro e per percorsi progressivi miranti a famiglie e figure professionali polivalenti, comprendenti la qualifica professionale, il diploma professionale quadriennale, il diploma di Stato ed il diploma tecnico superiore.

L'offerta prevede percorsi strutturati di vario genere, ma anche percorsi destrutturati e progetti in vista del contrasto delle problematiche dell'apprendimento e dei fenomeni di dispersione e di emarginazione.

2) *Centralità del cittadino-destinatario*

Al centro dell'offerta formativa, intesa nella logica del servizio, vi sono i giovani in diritto-dovere di istruzione e formazione, nessuno escluso. La loro educazione non comprende unicamente la trasmissione di saperi e competenze, ma implica altre dimensioni oltre quella formativa, che pure resta fondamentale. Il sistema di offerta mira al perseguimento del loro progetto di vita e di lavoro, attraverso una proposta personalizzata, ovvero coerente con la specifica realtà personale dello studente. Ciò comporta che, a fronte di una pluralità di modi di acquisizione di saperi e competenze, in base alle caratteristiche personali degli allievi (stili di apprendimento, metodi di studio, progetti peculiari), è necessario diversificare i percorsi formativi, tra di loro equivalenti, fornendo obbligatoriamente ai destinatari l'intera mappa dei percorsi possibili, forniti dalle differenti istituzioni previste, scolastiche e formative. Il processo di personalizzazione permette di tenere conto della pluralità dei fattori in gioco, introducendo l'idea che ogni studente ha una propria modalità di apprendimento e una propria tempistica, oltre che attitudini personali e propensioni da sviluppare e potenziare.

La personalizzazione non avviene unicamente in un gruppo classe, ma prevede una flessibilità nell'aggregazione di gruppi di allievi: gruppi classe (per alcuni scopi), gruppi di livello (per altri scopi), gruppi d'interesse, laboratori, situazioni di alternanza formativa.

La centralità del cittadino-destinatario dell'attività formativa comprende il riconoscimento di tutti gli apprendimenti, comunque acquisiti, il diritto di passaggio da un percorso all'altro sulla base del sistema dei crediti formativi e con il supporto di un servizio di accompagnamento e di sostegno.

3) *Principio di pluralismo e di sussidiarietà*

Il sistema di offerta di percorsi formativi professionalizzanti prevede il principio del pluralismo e quello della sussidiarietà.

In forza del primo, si prevede la presenza di una pluralità di istituzioni scolastiche e formative, gestite sia da soggetti pubblici sia da privati, caratterizzate da culture e visioni pedagogiche peculiari, collocate entro i contesti territoriali di riferimento, tutte poste nella condizione di pari dignità e di non discriminazione, cui lo studente può accedere liberamente esercitando il proprio diritto di scelta libera e consapevole, sulla base di un servizio orientativo efficiente.

In forza del principio di sussidiarietà, le diverse istituzioni attive nel sistema educativo di istruzione e formazione – Stato, Regioni e Province autonome – sono tenute a creare le condizioni che permettono alla persona e alle aggregazioni sociali (compresa la famiglia) di agire liberamente senza sostituirsi ad esse nello svolgimento delle loro attività. Di conseguenza, le competenze che presiedono all'offerta formativa reale sono le più prossime al cittadino che ne usufruisce e, pertanto, più vicine ai bisogni del territorio; inoltre il cittadino, sia come singolo che attraverso le famiglie e le associazioni, deve avere la possibilità di cooperare con le istituzioni nel definire gli interventi che incidano sulle realtà sociali a lui più prossime.

4) *Centralità dei saperi e delle competenze: mete e standard formativi*

Il sistema di offerta è regolato da un insieme di mete e di standard formativi sotto forma di saperi e competenze, articolati in abilità/capacità e conoscenze. Essi comprendono quanto stabilito in riferimento all'obbligo di istruzione, e si articolano secondo le caratteristiche peculiari dei percorsi previsti e possibili. Tali mete e standard, in quanto livelli essenziali delle prestazioni, mirano alla riconoscibilità e comparabilità degli apprendimenti a garanzia degli utenti e degli altri soggetti coinvolti. Essi costituiscono il parametro di riferimento per la valutazione degli apprendimenti dei destinatari. Si distinguono in assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale), ambito della cittadinanza e assi tecnico-professionali.

La competenza non è un fenomeno assimilabile al saper fare, ma un modo di essere della persona che ne valorizza tutte le potenzialità. Lavorare per competenze significa favorire la maturazione negli studenti della consapevolezza dei propri talenti, di un rapporto positivo con la realtà sostenuto da curiosità e volontà, in grado di riconoscere le criticità e le opportunità che gli si presentano, capaci di assumere responsabilità autonome nella prospettiva del servizio inteso come contributo al bene comune.

5) *Metodologia attiva*

L'elemento centrale di una formazione per competenze è costituito dalla possibilità di privilegiare l'azione, significativa ed utile, in quanto situazione di apprendimento reale ed attiva, che consente di porre il soggetto che apprende in relazione "vitale" con l'oggetto culturale da apprendere. Il discente è posto in tal modo nella condizione di fare un'esperienza culturale che ne mobilita le capacità e ne sollecita le potenzialità buone. Il sapere si mostra ad egli come un oggetto sensibile, una realtà ad un tempo simbolica, affettiva, pratica ed esplicativa.

Il docente diventa, nel procedere secondo questo metodo, oltre che un esperto di una particolare area disciplinare, anche il "mediatore" di un sapere che "prende vita" nel rapporto con la realtà, come risorsa per risolvere problemi ed in definitiva per vivere bene.

Ciò comporta, in corrispondenza di momenti cruciali del percorso formativo, la scelta di occasioni e di compiti che consentano allo studente di fare la scoperta personale del sapere, di rapportarsi ad esso con uno spirito amichevole e curioso, di condividere con gli altri questa esperienza, di acquisire un sapere effettivamente personale.

La metodologia propria dei percorsi di istruzione tecnica e professionale, nella logica della formazione efficace, mira a *selezionare le conoscenze chiave* irrinunciabili, a disegnare situazioni di apprendimento per laboratori nei quali svolgere esperienze che permettano agli studenti di entrare in rapporto diretto con la conoscenza sotto forma di procedimento di scoperta, così da condurre ad una acquisizione autenticamente personale. Ciò consente di mettere in moto un processo di apprendimento attivo, quindi motivante e finalizzato, così da consentire una valutazione più autentica.

6) *Professionalità dei docenti e principio dell'interdisciplinarietà*

Le risorse umane impegnate nelle attività formative sono a loro volta caratterizzate da una piena visione professionale fondata sulla libertà di insegnamento, non a carattere prestativo ma tesa ad una formazione efficace, in forza della quale risultano in grado di operare, entro il Consiglio di classe, nella logica del lavoro d'*équipe* al fine di condividere il progetto formativo e svolgere le attività collegiali di supporto, gestire relazioni educative con i destinatari, programmare, gestire e valutare occasioni di apprendimento attive ed efficaci entro un particolare ambito del sapere, coordinare e collaborare entro attività di apprendimento a carattere interdisciplinare, impegnarsi nelle attività esterne negli ambienti di apprendimento reali.

Questa impostazione richiede il coinvolgimento di una pluralità di figure professionali distinte in docenti ed esperti e necessita di una figura forte di coordinatore dell'*équipe*. Ciò implica un esplicito riconoscimento giuridico delle specificità professionali e la definizione di un adeguato organico di istituto, che consenta di differenziare l'offerta formativa sia in termini di tipologie di insegnamenti, sia di orari e funzioni.

7) *Apertura e coinvolgimento del contesto territoriale*

Le iniziative di istruzione e formazione professionale, strettamente raccordate sul piano territoriale con le altre che concorrono a comporre il sistema di offerta formativa professionalizzante, si svolgono sulla base di un'alleanza tra organismi formativi, governo locale e soggetti economico-sociali coinvolti nell'ambito di riferimento. Tale intesa di natura volontaria, che può assumere forme giuridiche differenti, identifica la corresponsabilità di tutti i soggetti (formativi, economico-sociali, della ricerca...) circa la qualità dell'offerta formativa. Essa è centrata sul valore educativo, culturale e professionale del lavoro e sulla valenza di servizio pubblico della formazione, sulla messa in comune delle riflessioni circa la gestione delle risorse umane, sulla disponibilità di occasioni di apprendimento reale che rendano efficace la formazione, sulla compartecipazione al processo di apprendimento, certificazione e validazione delle acquisizioni.

8) *Governance regionale dei sistemi VET*

Mentre l'ordinamento generale del sistema spetta allo Stato, il sistema reale di offerta formativa a carattere professionalizzante, in forza del Titolo V della Costituzione, è posto nell'ambito della competenza esclusiva delle Regioni e Province autonome che di conseguenza rilevano in riferimento alla scelta degli indirizzi, all'attività di orientamento, alla definizione del quadro organizzativo e logistico, alle iniziative di supporto ed accompagnamento e al conferimento dei titoli al termine dei percorsi autonomamente individuati. Occorre pertanto che ogni autonomia mantenga le proprie peculiarità e le proprie inclinazioni e differenziazioni in stretta connessione col territorio.

Il sistema è definito secondo una logica di *governance*, in forza della quale tutti i soggetti – istituzionali, formativi, economici – sono coinvolti nelle loro prerogative e potenzialità in una prospettiva di rete paritaria e cooperativa, entro un quadro di regole chiaro, garantito e nella prospettiva della stabilità e della qualità dell'offerta formativa.

Ciò, fatto salvo l'obbligo istituzionale di fornire ai destinatari l'intera mappa delle opportunità formative, rende possibile una varietà di soluzioni gestionali, sia autonome sia integrate, a seconda dei caratteri del contesto e della volontà libera dei soggetti in gioco così da garantire ad ogni giovane cittadino una risposta effettiva al proprio diritto-dovere di istruzione e formazione.

Conclusione

È evidente, a partire da quanto esposto nella presente ricerca, come l'Unione europea rappresenti, con le sue raccomandazioni e direttive che riflettono la tendenza dei sistemi educativi, un punto di riferimento fondamentale al fine del rinnovamento non solo del sistema di istruzione e formazione professionale italiano, ma anche di tutti quei comparti – spesso slegati tra di loro – che forniscono ai cittadini titoli e certificazioni spendibili sul mercato del lavoro.

Da questo punto di vista, risulta di conseguenza fondamentale il confronto, lo studio e la cooperazione con gli altri paesi comunitari al fine di rintracciare i criteri di un processo di rinnovamento necessario ed irrinunciabile. Ciò risulta ancora più importante, se consideriamo l'evoluzione dei modelli di unificazione dei sistemi di istruzione e di lavoro basati sull'approccio EQF, visto che costituisce volontà comune nel contesto europeo la necessità del passaggio dalla fase delle raccomandazioni a quella delle direttive.

Questa benefica influenza proveniente dal contesto comunitario ha consentito di fronteggiare per la prima volta in misura consistente il pregiudizio culturale, molto diffuso nel contesto italiano, secondo cui i percorsi formativi vengono suddivisi gerarchicamente tra ambiti “culturali” (i licei) e ambiti “pratici” (i professionali, ma anche i tecnici); si fa strada, ancora faticosamente, l'idea che ogni percorso ha valore culturale e consente, a partire dalla propria caratterizzazione, di perseguire mete formative equivalenti. In questo senso, occorre valutare positivamente l'introduzione, nel nostro ordinamento, dell'obbligo di istruzione che, escludendo l'opzione del biennio unico, pone le basi per una nuova rappresentazione non gerarchica, ma appunto basata sul principio di equivalenza, dell'insieme dell'offerta formativa.

Questo processo di innovazione dei sistemi, ma anche degli approcci culturali, coincide fortunatamente con la crescita di interesse delle aziende, dei giovani e delle famiglie, per i percorsi professionalizzanti, interrompendo ed invertendo una tendenza che oramai da diversi anni li vedeva in progressivo calo rispetto ai percorsi cosiddetti “generalisti”. Non a caso il primo segnale di inversione ha riguardato i percorsi di Istruzione e formazione professionale che sono stati rinnovati a partire dal 2002, attraverso sperimentazioni che hanno mutuato notevoli spunti dalla riflessione e dalle raccomandazioni europee. Anche gli istituti professionali ed in parte i tecnici hanno mostrato nell'ultimo periodo segnali incoraggianti in questa direzione.

Risulta quindi necessario, nell'attuale contesto, consolidare questa tendenza non interrompendo il processo di rinnovamento del quadro dell'offerta formativa,

evitando – così come suggerisce l'insieme degli studi effettuati in tema di comparazione europea – di procedere a limitazioni ed esclusioni: la pluralità dell'offerta e la presenza di modelli culturali, pedagogici ed organizzativi differenti, sia pure nel perseguimento di mete comuni, è da considerare come un valore, in quanto consente di dare risposte plurime ad una domanda formativa molto frammentata e differenziata viste le caratteristiche dell'utenza ed in generale del mondo giovanile. Accanto a ciò, occorre procedere con le iniziative di monitoraggio e valutazione del sistema per rilevare la qualità delle varie offerte, ed in particolare della capacità di queste di fronteggiare la dispersione e favorire uno sbocco positivo sia nel mercato del lavoro sia nelle varie possibilità di prosecuzione formativa. Occorre pertanto premiare quelle componenti e quelle istituzioni che favoriscono maggiormente il raggiungimento degli obiettivi di Lisbona che segnalano la transizione verso un sistema educativo effettivamente di qualità.

Bibliografia

- AGOSTI A. (a cura di), *La formazione, Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, Angeli, Milano, 2006.
- BAUMANN Z., *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, CNOS-FAP, Roma, 2003.
- BERTAGNA G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006.
- BERTOLINI P., *Dieci tesi sulla didattica*, in BERTOLINI P. (a cura di), "Sulla didattica", La Nuova Italia Scientifica, Firenze, 1994.
- BOCCA G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia, 1998.
- CARUGATI F. - P. SELLERI, *Psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- CHIOSSO G., *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, in "Nuova Secondaria", 7 (2002) 13-18.
- CIOFS/FP - CNOS-FAP, *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Roma, 2004.
- DEWEY J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1972.
- FERRATINI P., *Appunti per la Commissione sul nuovo obbligo di istruzione*, paper, Roma, dicembre 2006.
- FRABONI F. - F. PINTO MINERVA, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Bari, 2001.
- FRANCHINI R. - R. CERRI, *Per un'istruzione e formazione professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo*, FrancoAngeli, Milano, 2005.
- GARDNER E., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2006.
- GENNARI M., *Istituzioni di didattica*, in GENNARI M. (a cura di), "Didattica generale", Bompiani, Milano, 1996.
- ISFOL, *La sperimentazione dei percorsi di Istruzione e Formazione professionale, Secondo rapporto di monitoraggio*, Roma, giugno 2006.
- ISFOL, *L'andamento della sperimentazione dei percorsi triennali*, Roma, novembre 2006.
- IZZO D., *Manuale di pedagogia sociale*, CLUEB, Bologna, 1997.
- LE BOTERF G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Editions d'Organisation, Paris, 1994.
- MAGGIOLINI A. - G. PIETROPOLLI CHARMET, *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *La dispersione scolastica: indicatori di base per l'analisi del fenomeno*, Roma, 2006.
- MORIN E., *La testa ben fatta*, Cortina, Milano, 2000.
- NICOLI D., *Il lavoratore coinvolto. Professionalità e formazione nella società della conoscenza*, Vita e Pensiero, Milano, 2009.
- NICOLI D. - MALIZIA G. - PIERONI V., *Esiti del monitoraggio dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale (sperimentazioni)*, in "Rassegna CNOS", 1(2006) 65-95.
- NICOLI D. - PALUMBO M. - MALIZIA G., *Per una istruzione e formazione professionale di eccellenza. Nuovi percorsi formativi per la riforma del sistema educativo*, FrancoAngeli, Milano, 2005.
- NICOLI D. - GAY G., *Sistemi di istruzione e formazione professionale a confronto. Francia, Germania, Inghilterra, Svizzera*, Guerini e Associati, Milano, 2008.
- OECD, *Education at a Glance 2007 OECD Indicators*.
- PATRONCINI P., *Istruzione tecnica e professionale: che cosa si fa in Europa*, Relazione di al convegno di Piacenza dell'11 gennaio 2008, http://www.comune.bologna.it/iperbole/coscost/newsinter/europa_tecnici_profli.pdf
- PELLEREY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 2004.

- PERRENOUD P., *Dieci competenze per insegnare*, Anicia, Roma, 2002.
- PERRENOUD P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2003.
- REY B. (a cura di), *Les compétences à l'école*, De Boeck, Bruxelles, 2003.
- TROMBETTA C. - ROSIELLO L., *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Erickson, Trento, 2001.
- UNIONE EUROPEA, *Decisione n. 2241/2004/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 15 dicembre 2004 relativa ad un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (Europass) (2241/2004/CE)*.
- UNIONE EUROPEA, *Progetto di conclusioni del Consiglio sulla garanzia della qualità in materia di istruzione e formazione professionale*, Bruxelles, 18 maggio 2004 (9599/04).
- UNIONE EUROPEA, *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*.
- UNIONE EUROPEA, *Risoluzione legislativa del Parlamento europeo del 24 ottobre 2007 sulla proposta di raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente (COM(2006)0479 _ C6-0294/2006 - 2006/0163(COD))*.
- VIGOTSKY L.S., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari, 1990.
- WENGER E., *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, London, 1998.

Sitografia

CENTRE INFO - Informazioni sulla formazione professionale lungo tutta la vita:
<http://www.centre-info.fr/-Les-systemes-de-formation-.html>

FIT FOR EUROPE - Informazioni sull'istruzione, gli studi universitari e l'occupazione in 31 Paesi europei:
http://www.fitforeurope.info/webcom/show_page.php?wc_c29767&wc_id=1

UNIONE EUROPEA - Tutti i riferimenti del "Processo di Copenaghen", come pure dei suoi precedenti, sono presenti sul sito dell'Unione europea, in particolare in tema di VET, all'indirizzo:
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/vocational_en.html

INDICE

PRESENTAZIONE	3
PREMESSA	5
<i>Rilevanza europea della istruzione e formazione professionale</i>	5
<i>Un quadro comparativo: Francia, Germania, Regno Unito, Ungheria</i>	6
<i>Peculiarità (e disorganicità) del caso italiano</i>	11
<i>Una risorsa per qualificare il sistema educativo</i>	13
 Parte I:	
UN QUADRO COMPARATIVO	17
 1. Introduzione	19
2. Francia	22
2.1. <i>Istruzione generale</i>	22
2.2. <i>Istruzione specifica</i>	23
2.3. <i>Istruzione e formazione professionale</i>	24
1.3.1. <i>La filiera scolastica</i>	25
1.3.2. <i>L'apprendistato</i>	27
2.4. <i>Insegnamento superiore</i>	29
2.4.1. <i>Le formazioni corte</i>	30
2.4.2. <i>Le formazioni lunghe</i>	30
2.4.3. <i>Le formazioni in alternanza</i>	31
2.5. <i>Formazione continua dei giovani usciti dal sistema educativo e degli adulti</i>	31
2.6. <i>Orientamento</i>	32
2.7. <i>Validazione delle acquisizioni dell'esperienza</i>	33
2.8. <i>Fonti</i>	33
3. Germania	36
3.1. <i>La formazione iniziale</i>	37
3.1.1. <i>La prima fase dell'istruzione secondaria (da 12 a 15-16 anni)</i>	38
3.1.2. <i>La seconda fase dell'istruzione secondaria (da 15-16 a 18-19 anni)</i>	39
3.2. <i>Il sistema di formazione duale</i>	40
3.3. <i>L'istruzione superiore</i>	41
3.4. <i>La formazione professionale continua</i>	41
3.4.1. <i>Diritti individuali dei lavoratori dipendenti: i congedi di formazione per una formazione giuridica</i>	43
3.4.2. <i>La formazione professionale per i disoccupati (Umschulung)</i>	44
3.4.3. <i>Enti di formazione continua</i>	44
3.5. <i>La riforma della formazione professionale</i>	45
3.6. <i>Il programma di sostegno all'apprendistato</i>	45
3.7. <i>Fonti</i>	45

4. Regno Unito	47
4.1. <i>La formazione iniziale</i>	50
4.2. <i>L'istruzione superiore</i>	51
4.3. <i>Istruzione e formazione professionale a livello secondario inferiore</i>	52
4.4. <i>Istruzione e formazione professionale a livello secondario superiore</i>	52
4.5. <i>Apprendistato</i>	53
4.6. <i>Formazione continua</i>	54
4.7. <i>Corsi di formazione per persone in cerca di lavoro</i>	54
4.8. <i>Fonti</i>	55
5. Ungheria	57
5.1. <i>La formazione iniziale</i>	59
5.1.1. <i>Educazione prescolastica</i>	59
5.1.2. <i>Istruzione obbligatoria di corso ordinario</i>	59
5.1.3. <i>Scuola secondaria superiore</i>	60
5.1.4. <i>La presenza dei rom nel sistema educativo ungherese</i>	61
5.1.5. <i>Sistema dei passaggi</i>	62
5.1.6. <i>Aspetti gestionali ed amministrativi</i>	63
5.2. <i>Istruzione superiore</i>	64
5.3. <i>Istruzione e formazione professionale</i>	65
5.4. <i>Formazione continua</i>	65
5.5. <i>Fonti</i>	66
5.6. <i>Bibliografia</i>	66
Parte II:	
LA PROSPETTIVA EUROPEA	67
1. Il “Processo di Copenaghen”	69
1.1. <i>Importanza del sistema VET</i>	69
1.2. <i>La revisione del 2004</i>	70
1.3. <i>La revisione del 2006</i>	72
1.4. <i>Bordeaux 2008</i>	75
2. Aspetti qualificanti della strategia europea per la qualificazione del sistema VET	77
2.1. <i>Le competenze chiave di cittadinanza europea</i>	77
2.2. <i>Il quadro europeo delle qualifiche</i>	79
2.3. <i>La qualità del sistema IFP</i>	82
2.4. <i>Il riconoscimento degli apprendimenti comunque acquisiti</i>	85
3. Una riflessione di sintesi circa la politica comunitaria in tema di VET	88
Parte III:	
PER UN RINNOVAMENTO DEL SISTEMA VET IN ITALIA.	
LA STRATEGIA DI RILANCIO DELL'ISTRUZIONE TECNICA E PROFESSIONALE	91
1. I cambiamenti nel contesto socio-economico e la nuova cultura del lavoro e delle professioni	93
1.1. <i>Il nuovo contesto della società della conoscenza</i>	93
1.2. <i>Superare la visione separata ed autosufficiente della tecnica per formare l'uomo integrale</i>	95

1.3. <i>Formare persone in grado di agire in senso professionale; ovvero responsabile e appassionato</i>	96
2. I cambiamenti della soggettività giovanile e la nuova domanda educativa e culturale	98
3. L'evoluzione dei sistemi di istruzione tecnica e professionale in Europa e il posizionamento dell'Italia	100
3.1. <i>Il diritto a un'istruzione e a una formazione prolungata per tutti i giovani entro un'offerta unitaria e diversificata</i>	100
3.2. <i>Fare riferimento alla prospettiva europea: VET</i>	101
3.3. <i>Il nodo della quadriennalità e le quattro tipologie di percorsi formativi</i>	103
4. La nuova mission dell'istruzione tecnica e professionale in Italia	104
4.1. <i>Le specifiche vocazioni degli istituti tecnici e degli istituti professionali: la persona e il rapporto tra territorio, aziende e innovazione</i>	104
4.2. <i>Aree e profili professionali</i>	107
5. Criteri per il riordino dell'offerta formativa tecnica e professionale	108
CONCLUSIONE	113
BIBLIOGRAFIA	115
SITOGRAFIA	117
INDICE	119

Pubblicazioni 2002-2009
nella collana del CNOS-FAP e del CIOFS/FP
“STUDI, PROGETTI, ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE”
ISSN 1972-3032

Sezione “Studi”

-
- 2002 MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, 2002
-
- 2003 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XIV seminario di formazione europea. La formazione professionale per lo sviluppo del territorio. Castel Brando (Treviso), 9-11 settembre 2002*, 2003
CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Vademecum. Strumento di lavoro per l'erogazione dei servizi orientativi*, 2003
MALIZIA G. - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow - up*, 2003
-
- 2004 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XV seminario di formazione europea. Il sistema dell'istruzione e formazione professionale nel contesto della riforma. Significato e percorsi*, 2004
CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Opportunità occupazionali e sviluppo turistico dei territori di Catania, Noto, Modica*, 2004
CNOS-FAP (a cura di), *Gli editoriali di “Rassegna CNOS” 1996-2004. Il servizio di don Stefano Colombo in un periodo di riforme*, 2004
MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, 2004
RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, 2004
-
- 2005 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVI seminario di formazione europea. La formazione professionale fino alla formazione superiore. Per uno sviluppo in verticale di pari dignità*, 2005
D'AGOSTINO S. - G. MASCIÒ - D. NICOLI, *Monitoraggio delle politiche regionali in tema di istruzione e formazione professionale*, 2005
PIERONI V. - G. MALIZIA (a cura di), *Percorsi/progetti formativi “destrutturati”. Linee guida per l'inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati*, 2005
-
- 2006 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVII Seminario di Formazione Europea. 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*, 2006
NICOLI D. - G. MALIZIA - V. PIERONI, *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno formativo 2004-2005*, 2006
-
- 2007 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVIII seminario di formazione europea. Standard formativi nell'istruzione e nella formazione professionale. Roma, 7-9 settembre 2006*, 2007
COLASANTO M. - R. LODIGIANI (a cura di), *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo*, 2007
DONATI C. - L. BELLESI, *Giovani e percorsi professionalizzanti: un gap da colmare? Rapporto finale*, 2007
MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale. II edizione*, 2007
MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia. Rapporto di ricerca*, 2007

MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio. Rapporto di ricerca*, 2007
MALIZIA G. et alii, *Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e anagrafe formativa. Problemi e prospettive*, 2007
MALIZIA G. et alii, *Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere*, 2007
NICOLI D. - R. FRANCHINI, *L'educazione degli adolescenti e dei giovani. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2007
NICOLI D., *La rete formativa nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*, 2007
PELLERREY M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, 2007
RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, Ristampa 2007

-
- 2008 CIOFS/FP, *Atti del XIX seminario di formazione europea. Competenze del cittadino europeo a confronto*, 2008
COLASANTO M. (a cura di), *Il punto sulla formazione professionale in Italia in rapporto agli obiettivi di Lisbona*, 2008
DONATI C. - L. BELLESI, *Ma davvero la formazione professionale non serve più? Indagine conoscitiva sul mondo imprenditoriale*, 2008
MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. La dimensione internazionale*, 2008
MALIZIA G. - V. PIERONI, *Follow-up della transizione al lavoro degli allievi/e dei percorsi triennali sperimentali di IeFP*, 2008
PELLERREY M., *Studio sull'intera filiera formativa professionalizzante alla luce delle strategie di Lisbona a partire dalla formazione superiore non accademica. Rapporto finale*, 2008

2009 NICOLI D., *I sistemi di istruzione e formazione professionale (VET) in Europa*, 2009

Sezione "Progetti"

-
- 2003 BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, 2003
CIOFS/FP (a cura di), *Un modello per la gestione dei servizi di orientamento*, 2003
CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *L'accoglienza nei percorsi formativo-orientativi. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, 2003
COMOGLIO M. (a cura di), *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa. Prototipo realizzato dal gruppo di lavoro CIOFS/FP*, 2003
FONTANA S. - G. TACCONI - M. VISENTIN, *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, 2003
GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo*, 2003
MARSILII E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente*, 2003
TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, 2003
VALENTE L. - D. ANTONIETTI, *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi*, 2003

-
- 2004 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale alimentazione*, 2004
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2004
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale commerciale e delle vendite*, 2004
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale estetica*, 2004
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale sociale e sanitaria*, 2004

- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale tessile e moda*, 2004
- CIOFS/FP BASILICATA, *L'orientamento nello zaino. Percorso nella scuola media inferiore. Diffusione di una buona pratica*, 2004
- CIOFS/FP CAMPANIA (a cura di), *ORION tra orientamento e network*, 2004
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale elettrica e elettronica*, 2004
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2004
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale meccanica*, 2004
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale turistica e alberghiera*, 2004
- NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
- NICOLI D. (a cura di), *Sintesi delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
-
- 2005 CIOFS-FP SICILIA (a cura di), *Operatore Servizi Turistici in rete. Rivisitando il progetto: le buone prassi. Progettazione, Ricerca, Orientamento, Nuova Imprenditorialità, Inserimento Lavorativo*, 2005
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale legno e arredamento*, 2005
- CNOS-FAP (a cura di), *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale. Percorsi triennali di Istruzione formazione Professionale*, 2005
- NICOLI D. (a cura di), *Il diploma di istruzione e formazione professionale. Una proposta per il percorso quadriennale*, 2005
- POLÁČEK K., *Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni*, 2005
- VALENTE L. (a cura di), *Sperimentazione di percorsi orientativi personalizzati*, 2005
-
- 2006 BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La corresponsabilità CFP-famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nei CFP CNOS-FAP (2004-2006)*, 2006
- CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione dei sussidi, II edizione*, 2006
-
- 2007 D'AGOSTINO S., *Apprendistato nei percorsi di diritto-dovere*, 2007
- GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo. Una proposta di percorsi per la creazione di impresa. II edizione*, 2007
- MARSILII E., *Dalla ricerca al rapporto di lavoro. Opportunità, regole e strategie*, 2007
- NICOLI D. - G. TACCONI, *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. I volume*, 2007
- RUTA G. (a cura di), *Vivere in... 1. L'identità. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2007
- RUTA G. (a cura di), *Vivere... Linee guida per i formatori di cultura etica e religiosa nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, 2007
-
- 2008 BALDI C. - M. LOCAPUTO, *L'esperienza di formazioni formatori nel progetto integrazione 2003. La riflessività dell'operatore come via per la prevenzione e la cura educativa degli allievi della FPI*, 2008
- CIOFS/FP (a cura di), *Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2008
- MALIZIA G. - V. PIERONI - A. SANTOS FERMINO, *Individuazione e raccolta di buone prassi mirate all'accoglienza, formazione e integrazione degli immigrati*, 2008
- NICOLI D., *Linee guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2008
- NICOLI D., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. II volume*, 2008
- RUTA G. (a cura di), *Vivere con... 2. La relazione. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008
- RUTA G. (a cura di), *Vivere per... 3. Il progetto. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008

2009 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale meccanica*, in stampa
MALIZIA G. - V. PIERONI, *Accompagnamento al lavoro degli allievi qualificati nei percorsi triennali del diritto-dovere*, 2009

