

3 EDITORIALE

STUDI

- 11 Pasquale Ransenigo
Istruzione e formazione professionale verso un sistema-canale unitario
- 25 Maurizio Lozzi
Prime note al contratto collettivo nazionale di lavoro 98-03 della formazione professionale
- 40 Silvio Pugliese
L'accreditamento delle sedi formative secondo l'art. 17 della L. 196/97: modelli a confronto
- 52 Lorenzo Ferraroli
A proposito della proposta del CNOS-FAP per l'accreditamento delle sedi orientative.
Gli strumenti di base
- 60 Guglielmo Malizia – Dario Nicoli – Vittorio Pieroni – Silvano Sarti
La sperimentazione dell'attestato unico di qualifica
- 72 Mario Viglietti
Gli stili attributivi del successo ed insuccesso scolastico:
suggerimenti ai fini dell'orientamento

OSSERVATORIO SULLE RIFORME

- 77 Piemonte/Sardegna
Modelli regionali di affidamento delle attività formative nell'obbligo formativo
- 90 Conferenza stato regione
Accordo sull'accreditamento delle strutture formative del 01/08/2002

ESPERIENZE

- 95 Mario Tonini
Programma Leonardo di scambi per formatori. personal Capacities Development in an European framework
- 110 Daniela Antonietti
La formazione formatori dei CFP attuata dalla Federazione CNOS-FAP
- 123 Michele Spada
Spes nova: intervento per i giovani disagiati
- 129 SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

I nuovi traguardi della formazione professionale

Il dibattito sulle riforme in atto nel sistema scolastico e formativo in questi anni ha trovato in "Rassegna CNOS" la dovuta attenzione: sugli scenari presenti e futuri si sono incentrate le riflessioni di molti editoriali e articoli. Il CNOS-FAP, insieme ad altri enti, ha sostenuto e realizzato sperimentazioni concrete per valutare la percorribilità delle proposte emerse nel dibattito culturale e politico.

Il presente editoriale propone alcune riflessioni sintetiche, a partire anche dal modello educativo e culturale che emerge dalla sperimentazione del progetto del CIOFS-FP e del CNOS-FAP per l'obbligo formativo, sui principali aspetti di sistema che le riforme istituzionali stanno delineando e sui modelli organizzativi di cui gli organismi formativi si stanno dotando.

Le riflessioni e le proposte operative sugli scenari suddetti portano ad alcuni convincimenti che trovano esplicitazione in un volume appena pubblicato dal CIOFS-FP e dal CNOS-FAP e che sono qui sintetizzati.

I due Enti, infatti, avvalendosi anche della consulenza stabile di esperti del mondo accademico e del mondo del lavoro, hanno affrontato il cambiamento in atto promovendo iniziative e sperimentazioni soprattutto nell'ambito della Formazione Professionale Iniziale (FPI), nel complesso processo organizzativo delle sedi formative e orientative e nell'ambito della formazione delle risorse umane alla luce dell'accreditamento e della certificazione di qualità, per il rinnovamento del sistema.

La formazione professionale iniziale ha acquisito una propria autonomia e identità attraverso la progettazione di percorsi professionalizzanti e, al tempo stesso, le caratteristiche delle politiche attive del lavoro. La FP ha, quindi, una dimensione educativa e personalistica e una funzione di servizio allo sviluppo economico. Così intesa, la FP può essere collocata a giusto titolo come una componente del pacchetto dei diritti di cittadinanza: giacché nessuno stato sociale può oggi promettere credibilmente di garantire a tutti i cittadini l'occupazione, diventa decisivo l'impegno nel fornire e aggiornare le competenze professionali necessarie per trovare, conservare ed eventualmente ritrovare un'occupazione.

In Europa, la formazione professionale è riconosciuta come parte legittima e non sussidiaria dell'offerta formativa complessiva (è parte del sistema di education), come un canale di pari dignità rispetto a quello scolastico. Tale possibilità viene vista come un ampliamento reale del diritto alla formazione

dei cittadini, inteso come diritto al “successo formativo” da perseguire mediante proposte diversificate.

In Italia il riordino del sistema educativo di istruzione e formazione sta prefigurando, anche se in ritardo, a livello istituzionale, percorsi coerenti ed autonomi di Formazione Professionale (FP) con caratteristiche di gradualità e continuità, che possono essere realizzati anche attraverso la collaborazione e l'interazione rinnovata con scuola ed università, con il mondo del lavoro, dei servizi per l'impiego e dei servizi sociali, nel rispetto delle diverse identità e finalità. La diversificazione strutturale di tali percorsi deve trovare il suo naturale “inizio” dopo l'istruzione scolastica unitaria, in modo che la scelta – anche se rinnovabile – tra la scuola e la formazione professionale avvenga per tutti i giovani allo stesso snodo.

Il percorso di formazione professionale iniziale, sancito nell'art. 68 della Legge 144/99 e realizzato secondo le indicazioni dell'accordo stabilito dalla “Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano” del 2 marzo 2000 per l'assolvimento dell'obbligo formativo fino ai 18 anni, costituisce una scelta istituzionale che prefigura l'avvio della riforma dell'intero sistema formativo.

L'individuazione della qualifica professionale come obiettivo istituzionale, da conseguire per l'assolvimento dell'obbligo formativo attraverso i percorsi di FP e di apprendistato, rafforza l'identità culturale, pedagogica e professionalizzante del sistema istituzionale complessivo della formazione professionale di competenza regionale.

L'accreditamento obbligatorio di tutte le sedi operative dei soggetti fruitori di finanziamento pubblico (sia in tema di formazione sia di orientamento), infine, che sarà posto in atto entro il mese di giugno 2003, deve creare le condizioni oggettive perché venga riconosciuta la pari dignità della formazione professionale non solo nella macro tipologia iniziale, ma anche in quella superiore, continua e permanente.

In questo contesto di riforma culturale e strutturale, il conseguimento di un diploma di scuola secondaria o di una qualifica professionale riconosciuta per l'assolvimento dell'obbligo formativo non solo crea le condizioni di parità di esercizio del diritto di cittadinanza nella società per tutti i cittadini maggiorenni, ma offre anche le opportunità per la scelta di inserimento nel mondo del lavoro e/o di accesso alla formazione professionale superiore o ai percorsi universitari riformati, nella prospettiva di una formazione lungo tutto l'arco della vita.

Le iniziative sperimentali in atto ed il dibattito che ne è conseguito hanno messo in evidenza alcuni temi che si rivelano veri “nodi” problematici, la cui soluzione contribuisce alla definizione del sistema formativo nel suo complesso.

- ***La questione dell'integrazione***

La questione è stata posta in maniera decisiva già dalla “riforma Berlinguer”, che proponeva un superamento della pluridecennale incomunicabilità tra il sistema scolastico e il sistema formativo, concepiti

come due canali paralleli e mutuamente esclusivi. L'istanza della comunicazione ha generato tuttavia due concetti di integrazione: la tesi della "integrazione di percorsi" e quella della integrazione "dei sistemi". Solo una integrazione dei "sistemi" permetterà alla scuola e alla formazione professionale di attuare ciascuna la propria peculiare missione educativa; si rende urgente pertanto la definizione di un percorso di formazione professionale chiaramente distinto ed autonomo da quello scolastico ed universitario, integro, continuo, basato sulla metodologia peculiare che prende avvio dalla pratica del fare – incentrato sugli interessi di molti giovani a misurarsi con il lavoro – per delineare un percorso in grado di formare conoscenze, abilità, capacità e competenze, secondo una didattica per centri di interesse e per competenze, con una valutazione centrata prevalentemente su performance sintetiche, nella prospettiva dell'esercizio di un ruolo attivo nella società. Tra le sperimentazioni in corso, si segnalano, in quanto sembrano mirare a questa meta, le recenti intese tra Ministero dell'Istruzione – Ministero del Lavoro e delle politiche sociali – Regione Lazio, Regione Lombardia, Regione Molise, Regione Piemonte, Regione Puglia, Provincia Autonoma di Trento, per realizzare, a partire dai quattordicenni, "percorsi di istruzione e di formazione professionale di diverso livello" articolati su un triennio o un quadriennio per l'accesso anche all'Università, al fine di "valutare" le opportunità di quelle "passerelle" che dovrebbero consentire passaggi riconosciuti tra il sistema dell'istruzione e quello della formazione professionale e viceversa. Le sperimentazioni hanno avuto inizio, ancorché con qualche difficoltà, in Lombardia, Veneto, Piemonte e sono in fase di partenza in qualche altra regione.

• **La personalizzazione dei percorsi formativi**

Uno degli aspetti più qualificanti del rinnovamento della Formazione Professionale di questi anni è stato il passaggio dall'erogazione dei "corsi", intesi come azione formativa standardizzata, attuata in forma collettiva e uguale per tutti i partecipanti, ad un modello formativo "personalizzato" che consente forme di composizione e ibridazione tra azioni formative diverse ed eventuali crediti maturati altrove.

Una formazione professionale rinnovata prevede percorsi formativi, dizione accolta anche dall'Accordo Stato – Regioni del marzo 2000, cioè interventi corsuali diretti e azioni di sistema. Nel percorso, il corso vero e proprio integra preparazione di base ed esperienze operative, nozioni teoriche e applicazioni pratiche; alterna azioni con il gruppo classe ad azioni individualizzate; insegna in maniera attiva, coinvolgendo gli allievi in esperienze concrete, attraverso laboratori, simulazioni, stage, visite tecniche, colloqui con esperti; punta a sviluppare negli allievi un insieme di potenzialità intellettive, relazionali, operative, etiche, secondo un disegno di educazione globale della persona. Le azioni di sistema, che hanno maggiore carattere di stabilità, sono a monte (l'analisi dei fabbisogni locali, il raccordo con le imprese, la progettazione), nei momenti di avvio dell'attività formativa (l'accoglienza, l'orientamento, il bilancio delle condizioni di ingresso del

giovane o il bilancio delle competenze), a valle (la valutazione dei risultati, l'accompagnamento al lavoro o successive scelte progettuali).

Un percorso così articolato permette alla Formazione Professionale di possedere un impianto progettuale pienamente formativo e non meramente addestrativo, perché mira ad integrare gli apprendimenti tecnico operativi con le capacità proprie della persona e le conoscenze di base che sono necessarie oggi per acquisire piena cittadinanza nella "società della conoscenza".

- **La questione della "pari dignità" del sistema della Formazione Professionale con il sistema dell'Istruzione**

La questione della pari dignità della formazione professionale nei confronti della scuola è correttamente individuata nella misura in cui anche la FP ha come fine il conseguimento di una qualifica professionale al termine del percorso formativo, sia nella modalità a tempo pieno sia in quella in alternanza. Le due modalità indicate rappresentano varianti di un unico percorso avente origine comune. Anche nelle iniziative formative per gli apprendisti in età di obbligo formativo si deve assicurare, pertanto, l'obiettivo del conseguimento di una qualifica professionale riconosciuta e tenere presente – nella progettazione culturale, pedagogica, didattica – che i destinatari sono minorenni, e perciò portatori di diritti specifici. Occorre quindi operare una netta distinzione dei percorsi di apprendistato nell'età dell'obbligo formativo da quelli rivolti a giovani dopo i 18 anni.

- **Il ruolo degli Enti locali nel "ridisegno" del sistema formativo**

Il nuovo percorso di formazione professionale, che mira a conseguire obiettivi professionalizzanti che l'ente Regione deve assicurare, potrà essere delineato non già semplicemente cambiando la collocazione da un sistema all'altro degli IPS e degli Istituti Industriali e Tecnici, bensì creando - attraverso progetti pilota che prevedano adeguate risorse ed opportunità - le condizioni di una nuova progettazione formativa e didattica e di un diverso assetto organizzativo con riferimento alle reti locali degli organismi. Ciò al fine di configurare un vero sistema di formazione professionale, diffuso su tutto il territorio, che trova il suo fulcro nella domanda sociale e nella regia dell'Ente locale.

- **Il superamento del dibattito sull'obbligo scolastico per l'affermazione del "diritto alla formazione"**

Sembra da condividere la tesi di quanti sostengono il superamento del principio dell'obbligo scolastico a favore dell'affermazione del diritto / dovere formativo. L'accentuazione scaturisce come risposta propositiva alla nuova realtà policentrica in termini di risorse culturali e di possibilità di istruzione / di formazione. Il diritto formativo si configura come il diritto ad un percorso professionalizzante "personalizzato" nel quale interagiscono gli apprendimenti conseguiti in varie sedi, scuola, extrascuola e addirittura anche secondo modalità non formali, gli uni e gli altri giudicati ugualmente

indispensabili ai fini dell'educazione - formazione. Questa prospettiva rende evidente l'attuale anomalia italiana. Infatti, la ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI, messa in atto dal CIOFS / FP e dal CNOS / FAP, ha messo in evidenza come la gestione del prolungamento dell'istruzione nelle sedi scolastiche fino al 15° anno abbia penalizzato gli adolescenti coinvolti, soprattutto i più svantaggiati ed in difficoltà. Per permettere a tutti di scegliere responsabilmente i successivi indirizzi dell'istruzione superiore o i percorsi della formazione professionale/apprendistato al termine della istruzione scolastica di base, è necessario il potenziamento della dimensione orientativa della scuola secondaria di 2° grado, con un maggior coinvolgimento delle famiglie e del mondo del lavoro. In particolare, per gli adolescenti dai 14 ai 15 anni si propone un percorso annuale orientativo e preprofessionalizzante nell'ambito della Formazione Professionale, indirizzato in particolare a coloro che si sono orientati alla FP a tempo pieno o nell'apprendistato, prevedendo anche la possibilità del rientro nei percorsi dell'istruzione secondaria e viceversa.

- ***La questione del sistema della FP: dalla FPI alla formazione lungo tutto l'arco della vita***

Si deve sviluppare, accanto a "percorsi" di FPI, anche "percorsi" di formazione superiore avente i caratteri di autonomia e distinzione rispetto al curriculum universitario. Va garantita altresì in essa una realizzazione sostanziale, e non solo formale, della parità di obiettivi tra la scuola e la formazione professionale. Essa deve fornire, infatti, una formazione e una specializzazione professionale medio-alta, a partire dall'analisi dei fabbisogni personali e del territorio di riferimento e nella prospettiva dell'eccellenza formativa. La formazione professionale superiore è rivolta, oltre che ai diplomati liceali, a quanti sono in possesso di una qualifica e/o di una specializzazione professionale riconosciuta e sono motivati ad assumere nuovi ruoli nella cosiddetta società della conoscenza, nella prospettiva delle opportunità formative lungo tutto l'arco della vita. In questa articolazione di Formazione professionale l'intento educativo e la risposta ai fabbisogni del territorio si andranno a modulare diversamente a seconda dei differenti destinatari. Mentre la tensione educativa sarà più esplicita e l'attenzione all'acquisizione delle conoscenze, delle capacità e delle competenze sarà più pronunciata nella FPI, la formazione superiore, continua e permanente per i giovani e gli adulti acquisterà maggiormente il volto di una formazione professionale "amica" dei giovani e dei lavoratori e ad essi vicina lungo tutto l'arco della vita attiva.

- ***La questione del soggetto erogatore***

L'attività di formazione professionale si è giovata in questi anni, oltre che del gestore pubblico regionale, di numerosi Enti in particolare di emanazione del privato sociale, dando luogo a un pluralismo istituzionale che ne ha permesso il radicamento nei vari territori. È necessario, all'atto di riformare la scuola e la FP, valorizzare tale pluralismo, che, attraverso

l'accreditamento, assicura la qualità dell'intervento formativo, riaffermando, allo stesso tempo, il principio che la scuola e la formazione appartengono prioritariamente alla società e non allo Stato. Per le specifiche qualità educative, oltre che di risposta ai fabbisogni del territorio, il soggetto erogatore dovrà essere sempre meno riconducibile ad una impresa virtuale impegnata ad erogare il singolo servizio formativo e sempre più individuato in un organismo che deve possedere, in qualunque filiera voglia operare, requisiti di natura pedagogica ed organizzativa, personale qualificato, strutture dedicate, collegamenti con il territorio ed esperienza consolidata.

• **La questione del finanziamento**

Un sistema si fonda anche su fonti di finanziamento certe e continuative, abbandonando la prassi concorsuale, costituzionalmente incongrua per realizzare percorsi strutturali poliennali, che intendano rispondere al diritto dei giovani di trovare risposte istituzionali alle loro richieste. Un obbligo di legge italiano non può essere attuato che attraverso finanziamenti nazionali (o regionali) certi, che rendano effettivo il diritto di frequenza da parte di tutti i soggetti coinvolti. L'attuale finanziamento di tali percorsi, anche con risorse del FSE, ha senso solo in una fase iniziale e sperimentale. Ciò richiede inoltre la definizione di un piano di copertura dell'intero territorio nazionale, tramite una procedura di accreditamento degli organismi che valorizzi le realtà esistenti e crei le condizioni di una qualificazione dell'offerta formativa complessiva.

Il rinnovo del CCNL

Il contratto collettivo di lavoro della formazione professionale, che è stato firmato a Venezia presso la Sede della Giunta Regionale a Palazzo Balbi il 25 ottobre '02, segna un momento importante nel processo di ristrutturazione del sistema di formazione professionale italiano, perché mira ad una organizzazione più moderna e flessibile delle attività formative e pone le premesse per valorizzare le potenzialità degli operatori.

Il percorso della contrattazione è stato lungo e faticoso, a causa delle molte incertezze create dai rapidi mutamenti avvenuti in questi anni nel sistema formativo italiano: per questo non è stato possibile contrattare soltanto qualche piccolo adattamento rispetto al precedente CCNL e nemmeno impostarlo in modo completamente nuovo, perché non è ancora definita la strutturazione finale del sistema formativo italiano. La contrattazione ha dovuto sciogliere nodi difficili, come quelli dell'orario dei formatori e della mobilità, e introdurre nuovi istituti contrattuali.

La meta raggiunta è importante, ma non è certamente quella finale di un CCNL che sostituisce quello scaduto dalla fine del 1997 e ha una breve durata (giugno 2003, data di conclusione degli accreditamenti regionali).

L'iter parlamentare del Ddl delega Moratti

Il Disegno di legge delega è approdato dopo le ferie estive all'aula del Senato, licenziato con alcune modifiche dalla VII commissione. Segnaliamo in particolare il comma 11 dell'art. 7, che prevede l'abrogazione della legge 9/99: nell'ambito del passaggio dal concetto di obbligo a quello di diritto di istruzione e formazione previsto dall'art. 2 comma 1 lettera c) non poteva restare un innalzamento di obbligo scolastico come previsto da tale legge. Il Ddl ha avuto la sua prima approvazione al Senato il 13/11/02 con alcuni emendamenti rispetto al testo licenziato dalla commissione.

Istruzione e formazione professionale verso un sistema-canale unitario

PASQUALE
RANSENIGO*

PREMESSA

Il presente contributo si colloca in un ambito specifico del più ampio dibattito in corso sul modello di pluralismo istituzionale introdotto dalle riforme nel sistema educativo del nostro Paese e, in particolare, sulle problematiche concernenti la configurazione istituzionale e strutturale da dare ai percorsi dell'istruzione professionale e a quelli della formazione professionale, fino ad ora di competenza rispettivamente dello Stato (IPS) o delle Regioni (CFP - Agenzie formative) perché si possa porre in essere un nuovo "sistema-canale unitario professionalizzante" che, all'interno dell'articolazione indicata per il secondo ciclo del "sistema educativo di istruzione e di formazione" dal ddl n. 1306/02 (Moratti), risulti strutturalmente distinto ma non separato dal sistema dei licei.

Focalizzare l'attenzione sull'identità e sulla collocazione "istituzionale-strutturale", che può avere il "nuovo sistema-canale unitario professionalizzante" nella prospettiva di comprendere anche parte dei percorsi dell'attuale Istruzione

Il presente contributo mira a partecipare al dibattito in corso relativamente alla creazione di un sistema-canale di istruzione formazione professionale di competenza regionale a seguito della modifica della costituzione e prevista all'interno del ddl 1306/02 (Moratti) accanto ai licei. Il punto di vista scelto è quello dell'unitarietà del sistema determinata dagli obiettivi professionalizzanti comuni ai diversi percorsi e alle differenti strutture operative dei realizzatori.

* Responsabile dell'Ufficio Sociopolitico della Federazione GNOS-FAP.

Tecnica oltre quelli di istruzione professionale e di formazione professionale corrisponde ad una duplice esigenza:

- a) disporre di un modello di pluralismo istituzionale nel quale possono confluire gli elementi peculiari delle riforme già introdotte o comunque proposte in una prospettiva riconducibile a dare identità e finalità professionalizzante al nuovo sistema-canale unitario;
- b) evidenziare ulteriori apporti o condizioni perché l'assetto istituzionale e strutturale del nuovo sistema-canale professionalizzante, collocandosi in un'area di confine tra scuola e mondo del lavoro, assicuri percorsi formativi idonei a dare risposte adeguate a quella parte di giovani che non solo esprime bisogni di qualificazione professionale, ma manifesta esigenze formative molteplici e non riconducibili agli attuali itinerari scolastici.

1. ESIGENZE DI UN NUOVO MODELLO DI PLURALISMO ISTITUZIONALE

L'elevazione dell'obbligo scolastico fino a 15 anni di età dei giovani (legge 9/99), l'istituzione dell'obbligo formativo fino ai 18 anni e l'introduzione della formazione tecnica superiore (articoli 68 e 69 della legge 144/99) sono state le principali innovazioni istituzionali introdotte nella XIII Legislatura per avviare a soluzione alcuni dei gravi problemi irrisolti del sistema educativo italiano.

Tali innovazioni, a distanza di oltre un anno dall'avvio della nuova Legislatura e in un contesto profondamente mutato, rappresentano le tessere di un mosaico rimasto incompiuto, al quale sia la recente Legge Costituzionale relativa alle *"modifiche del Titolo V della Costituzione"* (n. 3/2001), sia il ddl Moratti (n. 1306/02), attualmente in discussione al Senato, relativo alla *"Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale"* devono dare una nuova configurazione.

L'urgenza di definire un nuovo modello istituzionale dell'assetto del sistema educativo di istruzione e di formazione riformato si fa sempre più pressante a motivo anche dei preoccupanti risultati desunti dalle più recenti rilevazioni sull'efficacia delle soluzioni adottate dal legislatore soprattutto in ordine ai cosiddetti "snodi" o "punti critici" dei percorsi dell'obbligo scolastico prolungato e di quelli attivati nell'obbligo formativo fino ai 18 anni¹.

Anche in risposta a tali esigenze, il dibattito attuale si sta appuntando soprattutto sulle questioni connesse all'istituzione del *"sistema pluralistico"* o *"doppio canale"*, previsto nell'articolazione del secondo ciclo del citato ddl di riforma Moratti: *il sistema-canale dell'istruzione scolastica e il sistema-canale dell'istruzione e formazione professionale*, ambedue collocati all'interno dei

¹ Da una indagine ISFOL (statistiche sulla formazione professionale, dicembre 2001) si evidenzia che ogni anno sono 240 mila i giovani che lasciano definitivamente i percorsi di istruzione ancora in età di obbligo scolastico e non accedono ai percorsi successivi dell'obbligo formativo.

dodici anni di “diritto all’istruzione e alla formazione”, nella prospettiva di superare l’attuale concetto di “obbligo scolastico” e di “obbligo formativo”².

Tuttavia, su tali questioni e con più diretto riferimento alle caratteristiche strutturali del *sistema o canale dell’istruzione e formazione professionale* il confronto si fa più serrato, fino a diventare scontro, allorché si prospettano ipotesi operative che, in assenza di criteri sufficientemente delineati nel disegno di legge di riforma, tendono a ridurre l’area del problema alla sola questione relativa a quali soggetti istituzionali (Stato/Regioni) si dovranno attribuire soprattutto le competenze dirette sulla collocazione e gestione del personale nonché delle strutture di parte degli Istituti Tecnici e del complesso degli Istituti Professionali e dei Centri di Formazione Professionale.

D’altra parte, il rischio di bloccare le riforme che intaccano troppi interessi può essere superato solo se su questa problematica si avvia con determinazione un’attenta riflessione che, partendo dal riconoscimento dei rispettivi assetti istituzionali *dei percorsi scolastici quasi tutti quinquennali degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali (IT, IP) e dei percorsi poliennali della Formazione Professionale (CFP - Agenzie formative)*, valorizzi sia i risultati positivi delle recenti riforme approvate, sia gli apporti di nuove proposte o condizioni rispondenti all’obiettivo di creare le condizioni istituzionali per un nuovo sistema-canale unitario professionalizzante.

2. L’AVVIO DI UN NUOVO MODELLO DI PLURALISMO ISTITUZIONALE DEL “SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E DI FORMAZIONE”

Con riferimento alle riforme già introdotte, si possono evidenziare alcune innovazioni significative che, se attivate in sinergia tra loro, possono avviare e assicurare il nuovo sistema unitario professionalizzante. In particolare: le nuove competenze attribuite alle Regioni e agli Enti Locali; il potenziamento dei percorsi della formazione iniziale rivolti al conseguimento della qualifica professionale; l’accreditamento-valutazione dei percorsi professionalizzanti.

2.1. Le nuove competenze delle Regioni e degli Enti Locali costituiscono indubbiamente un primo elemento di innovazione verso un nuovo modello di pluralismo istituzionale, conseguente al disegno complessivo di riforme avviato dalla Legge 142/90 nella prospettiva federalista dello Stato, che ha avuto il momento culminante nella revisione del titolo V della Costituzione, definitivamente approvata con referendum confermativo e relativa legge n. 3 del 18 ottobre 2001.

L’articolo 114 modifica profondamente l’assetto istituzionale del nostro or-

² In questa prospettiva si collocano esplicitamente non pochi osservatori e ricercatori, ritenendo superate sia la legge 9/99 sia la legge 30/2000, nelle quali invece si era optato per l’identificazione tra obbligo scolastico e scuola, relegando in una posizione residuale le soluzioni alternative della formazione professionale e dell’apprendistato, pure previste per l’assolvimento dell’obbligo formativo, ma solo come opzioni da esercitare dopo la permanenza di un anno (fino al compimento del 15° anno di età) nelle istituzioni del ciclo secondario dell’istruzione.

dinamento repubblicano e riforma interamente le pubbliche amministrazioni, riconoscendo che “la Repubblica è costituita dai Comuni, dalle Province, dalle Città metropolitane, dalle Regioni e dallo Stato ... enti autonomi con propri statuti, poteri e funzioni secondo i principi fissati dalla Costituzione”, nell’intento di avviare una nuova tipologia di servizi ai cittadini secondo il principio di sussidiarietà, superando ogni accentramento verticistico.

L’articolo 117 della Costituzione sancisce che “la potestà legislativa è esercitata dallo Stato e dalle Regioni”. Tale potestà può essere esercitata in modo esclusivo da parte di uno dei due soggetti oppure in modo concorrente da entrambi, a seconda della materia.

Per quanto riguarda il sistema educativo e formativo, lo **Stato ha legislazione esclusiva** nelle seguenti materie:

– “determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale” (art. 117, lettera “m”);

– “norme generali sull’istruzione” (art. 117, lettera “n”);

Sono, invece, “materie di legislazione concorrente quelle relative a ... istruzione, salva l’autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione della istruzione e della formazione professionale”

L’istruzione professionale è, quindi, **competenza esclusiva delle Regioni**, mentre la formazione professionale lo era già, anche se rimanevano ampie aree di competenze riservate allo Stato e specificate nella apposita legge-quadro n. 845/78³.

In tale ottica, si riconosce anche che la *distinzione* delle competenze comporta ovviamente la valorizzazione del principio della leale collaborazione tra gli Enti che compongono la Repubblica, i quali debbono farsi carico delle rispettive responsabilità in ordine al conseguimento dei fini istituzionali di ogni segmento ed articolazione del sistema educativo e formativo nazionale.

A tal fine, tra le possibili opzioni da adottare nell’elaborazione delle leggi ordinarie applicative della legge costituzionale in tema di educazione - istruzione - formazione si dovrebbero privilegiare quelle più aderenti alla centralità della persona, cui rapportare anche le conseguenti scelte di assetto pluralistico evidenziato con forza dalla riforma costituzionale.

Ciò consentirebbe quantomeno di superare un diffuso atteggiamento di disorientamento tra gli stessi soggetti coinvolti da tali riforme che favoriscono il diffondersi di spinte massimaliste o di atteggiamenti superficiali e rinunciatori, con la conseguenza negativa di ritardare l’impegno necessario per elaborare proposte mirate o, quantomeno, per socializzare tali innovazioni.

2.2. Gli obiettivi istituzionali e specifici dell’obbligo formativo costituiscono la seconda innovazione già acquisita dalle riforme recenti nel si-

³ Un confronto tra il nuovo assetto istituzionale sancito negli articoli 1 e 3 della legge costituzionale 3/2001, in relazione alle riforme del sistema educativo di istruzione e di formazione, è stato anche oggetto di un mio contributo *Obbligo formativo nel contesto delle riforme del sistema educativo di istruzione e di formazione*, pubblicato in “Rassegna Cnos”, 1, 2002, pp. 9-25.

stema educativo di istruzione e di formazione professionale con riferimento esplicito a quanto sancito nell'articolo 68 della Legge 144/99, istitutivo "dell'obbligo di frequenza di attività formative", dove si precisa che tale obbligo "si intende comunque assolto con il conseguimento di **un diploma di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale**".

Definiti gli **obiettivi istituzionali** (diploma di SSS o qualifica professionale), il medesimo articolo 68/144 precisa che "tale obbligo può essere assolto in percorsi **anche integrati** di istruzione e formazione: a) nel sistema di istruzione scolastica; b) nel sistema della formazione professionale di competenza regionale; c) nell'esercizio dell'apprendistato".

Si delinea, quindi, un modello istituzionale che comprende una pluralità di opzioni attuative del diritto/obbligo formativo: percorsi di *istruzione scolastica* ordinati al solo conseguimento del diploma di SSS e in prospettiva di prosecuzione universitaria; percorsi di *istruzione professionale* finalizzati al conseguimento di un diploma di SSS insieme ad una qualifica professionale; percorsi di *formazione professionale iniziale e/o di apprendistato* di competenza regionale da progettare ex novo per il conseguimento di una qualifica professionale e potenzialmente aperti a sviluppi successivi di livelli professionali superiori.

In tale configurazione appare evidente che i *percorsi integrati* (istruzione scolastica - istruzione professionale - formazione professionale iniziale - apprendistato) rappresentano **una delle modalità** previste dalla legge per soddisfare al diritto/dovere dell'obbligo formativo fino al diciottesimo anno di età e, quindi, non l'unica modalità da imporre: l'integrazione dei percorsi formativi si utilizza come e quando serve.

Il nuovo modello di pluralismo istituzionale può sortire esiti positivi nella misura in cui si pongono in sinergia tra loro le innovazioni introdotte dalle recenti riforme nel sistema educativo di istruzione e di formazione, con particolare riferimento al ciclo secondario, ritenendo tali innovazioni determinanti al fine di assicurare una configurazione strutturale alla *prima filiera o segmento del nuovo sistema unitario professionalizzante*, da sviluppare coerentemente nei successivi percorsi della formazione superiore, della formazione continua e ricorrente.

In uno schema di sintesi, le innovazioni introdotte si possono così puntualizzare:

- a) i percorsi formativi per il conseguimento di una *qualifica professionale nel sistema della formazione professionale iniziale di competenza regionale* sono a pieno titolo una articolazione del nuovo sistema educativo di istruzione e di formazione;
- b) tali percorsi, pur di competenza esclusiva regionale, si possono attuare con modalità diverse e progressive attraverso il coinvolgimento di soggetti ed istituzioni che, pur appartenendo al sistema dell'istruzione, elaborano e attuano progetti di percorsi formativi di istruzione e di formazione ritenuti e valutati idonei sia al conseguimento dell'obiettivo istituzionale della qualifica professionale, che del diploma di SSS;

- c) per costruire il *nuovo sistema unitario professionalizzante* si deve far riferimento primario alla **Regione**, quale soggetto istituzionale che, nel proprio territorio, non solo ha competenza di legislazione esclusiva in materia di istruzione e di formazione professionale (a cominciare dalla formazione professionale iniziale) ma può e deve assumere un ruolo attivo nella scelta dei soggetti pubblici-privati che possono assicurare su tutto il territorio un'adeguata offerta di servizi formativi, attraverso l'istituto dell'*accreditamento e della valutazione*.

2.3. Le azioni di accreditamento e di valutazione dei risultati costituiscono, infatti, una opportunità inedita per realizzare anche nel nostro Paese il *nuovo sistema-canale unitario professionalizzante*.

Le norme sancite nel Regolamento in materia di accreditamento, emanato con Decreto del Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale n. 166 del 25 maggio 2001, attribuiscono funzioni e ruoli determinanti alla Regione per presidiare e assicurare sul proprio territorio un sistema-canale professionalizzante rispondente a standard riconoscibili di qualità. Infatti:

- *responsabili delle procedure di accreditamento sono le Regioni relativamente all'offerta formativa programmata sul proprio territorio;*
- *l'accreditamento viene rilasciato in ordine alle tre macrotipologie dell'obbligo formativo, della formazione superiore, della formazione continua;*
- *compete all'Amministrazione Pubblica (Regione) riconoscere ad un organismo - pubblico o privato - la possibilità di proporre e realizzare interventi di formazione finanziati con risorse pubbliche;*
- *con l'accreditamento si assicurino standard di qualità dei soggetti attuatori ... secondo parametri oggettivi, per realizzare politiche pubbliche di sviluppo delle risorse umane nei territori di riferimento.*

Conseguentemente, la Regione, attraverso le procedure di accreditamento e di valutazione della qualità dei risultati rapportati agli obiettivi istituzionali dell'obbligo formativo, può istituzionalmente assumere un ruolo innovativo di regia e di governo dei servizi di istruzione e di formazione professionale sul proprio territorio, offerti da vari soggetti *pubblici o privati*, purché rispondenti a standard nazionali e a specificità territoriali da verificare e monitorare con un processo graduale da portare a regime con determinazione politica.

3. INTERVENTI OPERATIVI E CONDIZIONI DI FATTIBILITÀ

Il percorso e le riflessioni fin qui fatte inducono ad individuare alcuni orientamenti o criteri operativi per collocare in un disegno organico le varie tessere delle innovazioni sopra evidenziate, rilevando nel contempo le condizioni necessarie perché si possa configurare strutturalmente il *canale unitario professionalizzante* all'interno del mosaico delineato nel ddl della riforma Moratti.

Ovviamente, tali finalità si possono ragionevolmente conseguire se fanno riferimento alla attuale situazione e ai vari contesti regionali differen-

ziati, che occorre tenere presenti per potenziarne gli elementi positivi ed evitare rischi di rigetto o di inadeguatezza, prospettando un *processo per fasi successive* attraverso la rilevazione delle condizioni necessarie, la fase di transizione sperimentale, la configurazione a regime del sistema-canale unitario professionalizzante.

3.1. Interventi operativi nella situazione attuale

La prospettiva di istituire un nuovo *canale professionalizzante* nel sistema educativo italiano, capace di rispondere efficacemente ai bisogni dei giovani senza fratture e vuoti istituzionali, può svilupparsi positivamente intervenendo su due aspetti determinanti e pregiudiziali.

Il primo riguarda la possibilità di garantire a tutti un effettivo diritto allo studio e alla formazione per dodici anni. Il secondo è riferito alla definizione di standard di qualifica professionale riconoscibili su tutto il territorio nazionale e in ambito europeo.

Questi due aspetti, come già rilevato, sono individuati e sanciti in modo sintetico ed efficace nell'articolo 2 comma c) del disegno di legge delega di riforma: "è assicurato **a tutti** il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno 12 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età; l'attuazione di tale diritto si realizza nel sistema di istruzione e di formazione professionale, **secondo livelli essenziali di prestazione** definiti su base nazionale a norma dell'articolo 117, secondo comma, lettera m) della Costituzione".

Si tratta, da una parte, di prendere coscienza di diritti/doveri relativi all'obbligo scolastico e formativo peraltro già definiti e, dall'altra parte, di assicurare ai relativi percorsi il conseguimento di obiettivi istituzionali da definire con standard di qualifiche nazionali ed europee.

Gli interventi operativi nella situazione attuale consistono, dunque, nell'attivare e verificare l'efficacia delle iniziative e degli strumenti già definiti e regolamentati *per intercettare* il 33% dei giovani in età di obbligo formativo (fascia 15-18 anni) che non terminano alcun percorso di istruzione e di formazione. Nel soddisfare a tale impegno si creerebbero nuove opportunità per *allargare* anche la base occupazionale e professionale, rispondendo in tal modo a legittimi interessi di categoria, salvaguardando comunque l'interesse primario della formazione dei giovani.

Tali interventi comportano, quantomeno:

- il pieno utilizzo di risorse umane e finanziarie dei Servizi per l'Impiego al fine di assicurare in ogni Regione una *aggiornata anagrafe formativa*, da cui si possa desumere realisticamente dati quantitativi e qualitativi dell'effettiva situazione dei giovani in età di obbligo formativo;
- l'approntamento del *libretto formativo del cittadino*, che documenta i diversi percorsi di istruzione, di formazione, di lavoro, di alternanza, di tirocinio, ... nonché certificazioni e crediti da utilizzare per avvalersi delle cosiddette passerelle tra i diversi sistemi formativi e il mondo del lavoro;
- la messa in rete delle varie iniziative che nella dizione generica di *orien-*

tamento non assicurano un sistema unitario territoriale visibile, né la capacità di qualificare gli interventi di tutoraggio per dare una risposta complessiva alla pluralità delle domande formative e delle relative possibilità di scelte coerenti;

- l'attuazione del regolamento per l'*accreditamento* delle sedi di formazione e di orientamento, superando la prassi di ricorso ingiustificato al *bando*, almeno per quanto concerne il piano di programmazione delle attività rivolte a soggetti in obbligo formativo.

3.2. Condizioni di fattibilità nella fase di transizione

Sotto il profilo istituzionale, si presenta dunque la necessità di assumere precisi criteri che, di fronte alla complessità della situazione attuale, possano individuare le condizioni di fattibilità necessarie per delineare le caratteristiche strutturali del canale professionalizzante all'interno del quale si realizzano profili educativi, culturali e professionali finalizzati al conseguimento di titoli e qualifiche professionali di differente livello, aperti alla formazione superiore ed anche all'accesso ai percorsi universitari.

Tra i criteri utili a delineare l'assetto strutturale del doppio canale risulta determinante, come già detto, il riferimento puntuale agli obiettivi istituzionali che caratterizzano i percorsi atti a soddisfare il diritto/dovere dell'obbligo formativo: l'acquisizione di un diploma di SSS o di una qualifica professionale riconosciuta.

Concretamente, si tratta di portare ad unitarietà di sistema quei percorsi formativi caratterizzati da specificità educativa ispirata ad un modello pedagogico, didattico e progettuale incentrato sulle *famiglie professionali*, individuate e aggiornate in collegamento continuo con i territori di riferimento e le realtà economiche e del lavoro, in modo che ogni utente possa ottenere un risultato soddisfacente in termini di conseguimento di una qualifica professionale, garanzia di un supporto all'inserimento lavorativo ma nel contempo possibilità di prosecuzione della formazione nell'ambito della formazione professionale superiore.

Nella fase di transizione, il soggetto che può creare sinergia e portare ad unitarietà di sistema le diverse presenze nell'ambito professionale non può che essere la Regione, determinata ad assumere un ruolo di *regia forte* (al di sopra delle parti), *legittimata* sul piano delle competenze e delle funzioni da svolgere e *capace* a livello progettuale ed operativo di essere strumento di mediazione attiva fra richieste, diritti, doveri e conflitti dei diversi soggetti in campo.

Sotto il profilo organizzativo e strutturale, le soluzioni in una fase di transizione possono essere le più diverse:

- gli Istituti Professionali rientrano a pieno titolo nell'ambito del sistema-canale professionalizzante di istruzione e formazione professionale. Tali Istituti dovranno pertanto predisporre una offerta formativa che preveda il rilascio di qualifiche professionali e successivamente il diploma professionale, differenziandosi progressivamente da quegli Istituti Professionali che hanno completato il processo di licealizzazione iniziato con il progetto '92;

- per quanto riguarda gli attuali Istituti Tecnici si può prevedere la loro permanenza nell'ambito del sistema-canale dell'istruzione collocandosi nella categoria dei *licei tecnologici*, nella prospettiva di attivare percorsi a carattere "generalistico" e non specialistico, con l'obiettivo dell'acquisizione di un diploma di istruzione nella prospettiva di percorsi ulteriori universitari; *oppure* individuare quali di queste istituzioni possono attivare, al loro interno, anche percorsi triennali di qualifica con caratteristiche di professionalità tali da corrispondere ai criteri di accreditamento e di verifica dei risultati, che le Regioni intendono porre in essere per potenziare il canale unitario professionalizzante sul proprio territorio anche attraverso il loro apporto;
- nel frattempo, si può portare ad unitarietà nel sistema-canale professionalizzante gli Istituti Professionali e i Centri di formazione professionale c/o le Agenzie formative, che corrispondono o possono corrispondere alle caratteristiche di accreditamento e di verifica dei risultati, che le Regioni deliberano, con *propria legislazione esclusiva*, di assicurare sul proprio territorio nel sistema-canale professionalizzante unitario.

3.3. Connotazioni strutturali a regime

In tale prospettiva, il processo di transizione dovrebbe portare ad una strutturazione *a regime* del sistema-canale unitario professionalizzante, che assicuri una articolazione di percorsi all'interno di un sistema che superi l'autoreferenzialità dell'offerta, la logica dei fondi strutturali utilizzati in modo sganciato da un disegno di governo complessivo e si confronti costantemente con le esigenze del territorio.

A regime, l'offerta formativa deve prevedere una proposta organica e progressiva, basata su:

- percorsi triennali per l'acquisizione di una *qualifica professionale* che faccia riferimento alle relative famiglie professionali (QFP);
- ulteriori percorsi annuali per conseguire il *diploma professionale* (DFP);
- accesso a successivi percorsi di *formazione professionale superiore*, di cui gli attuali IFTS possono costituire una modalità di attuazione senza precluderne altre, con possibilità di accesso a corsi universitari coerenti;
- percorsi in *alternanza formativa* a partire dai 15 anni di età, coinvolgendo imprese ed istituzioni varie nella *corresponsabilità di raggiungere obiettivi formativi in rapporto ai medesimi standard* previsti per i percorsi di formazione a tempo pieno.

4. ANNOTAZIONI CONCLUSIVE

Di fronte alla complessità dei problemi sollevati, si deve comunque evidenziare il progressivo interesse che accompagna le diverse sperimentazioni da tempo avviate con percorsi poliennali progettati in coerenza con gli obiettivi specifici assegnati alla formazione professionale iniziale, valoriz-

zando anche le culture, le tradizioni, i valori e le competenze dei singoli contesti locali a supporto dei processi di riforma in atto nel nostro sistema educativo.

Tuttavia, le condizioni del successo complessivo di tale impegno sono comunque legate ad *alcune questioni* che hanno polarizzato il dibattito attuale sul futuro del ddl 1306/02, di cui abbiamo fatto cenno nelle premesse a questo contributo.

Tra queste, le questioni relative alla gestione delle risorse e alla collocazione del personale richiedono una puntualizzazione sulle prospettive di soluzione sottese alle riflessioni sviluppate.

L'ipotesi, accennata, di *governo delle risorse* fa riferimento alla necessità di creare sinergia tra le attuali istituzioni che erogano servizi di istruzione professionale e tecnica con le istituzioni del sistema di formazione professionale di competenza regionale. Tale sinergia, come rilevato, può essere conseguita con diversi approcci o processi da attivare.

I criteri di accreditamento e di valutazione dei risultati, evidenziati nelle nostre riflessioni, sono efficaci se risultano coerenti con l'opzione professionalizzante che caratterizza il canale unitario di istruzione e di formazione professionale e se vengono applicati indipendentemente dalla natura giuridica degli organismi e delle istituzioni coinvolte.

La questione relativa alla *collocazione del personale* che eroga servizi connessi all'istruzione e alla formazione professionale sembra richiedere l'attivazione di un processo, che preveda la sperimentazione di soluzioni transitorie e obiettivi da raggiungere a regime.

Nella *fase transitoria*, l'attuale personale a dipendenza statale potrebbe operare nel *sistema-canale unitario professionalizzante* mantenendo lo status giuridico e il trattamento economico di provenienza, svolgendo però funzioni e ruoli connessi alla necessaria nuova articolazione della struttura erogativa.

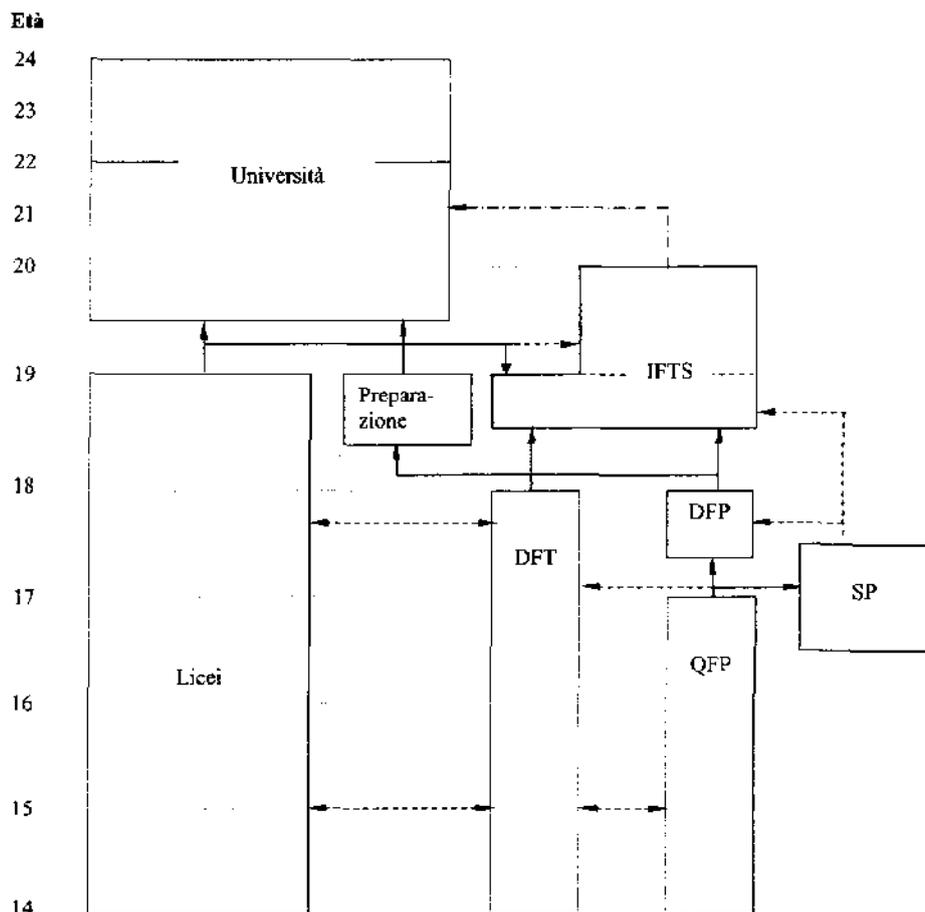
La *prospettiva a regime* potrebbe configurare un "contratto unico di comparto", a cui peraltro è già obbligatorio far riferimento per l'accREDITAMENTO dei Centri e delle Agenzie che operano almeno nell'ambito della formazione iniziale, a partire dall'anno 2003.

Al di là di queste *annotazioni* appare evidente la necessità di attivare al più presto iniziative di confronto sia a livello di Coordinamento delle Regioni, sia a livello delle singole Regioni allo scopo di delineare progetti congiunti anche sotto il profilo del sistema formativo (standard, orientamento, gestione crediti e passaggi, formazione del personale), oltre che sviluppare azioni che consentano di qualificare il nuovo sistema-canale unitario e per assicurare ai percorsi professionalizzanti obiettivi di pari dignità a quelli indicati per il canale dei licei.

ALLEGATI

- n. 1 - Grafico strutturale elaborato dal Gruppo di lavoro Isfol
- n. 2 - Grafico strutturale elaborato dal Gruppo di lavoro Cnos-Fap per la *fase transitoria*
- n. 3 - Grafico strutturale elaborato dal Gruppo di lavoro Cnos-Fap per l'*assetto a regime*
- n. 4 - Grafico del canale professionalizzante elaborato dal Gruppo di lavoro Forma

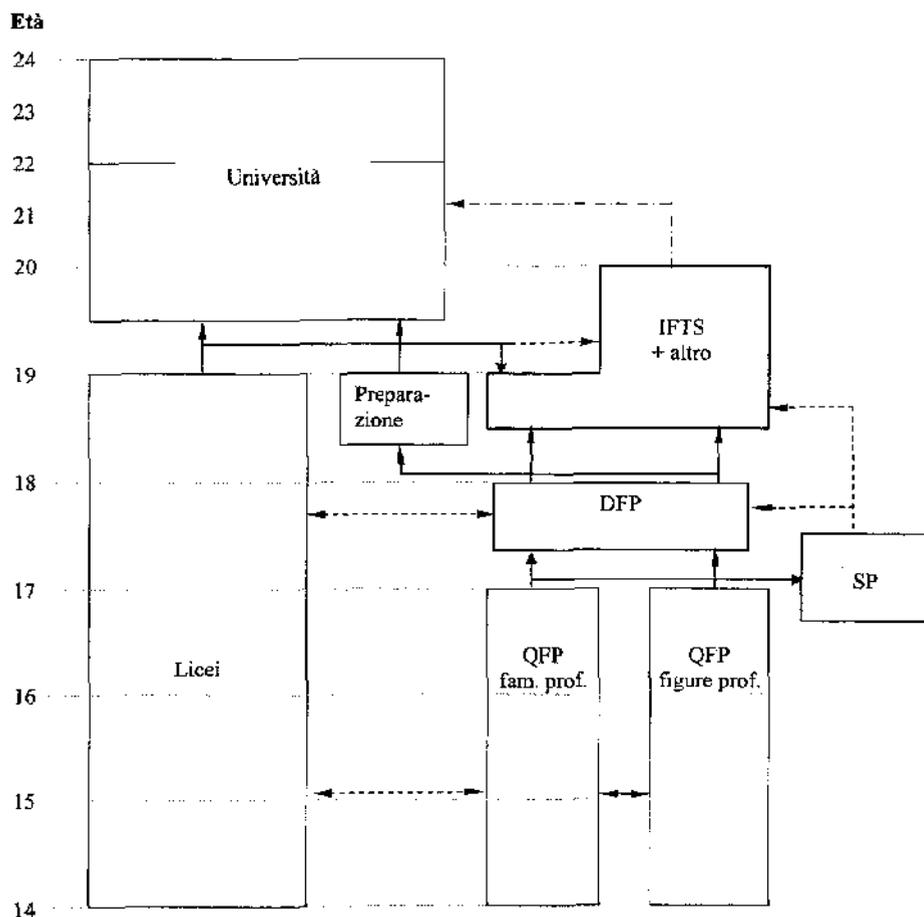
n. 1 - Grafico strutturale elaborato dal Gruppo di lavoro ISFOL



Legenda:

- QFP = Qualifica di formazione professionale (orientamento polivalente / orientamento mirato)
- SP = Specializzazione
- DFP = Diploma di formazione professionale
- DFT = Diploma di formazione tecnica
- IFTS = Istruzione e formazione tecnica superiore
- = Possibilità di passaggio diretto
- - - = Possibilità di passaggio assistito con riconoscimento dei crediti acquisiti
- - - / - - - = Possibilità di passaggio con riconoscimento dei crediti acquisiti previo superamento dell'esame di stato

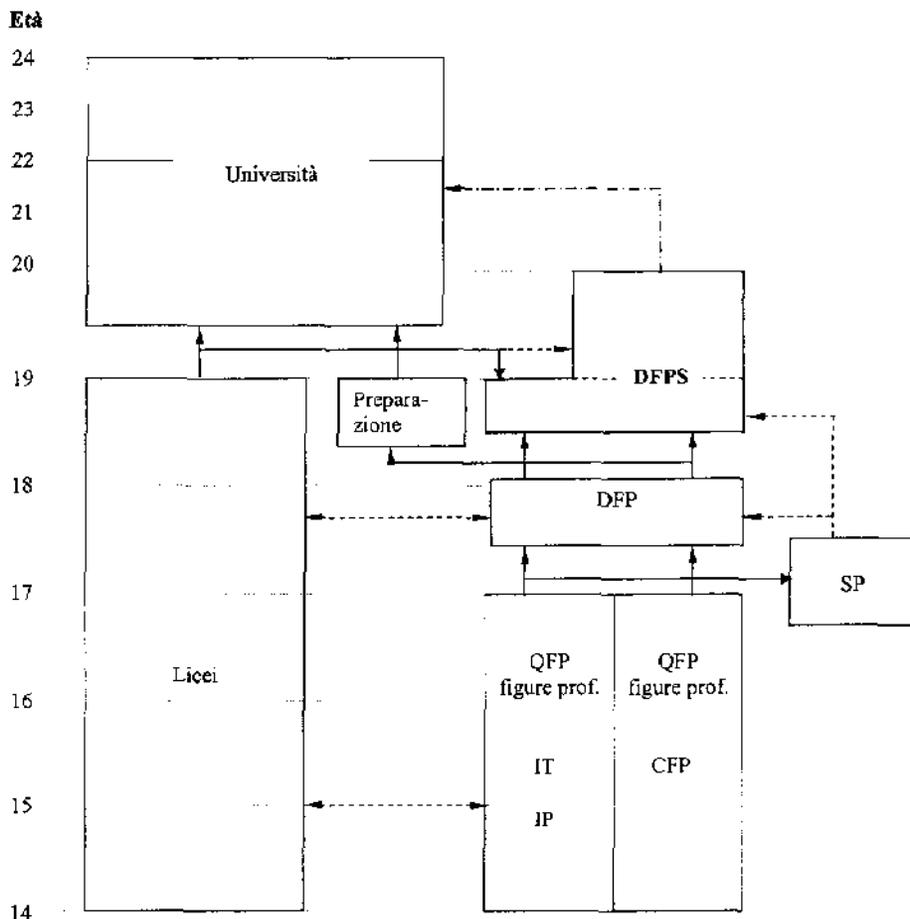
**n. 2 - Grafico elaborato dal Gruppo di lavoro
CNOS-FAP per la fase transitoria**



Legenda:

- QFP** = Qualifica di formazione professionale (famiglie professionali / figure professionali)
- SP** = Specializzazione (percorsi brevi — 400-600 ore)
- DFP** = *Diploma di formazione professionale riferito a "famiglie professionali" o a "figure professionali"*
- DFP** = *si dovrebbe eliminare il diploma di formazione tecnica*
- IFTS** = *si dovrebbe implementare con altri percorsi di "Formazione Professionale Superiore"*
- = *Possibilità di passaggio diretto*
- - - = *Possibilità di passaggio assistito con riconoscimento dei crediti acquisiti*
- — = *Possibilità di passaggio con riconoscimento dei crediti acquisiti previo superamento dell'esame di stato*

**n. 3 - Grafico elaborato dal Gruppo di lavoro
CNOS-FAP per la fase a regime**



Legenda:

QFP = Qualifica di formazione professionale (famiglie professionali : figure professionali)

SP = Specializzazione (percorsi brevi --- 400-600 ore)

DFP = *Diploma di formazione professionale*

DFPS= Diploma di Formazione Professionale Superiore

— = Possibilità di passaggio diretto

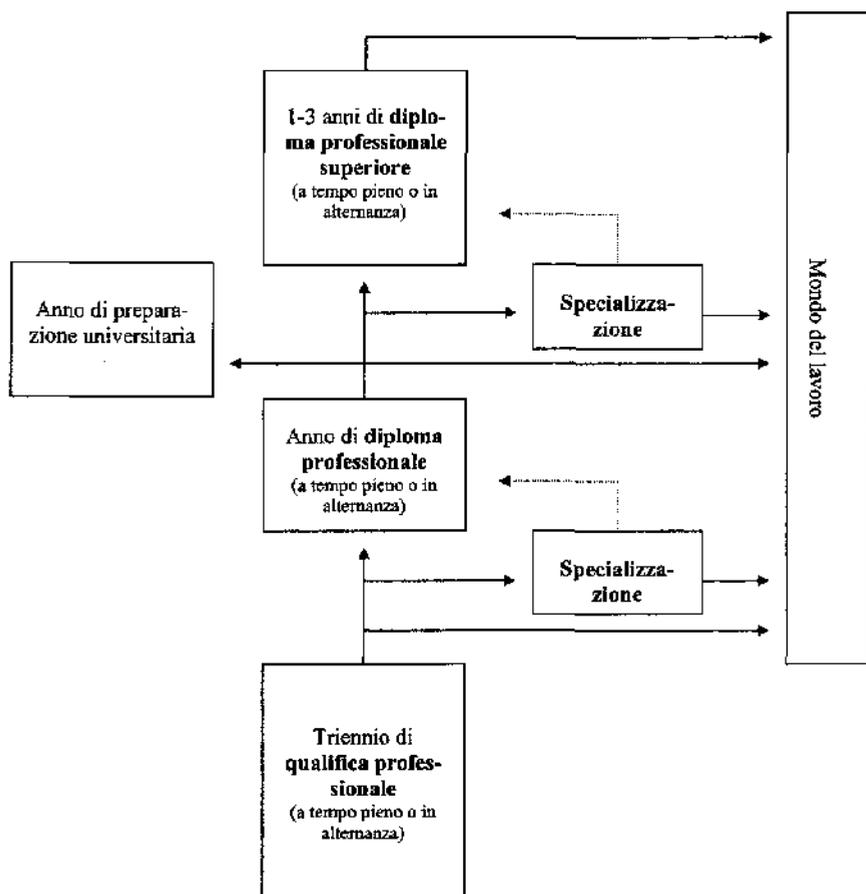
----- = Possibilità di passaggio assistito con riconoscimento dei crediti acquisiti

-.-.-.- = Possibilità di passaggio con riconoscimento dei crediti acquisiti previo superamento dell'esame di stato

n. 4 - Grafico del canale professionalizzante elaborato dal Gruppo di lavoro *Forma*

Il disegno che si intende perseguire mira a definire un *percorso formativo progressivo* che consenta alla persona di avanzare nel proprio cammino professionale procedendo per livelli successivi di intervento / comprensione della realtà, secondo il principio del successo formativo, seguendo tre tappe tipiche, corrispondenti ad altrettanti titoli professionali:

Qualificato	(certificato di qualifica professionale)
Tecnico	(diploma di formazione professionale)
Quadro / Tecnico superiore	(diploma di formazione professionale superiore).



Sono previsti in ogni punto del percorso laboratori di passaggio da e per il percorso liceale ed universitario.

Prime note al contratto Collettivo Nazione di Lavoro 98-03 della formazione professionale

MAURIZIO
LOZZI*

*L'intervento si concentra
sul alcuni dei punti
innovativi del contratto
della FP, firmato a
Venezia il 25 ottobre
2002, su cui vale la pena
di riflettere per le
innovazioni introdotte in
risposta ai rilevanti
cambiamenti creatisi in
questi anni nel sistema
formativo italiano.*

Il rinnovo del CCNL della FP è una buona occasione per qualche riflessione.

L'accordo raggiunto lascia alle proprie spalle un periodo denso di cambiamenti rilevanti e, firmato quasi a ridosso della scadenza (agosto 2003), vede di fronte a sé un futuro tutt'altro che chiaro e definito.

Per questi motivi, in luogo di un commento puntuale all'articolato del nuovo CCNL (gli esperti in materia avranno sicuramente anche altre occasioni), si è scelto di concentrare l'attenzione e proporre qualche riflessione su alcuni punti di svolta, quelli che fanno di questo rinnovo contrattuale un fatto di cui vale la pena di discutere e, forse, non solo tra gli addetti alla formazione professionale.

CCNL e il contratto di comparto

È noto agli osservatori e vissuto dagli operatori della formazione professionale il fatto che nel complesso di norme che dalla legge n. 196/97 sono approdate alla definizione di un **sistema di**

* Fondazione Clerici Milano.

accreditamento nazionale, il Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro è necessario e condizione indispensabile per la sola gestione delle attività di formazione **“di primo livello”**.

In altri termini, solo le azioni formative a finanziamento pubblico ed iscritte in quello che oggi è l'obbligo formativo (ex art. 68 legge n. 144/99) richiedono attuatori che adottino un CCNL omogeneo; per ogni altra attività (formazione superiore, continua, orientamento) tale requisito non è previsto. Questa scelta normativa prefigura la formazione professionale come campo aperto ad ogni e diverso strumento che regoli i rapporti tra Attuatore e dipendenti: dai contratti del pubblico impiego a quelli di categoria.

Mentre, dunque, è ancora da verificare se e come le professionalità che si esprimono nei processi formativi possano essere garantite quando si applicano contratti collettivi di lavoro fortemente eterogenei rispetto alla fornitura di servizi formativi, è norma che per le attività di “primo livello” a finanziamento pubblico debba essere applicato un contratto collettivo di riferimento qualunque sia la natura e la fisionomia del soggetto erogatore del servizio formativo in questione.

Il vincolo normativo, ha indotto Enti e OO.SS. a considerare il rinnovo del CCNL come un'occasione per dare al settore uno strumento di transizione e perseguire gradualmente un obiettivo più ampio: far evolvere il CCNL da contratto della “FP convenzionata” a contratto della FP in quanto tale perché sia successivamente perseguibile un contratto “di comparto”, vincolante per tutti coloro che erogano servizi formativi, siano essi la formazione di primo livello, continua o superiore e qualunque sia la loro natura giuridica o la specificità tecnologica che li distingue¹.

Questa prospettiva – tutt'altro che scontata – costituisce, allo stato attuale, forse il solo percorso in grado di tutelare la formazione professionale come “sistema”, come complesso riconoscibile per un proprio assetto normativo e che concorre alla realizzazione del sistema dell'istruzione e della formazione ripetutamente invocato da più e meno recenti intenzioni riformatrici.

Diversamente da quanto si è convenuto nei rinnovi contrattuali precedenti, quello di cui si tratta ha dovuto misurarsi con ipotesi di sviluppo e di evoluzione del sistema della formazione tutt'altro che certe e rassicuranti e

¹ Alla questione è espressamente dedicato l'Art.22 del CCNL che al comma 3 recita “I contenuti del presente contratto sono stati definiti con l'obiettivo di pervenire entro giugno 2003 al contratto unico della formazione professionale vincolante per tutti gli Enti impegnati nella gestione di attività nelle tre macrotipologie formative previste dal decreto per l'accreditamento delle strutture formative” (NdR DM n. 166 del 25 Maggio 2001 “Accreditamento delle sedi formative e delle sedi orientative”).

I dati interessanti l'obiettivo di un contratto di comparto possono essere desunti dagli studi annualmente compiuti dall'ISFOL sull'offerta di formazione a finanziamento pubblico (vedi sito ISFOL al link Studi e ricerche). Sulla scorta di informazioni aggiornate al 2000, gli Enti di Formazione che applicano il CCNL della FP sono circa il 50% degli Enti che usufruiscono del finanziamento pubblico; poiché nel rimanente 50% sono compresi gli Enti pubblici, le scuole e le Università ed altri Enti di diritto pubblico per una quota del 15 %, se ne ricava che il CCNL della FP rappresenta effettivamente lo strumento più diffuso nell'area dei soggetti privati e che, con ogni probabilità, è da ritenersi maggioritario tra i fornitori accreditati delle singole regioni.

che hanno mosso dalla presa d'atto che sullo scenario della formazione professionale si muovono nuovi e diversi attori, portatori di esperienze e di assetti normativi diversi; solo considerando questo nuovo scenario è possibile comprendere alcune delle scelte compiute e volte, in particolare, a sperimentare nuovi criteri nell'organizzazione del lavoro e nelle forme della sua retribuzione.

Tra le scelte qualificanti, mutate dall'esperienza di altri comparti, fa parte l'istituzione dell'**Ente Bilaterale** e al suo interno dell'**Osservatorio** centrato su alcune delle questioni di maggior rilievo per la FP (Ambiente e sicurezza, Formazione e aggiornamento dei lavoratori, Mercato del lavoro).

Più in generale, l'Ente Bilaterale e l'Osservatorio rappresentano strumenti necessari per monitorare il cambiamento e fornire indicazioni per far sì che una tempestiva e condivisa conoscenza possa trasformarsi in azione coordinata o concorrente e che esprima concretamente la volontà di mantenere e sviluppare le caratteristiche di sistema alla formazione professionale².

Appartengono all'orizzonte di un possibile contratto di comparto oltre che ad un necessario adeguamento "tecnico" del CCNL l'introduzione delle forme contrattuali con cui si è risposto all'esigenza di flessibilità nel mercato del lavoro.

Il sistema della formazione professionale si allinea così ai più generali processi di innovazione e del sistema-lavoro implementando le forme contrattuali introdotte nel paese dalla legge n.196/97 in poi: Contratto a termine, Apprendistato, Lavoro Interinale, Collaborazioni coordinate, Telelavoro subordinato³ entrano a far parte dei possibili rapporti di lavoro prefigurando un assetto del tutto diverso da quello che si è conosciuto dal '78 in poi da quando, cioè, il CCNL fu individuato come uno dei criteri vincolanti per l'accesso al finanziamento pubblico delle attività di formazione professionale.

² Ente Bilaterale, Osservatorio, Commissione paritetica si costituiscono in sede nazionale e si articolano in altrettante Entità regionali Vedi Artt. 2, 3, 4, 5.

In merito al cambiamento in atto si possono considerare ulteriori elementi desunti dalla ricerca ISFOL (cit). In particolare è interessante il rapporto tra personale dipendente e personale a prestazione professionale o incaricato con altra forma senza vincolo di dipendenza: la media nazionale di tale rapporto stima che per ogni dipendente siano impiegati circa tre operatori con contratti diversi e che tali contratti riguardano prevalentemente l'erogazione di attività formative mentre il personale dipendente ricopre le funzioni direttive o strategiche (progettazione, coordinamento tutoring).

³ Artt. 8-12 L'introduzione delle nuove forme contrattuali è definita negli allegati al CCNL.

L'accenno alla "diversità" della situazione gestionale conseguente alla introduzione nel settore della FP delle nuove forme contrattuali richiede qualche precisazione. Apprendistato, CoCoCu, ecc. sono tipologie contrattuali fatte coincidere con il tema della flessibilità colto come elemento dinamico e potenzialmente positivo relativamente all'andamento del costo della manodopera ed alla crescita delle opportunità lavorative. Nella fattispecie della FP questi elementi sono ancora da stimare e la loro portata non è al momento valutabile se non per analogia. In ogni caso le limitazioni e particolarità di ogni forma impediscono un giudizio complessivo, tanto più una connotazione necessariamente e universalmente positiva.

La contrattazione regionale

Speculare all'adeguamento del CCNL alle novità legislative in materia di rapporto di lavoro, è il suo adeguamento al processo di trasformazione delle competenze tra Stato e Regioni avviato con l'applicazione del DL.112/98 e concretatosi, soprattutto in materia di formazione, con l'approvazione in via definitiva del nuovo titolo V della Costituzione. L'assunzione da parte delle Regioni di una piena titolarità legislativa, produce i propri effetti anche sulla contrattazione regionale e di cui il CCNL si fa carico. Quest'ultimo recepisce il cambiamento orientando la verticalità regionale che passa, così, dalla forma e dai limiti di "contrattazione decentrata" alla natura di "contrattazione regionale" avente una propria "autonomia e potere decisionale"⁴, che concorre e completa il quadro delle relazioni e dei rapporti tra le parti.

In altri termini, mentre i precedenti CCNL impostavano la contrattazione regionale limitatamente ad alcune decisioni in un quadro sostanzialmente orientato e delimitato, il CCNL ora vigente attribuisce al tavolo di trattativa regionale una potestà esclusiva su alcune materie della contrattazione configurando, così, una sintesi tra l'esigenza di un quadro nazionale di riferimento e l'autonomia delle singole realtà regionali.

La funzione complementare della contrattazione regionale la connota come **determinante** ai fini della **completezza** degli istituti contrattuali nel loro insieme; proprio per questo motivo⁵ la necessità complementare della contrattazione regionale è vincolata ad una procedura che, determinandone modi e tempi, fa proprio il principio della sussidiarietà: trascorso il tempo definito senza esito per l'avvio delle trattative in sede regionale, scatta il rinvio all'intervento delle rappresentanze "firmatarie del contratto nazionale".

Per altro, la linearità generale di questo impianto non appare sempre coerentemente rispettata nell'articolato contrattuale: in qualche caso (sul Fondo incentivi, ad esempio) il compromesso raggiunto si è tradotto in una formulazione che richiama più la logica del "decentramento" piuttosto che quella di una piena autonomia decisionale; incertezza che, forse, potrebbe costituire materia di futura interpretazione. La previsione della Commissione paritetica bilaterale come ambito dirimente le questioni interpretative costituisce una scelta di accompagnamento ad un ruolo pieno della contrattazione regionale sia nella fase dell'interpretazione delle norme contrattuali (commissione nazionale), sia in quella applicativa del contratto regionale (commissione regionale).

Orario di lavoro

Ha rappresentato uno degli scogli maggiori ed il risultato ottenuto deve essere oggetto di riflessioni specifiche per le novità che introduce.

⁴ Art. 1

⁵ Art. 7

- L'orario di lavoro è confermato in 1590 ore per tutto il personale, orario comprensivo di 100 ore annue di formazione/aggiornamento eventualmente incrementabili in sede di contrattazione regionale.
- Formatori a tempo pieno.
 - l'impegno nella "formazione diretta" non supera – di norma – le 800 ore annue; è possibile incrementare tali ore fino ad un massimo di 200 secondo modalità e i criteri fissati (art. 41 lett. A, c.2)
 - la formazione diretta riguarda: la formazione in aula / laboratorio, la formazione in azienda, il sostegno disabili, le supplenze, la presenza ad esami.

Articolazione delle figure professionali, progressione economica orizzontale

Il cambiamento nei processi formativi che si esprime nella duplice veste di innovazione dei prodotti e di trasformazione delle competenze degli operatori, ha richiesto la messa a punto delle figure professionali in una logica di "comparto". Più in particolare, il rinnovo contrattuale ha dovuto fare i conti con l'evoluzione del **sistema di accreditamento** nazionale e con l'analisi per i processi e competenze in via di definizione e distintive del sistema di formazione professionale.

L'azione di "manutenzione" del CCNL ha suggerito un passo in avanti rispetto alla soluzione precedentemente adottata e che si è tradotta nell'accorpamento delle funzioni in un numero inferiore di "figure professionali" senza che ciò potesse compromettere l'evidenza delle particolarità e delle complessità proprie presenti negli Enti di formazione.

Se, infatti, nel precedente rinnovo contrattuale era prevalsa la tesi di cogliere e dare evidenza alla progressiva complessità del sistema di FP attraverso la proposizione sistematica di un ampio ventaglio di figure tendenzialmente specialistiche (si pensi, ad esempio, alla pluralità di "coordinatori" o alla diversificazione delle figure di direzione), in questo caso è prevalsa la tesi di valorizzare la complessità presente nei singoli processi (direzione, progettazione / valutazione, erogazione, amministrazione) attraverso l'identificazione dei diversi ambiti (aree operative) in cui un operatore può agire in ragione delle competenze possedute e associate alla qualifica professionale.

In questo senso, l'attribuzione ad un operatore di una qualifica professionale identifica:

- l'appartenenza dell'operatore ad uno dei processi del sistema;
- il riconoscimento delle competenze richieste in (almeno) una delle aree operative in cui il processo è scomposto;
- la possibilità di agire in altre aree operative in dipendenza della competenze possedute o di quelle acquisite in momenti successivi all'assunzione, in conseguenza delle azioni di aggiornamento o riqualificazione professionale.

Questa scelta esprime una duplice intenzione: propone, da un lato, la **centralità delle competenze** come strumento metodologico e che innova lo schema tradizionale della "declaratoria"⁶ combinando le funzioni realmente espresse con i criteri consuetudinari di classificazione (qualifica / inquadramento); per altro verso, riferisce la qualifica a più aree operative al fine di rendere dinamico l'inquadramento, compatibile, cioè, con modalità operative e contesti organizzativi diversi o soggetti ad una forte evoluzione anche nel breve periodo.

L'articolato è, tuttavia, pienamente valutabile solo tenendo conto di un altro problema e della soluzione che esso ha avuto.

La questione è di come dar modo agli operatori del sistema di formazione professionale di accedere ad una progressione economica senza che ciò sia necessariamente vincolato ad una modifica dell'inquadramento. È evidente, infatti, che il criterio precedentemente adottato (quello, in sostanza che collegava la progressione economica ad un aumento delle fasce di inquadramento) sconta il limite di non essere impiegabile in modo indefinito e che, raggiunta una soglia critica vuoi in termini economici vuoi organizzativi, è destinato ad esaurire la propria efficacia se non, addirittura, a generare effetti controproducenti laddove non fosse più assicurata o assicurabile la corrispondenza tra inquadramento e funzioni effettivamente svolte.

Il problema ha uno spessore strategico: riguarda infatti tutti gli operatori della formazione ed il loro modo di porsi e di essere riconosciuti nell'organizzazione del lavoro ed è connesso ai processi di trasformazione del settore ed alle sue ricadute sulla professionalità degli operatori.

La soluzione adottata nel CCNL⁷ introduce elementi dinamici nella retribuzione attraverso un sistema di riconoscimento di **crediti maturati in ra-**

⁶ A proposito del rapporto tra la metodologia descrittiva per "competenze" e la tradizionale "declaratoria" dei profili professionali sarebbero necessarie molte considerazioni teoriche. Non potendo né dovendo affrontare la questione, è comunque utile qualche precisazione in virtù del fatto che un contesto contrattuale, per quanto incline a recepire specifici contributi tecnici, è pur sempre un ambito vertenziale che persegue mediazioni e risultati con la logica della "politica" e non con quella della ricerca scientifica, né sarebbe giustificato il contrario. Questa caratteristica può produrre soluzioni utili e necessarie per gestire l'operatività quotidiana ancorché con qualche "debolezza" sul piano squisitamente tecnico.

Il CCNL non impiega più il termine "declaratoria" e si limita a parlare di "profili professionali". La scelta è dovuta al fatto che il termine "declaratoria", impiegato per discriminare tra compiti e mansioni spettanti o non spettanti tra funzioni associabili o non associabili alla prestazione lavorativa attribuita ad una figura, è inadeguato quando si voglia associare, per coerenza e connessione logica, un insieme di azioni ordinate ad un fine esplicito e colte come parte di un processo produttivo. La centratura dell'analisi sul risultato atteso dal sotto-processo (ed alle funzioni in cui si può scomporre) privilegia l'individuazione di un insieme di competenze piuttosto che l'attribuzione di mansioni e compiti di dettaglio. La descrizione dei profili professionali presente nel CCNL non impiega volutamente il termine competenze anche se il linguaggio con cui si esprimono è riconoscibile nella declinazione dei contenuti delle aree operative. L'astensione è motivata dalla volontà di ridurre, per quanto possibile, i vincoli formali iscritti nel CCNL in una fase in cui il completamento del sistema di accreditamento nazionale sta per giungere all'approvazione dei criteri per la stima delle risorse professionali del sistema di formazione.

⁷ Art. 29.

gione della complessità / disagio della prestazione lavorativa, criteri che possono essere ulteriormente integrati attraverso la contrattazione regionale. La complessità può risultare sia da una prestazione iscritta ad un livello superiore (fermo restando quanto normato in materia dallo Statuto dei lavoratori) sia da attività prestata in più aree operative della stessa o di altra qualifica; il disagio è invece individuato nel lavoro in orario serale o in prestazioni svolte in più sedi operative. Con il raggiungimento della soglia dei 10 crediti si consegue un incremento economico stabilmente acquisito, riassorbibile solo per inquadramento al livello superiore.

Il processo individuato ha una natura sostanzialmente sperimentale: per sé non costituisce alcun vincolo; la singola organizzazione formativa può decidere se e come farvi ricorso, può decidere – cioè – se lo strumento della progressione economica orizzontale così individuato rappresenta una leva utile alla politica del personale e concorrere al suo perfezionamento in sede locale.

Nei momenti di confronto sul nuovo CCNL è frequente che buona parte del dibattito sia assorbito dalle questioni poste dall'art.29. È indubbio che, più di altre, questa parte del contratto è destinata a suscitare interesse o perplessità per diversi fattori: in primo luogo delimita in parte l'abitudine ad un CCNL "esaustivo" dal punto di vista salariale, destinato – cioè – ad aprire una parentesi che si chiuderà con il successivo rinnovo, per affiancarvi **possibili percorsi salariali diversi** secondo criteri da completare in sede regionale; in secondo luogo, individua strumenti e possibilità che richiedono scelte di **politica del personale** meno vincolate di quanto sia stato nel recente passato dall'assetto degli inquadramenti; aumentano gli spazi di autonomia gestionale e, con essi, la responsabilità nell'assunzione di decisioni nonché l'onere di perseguirli nelle forme contrattualmente convenute.

La natura sperimentale della progressione economica orizzontale rappresenta un'opportunità che in sede di trattativa regionale può essere rafforzata o trascurata, in ogni caso costituisce un criterio di governo delle relazioni che obbedisce e mette allo scoperto (l'onere di riconoscere e il diritto di veder riconosciuto) l'impegno nel potenziare la flessibilità del sistema e le competenze delle risorse che in esso operano.

Se l'idea in sé di istituire una progressione economica rapportata alla qualità del lavoro espresso può essere considerata un criterio "positivo", il modo in cui ciò concretamente può essere applicato solleva legittime perplessità che è doveroso affrontare.

Eccone alcune⁶:

1. *"La traduzione dell'idea è macchinosa e carica di ulteriori oneri un apparato amministrativo già sovraccarico"*.
Vero. Purtroppo laddove si parli di effetti economici non si può che tradurre la cosa in numeri e, quando si vuole che il risultato sia determinato da un insieme di fattori diversi, non rimane che impostare dei cal-

⁶ Si tratta di obiezioni che esprimono più il punto di vista dei direttori e degli Enti, osservazioni recepite in occasione dei confronti sul CCNL.

coli. Lo sforzo fatto – certamente perfettibile – è quello di rendere il processo il meno oneroso possibile.

2. *“Sarebbe preferibile avere le mani libere e poter riconoscere discrezionalmente il merito”.*

Il CCNL non impedisce affatto l'erogazione di emolumenti superiori al minimo contrattuale e discrezionalmente erogati. L'Art. 29 configura un sistema premiante minimo e paritetico secondo la logica e vincoli di un CCNL. La novità sta nel fatto di aver voluto rapportare tale sistema a prestazioni diverse e qualitativamente crescenti.

3. *“Potremmo trovarci in difficoltà nel dover decidere a chi attribuire attività che generano crediti”.*

Non vi è dubbio che ogni qual volta si debba assumere una decisione che può non accontentare tutti ci si debba assumere qualche rischio. È una delle conseguenze della più volte invocata fuoriuscita da una logica di contratto pubblico: la maggiore discrezionalità nella gestione delle risorse e la conseguente contrazione degli automatismi connessi a fattori oggettivi (es. anzianità di servizio, incentivi automatici e generalizzati, ecc.) indipendenti dalle prestazioni individuali.

4. *“L'importo dello scatto è modesto, non basta a motivare”.*

L'osservazione può essere condivisa tenendo presente, tuttavia, che tra i criteri che hanno orientato alla sua quantificazione vi è quello di precedere una progressione che permetta ad un operatore di raggiungere un livello economico stabile pari a quello dell'inquadramento superiore al proprio. Nulla vieta, inoltre, che in sede di contrattazione regionale siano individuati elementi migliorativi connessi, ad esempio, all'erogazione del fondo incentivi. Per altro verso, l'incentivazione economica può essere uno dei fattori che sostengono il miglioramento qualitativo di un'organizzazione e delle prestazioni che essa offre, tuttavia **sarebbe illusorio pensarlo come necessario e sufficiente** a sostenere una realtà complessa come le motivazioni e le relazioni che si instaurano nel lavoro. Se così fosse sarebbe preoccupante.

5. *“Il tentativo di maturare più crediti possibile può indurre un abbassamento del livello qualitativo”.*

L'applicazione della progressione economica orizzontale dipende dalle scelte organizzative e gestionali delle risorse disponibili, non può dunque essere per sé causa di cattiva gestione. L'impiego della progressione orizzontale è, al contrario, occasione per affrontare il rapporto tra carichi di lavoro e qualità dei processi formativi secondo modalità che dipendono dalle consuetudini nonché dallo stato delle relazioni tra le parti. Per la progressione economica orizzontale vale, come già detto, il criterio di riconoscere e retribuire la complessità e l'onerosità delle prestazioni fatto salvo il livello qualitativo cui devono corrispondere e che devono contribuire ad elevare.

Di seguito si propongono alcune esemplificazioni a complessità crescente tenuto conto dei criteri di cui all'Art. 29 e della struttura dell'orario di lavoro definita all'Art. 41.

In sintesi

L'aspettativa scritta tra le righe del CCNL è quella di facilitare il posizionamento del sistema della formazione professionale ex Enti Convenzionati su un percorso di transizione in cui non solo possa misurarsi alla pari con Enti di diversa provenienza, ma dimostri una capacità innovativa e di tutela della qualità dei propri operatori. In quest'ottica può dirsi definitivamente tramontata la stagione del CCNL che assume a modello i contratti del pubblico impiego o subordina la propria attuazione al recepimento da parte della Regione. Si avvia un allineamento del CCNL ai contratti di qualsiasi altro settore produttivo. Esce rafforzato l'obiettivo di un contratto di comparto che recepisca ed esprima le professionalità che lo caratterizzano e contribuisca alla costruzione del sistema di formazione istruzione. Un contratto, quello di comparto, che non è certo a portata di mano e che rappresenta un traguardo dei prossimi anni: non poco, comunque, per un settore che ha ripreso un percorso interrotto da un complesso normativo ancora e solo parzialmente concluso.

**Schema riassuntivo delle materie attribuite alla
Contrattazione Regionale in applicazione del CCNL 98-03***

Articolo del CCNL	Oggetto
Premessa	Scopo della contrattazione regionale: realizzare l'obiettivo di relazioni tra le parti orientate a mantenere e incrementare l'efficacia e l'efficienza dei servizi erogati
<p>Le materie demandate a livello regionale sono di due tipi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - adempimenti riferiti ad istituti periferici o azioni già previste. Esse richiedono la convocazione delle parti che hanno sottoscritto il CCNL e l'adozione dei provvedimenti già individuati dal CCNL - vertenze contrattuali. Presuppongono l'iniziativa di una delle parti e la libera determinazione degli esiti della materia oggetto della vertenza 	
Art. 1 - Contrattazione regionale (Rif. Cap III art. 13 c. 2)	<p>Riguarda:</p> <ul style="list-style-type: none"> - materie e istituti diversi e non ripetitivi rispetto a quelli del CCNL - ha autonomia e potere decisionale in merito a: <ul style="list-style-type: none"> * modalità e tempi di attuazione dei diritti di informazione e della concertazione territoriale (Rif. Art. 15) * funzionamento, composizione e ambito di competenza delle commissioni regionali * gestione di: <ul style="list-style-type: none"> - innovazioni tecnologiche - innovazioni organizzative - aggiornamento (Rif. 18 c. 5 - Art. 41 lett. A) - qualificazione - riconversione - riqualificazione - mobilità (Rif. Art. 38) * qualità, quantità e modalità di attribuzione del fondo incentivi (Rif. Art. 29 lett. G) * organizzazione dell'orario di lavoro * (Rif. Art. 27 Modalità di trasformazione del rapporto in part time, Rif. Art. 41 Modalità e quantificazione della formazione in azienda) <p>Alle materie indicate si aggiungono</p> <ul style="list-style-type: none"> → Criteri per la progressione economica orizzontale per la quota regionale e indennità varie (ex Art. 29 lett. E, H) → Diritto allo studio: Definizione di ulteriori modalità applicative (ex Art. 59 c. 6)
Art. 3 - Ente Bilaterale regionale	Costituzione dell'Ente Bilaterale Regionale "a seguito" di quello nazionale
Art. 4 - Osservatorio regionale	Segue alla costituzione dell'Ente Bilaterale regionale e comprende tre sezioni: ambiente e sicurezza, formazione, mercato del lavoro

* Tra parentesi sono indicati i rimandi all'articolato contrattuale connessi alla questione. Gli argomenti sono citati in sintesi e/o per titoli

Art. 5 - Commissione paritetica regionale	Ha per oggetto le materie demandate alla contrattazione regionale, la composizione e il regolamento di funzionamento sono definiti a livello regionale
Art. 6 - Tentativo obbligatorio di conciliazione	La costituzione delle commissioni su base provinciale o regionale
Art. 7 - Procedura per la contrattazione regionale	<ul style="list-style-type: none"> • avvio entro 8 mesi dalla firma del CCNL (se non avviene le parti nazionali si incontrano per superare lo stallo) • conclusione entro 5 mesi dall'apertura del negoziato • ulteriori 15 gg per intervento delle rappresentanze nazionali • in caso di disaccordo sull'interpretazione delle norme le parti possono ricorrere alla commissione bilaterale nazionale (art. 5)
Art. 10 - Telelavoro subordinato	Rientra tra le competenze regionali
Art. 18 - Aggiornamento	In sede di contrattazione Regionale si definiscono i progetti di aggiornamento per aree professionali
Art. 20 - Diritti sindacali	Definizione a livello regionale degli assorbimenti nell'Ente Bilaterale
Art. 27 - Part - time	Modalità di trasformazione del contratto da T.I. a part time Quantificazione della maggiorazione della retribuzione mensile per disponibilità del part-time a variazione di orario
Art. 29 - Lett. E	Priorità nell'attribuzione dei crediti
Art. 29 - Lett. G	Ammontare e gestione del fondo incentivi
Art. 29 - Lett. H	Indennità varie <ul style="list-style-type: none"> • attività convittuali • attività con ristretti • servizio prevenzione
Art. 41 - Lett. A c.2, c.4, c.6	<p>Criteria per impegno aggiuntivo e incentivato di formazione diretta fino ad un massimo di 200 ore annue entro le 1590</p> <p>Modalità di impiego delle ore restanti oltre quelle di formazione diretta ai fini della progressione economica orizzontale</p> <p>Modalità di attuazione delle ore di aggiornamento a partire da un minimo di 100 - A livello di Ente le modalità</p>
Art. 41 - Lett. C.	Formatori impegnati in agricoltura: monte ore annuo per momenti collegiali
Art. 41 - Lett. D	Definizione del monte ore, orario, organizzazione del lavoro per formatori impegnati in istituti di pena
Art. 58 Lett. B c.4	Modalità di fruizione dei congedi formativi
Art 59 c. 6	Modalità applicative ulteriori del diritto allo studio

**Simulazione per il calcolo dei crediti
finalizzati alla progressione economica "orizzontale"**

1° caso

Formatore impiegato solo in formazione diretta (Art. 41 Lett. A c.3). La tabella 1 evidenzia:

- 630 ore di formazione diretta in attività di integrazione: **non danno luogo ad alcun credito in quanto attività prevalente**
- 100 ore di formazione iniziale e 70 di formazione superiore concorrono a determinare crediti in quanto attività svolta in altre Aree Operative della qualifica di appartenenza.

Tabella 1

Livello V Qualifica: Formatore

Aree Operative della qualifica di appartenenza (3.1)	Attività annuale svolta		Crediti
	Ore svolte	Percorso E.2 Ore valide ai fini dei crediti	
Formazione iniziale	100	100	
Formazione in integrazione	630	0	
Formazione Superiore	70	70	
Formazione per disagio	0		
	Totale ore ai fini del calcolo dei crediti percorso E.2	170	
		CREDITI Percorso E.2	1
	Riporto ore percorso E.2 >= 60 ore	70	

2° caso

Formatore impiegato parte in formazione diretta e parte in aree operative diverse da quelle della propria qualifica. La tabella 2 evidenzia le ore di tutoring che determinano crediti (Art. 41 lett. A c.3, 4).

Tabella 2

Livello V Qualifica: Formatore

Attività annuale svolta		Percorso E.2	
Aree Operative della qualifica di appartenenza (3.1)	Ore svolte	Ore valide ai fini dei crediti	Crediti
Formazione iniziale	100	100	
Form. in integrazione	530	0	
Form. Superiore	70	70	
Form. per disagio	0		
Aree Operative di V livello diverse dalla qualifica di appartenenza			
Attività in aree operative del Tutoring (3.2)	200	200	
Attività in aree operative dell'orientamento (3.3.1)	0		
Attività in aree operative del coordinamento (3.4.1)	0		
Attività di referente del sistema qualità (3.5)	0		
Totale ore ai fini del calcolo dei crediti			
percorso E.2		370	
		CREDITI Percorso	
		E.2	3
Riporto ore percorso			
E.2 >= 60 ore		70	

3° caso

Formatore impiegato parte in formazione diretta e parte in aree operative diverse da quelle della propria qualifica e con attività presso altre sedi accreditate (Art. 41. lett. A c.3,4).

Tabella 3

Livello V Qualifica: Formatore

Attività annuale svolta		Percorso E.2	Crediti
Aree Operative della qualifica di appartenenza (3.1)	Ore svolte	Ore valide ai fini dei crediti	
Formazione iniziale	100	100	
Form. in integrazione	540	0	
Form. Superiore	0		
Form. per disagio	0		
Aree Operative di V livello diverse dalla qualifica di appartenenza			
Attività in aree operative del Tutoring (3.2)	100	100	
Attività in aree operative dell'orientamento (3.3.1)	150	150	
Attività in aree operative del coordinamento (3.4.1)	0		
Attività di referente del sistema qualità (3.5)	50	50	
Ore per attività presso altre sedi	70	70	
Ore in attività serali	0		
		Totale ore ai fini del calcolo dei crediti	
		percorso E.2	470
		CREDITI Percorso E.2	4
Riporto ore percorso E.2 >= 60 ore		70	

4° caso

Formatore impiegato parte in formazione diretta, parte in aree operative diverse da quelle della propria qualifica e con attività presso altre sedi accreditate e parte in funzioni di livello superiore (Art. 41, lett. A c.3.4).

Tabella 4

Livello V Qualifica: Formatore

Attività annuale svolta		Percorso E.2		Crediti
Aree Operative della qualifica di appartenenza (3.1)	Ore svolte	Ore valide ai fini dei crediti		
Formazione iniziale	100	100		
Form. in integrazione	540	0		
Form. Superiore	0			
Form. per disagio	0			
Aree Operative di V livello diverse dalla qualifica di appartenenza				
Attività in aree operative del Tutoring (3.2)	0			
Attività in aree operative dell'orientamento (3.3.1)	0			
Attività in aree operative del coordinamento (3.4.1)	200	200		
Attività di referente del sistema qualità (3.5)	0			
Ore per attività presso altre sedi	0			
Ore in attività serali	0			
		Totale ore ai fini del calcolo dei crediti percorso E.2		
		300		
		CREDITI Percorso E.2		3
		Ripporto ore percorso E.2 >= 60 ore		0
<hr/>				
		Percorso E.1		
Attività svolte in livello superiore a quello di appartenenza	Ore svolte	Ore valide ai fini dei crediti		
Progettazione	120	120		
		Totale ore ai fini del calcolo dei crediti percorso E.1		
		120		
		CREDITI Percorso E.1		1
		Ripporto ore percorso E.1 >= 60		0
		TOTALE Crediti		4

SILVIO
PUGLIESE*

L'accreditamento delle sedi formative secondo l'art. 7 della L. 196/'97: modelli a confronto

L'affidamento alle Regioni delle procedure di accreditamento delle strutture formative ha messo in luce coerenze e diversità. Partendo dalla situazione normativa italiana e dal paragone con le realizzazioni di altre nazioni europee, sono messi sinteticamente a confronto la normativa nazionale con quelle delle regioni Emilia Romagna, Piemonte e Veneto. La conclusione mette in evidenza le principali peculiarità normative di ogni regione.

1. PREMESSA

La necessità di procedere con l'accreditamento delle organizzazioni di formazione ovvero di effettuare una verifica del possesso di requisiti prestabiliti, ritenuti indispensabili per assolvere alla missione degli Enti, è diventata ormai un fatto noto e consolidato nel settore della formazione professionale in Italia.

Il dibattito sul tema si può far risalire ai primi anni '90 ma ha assunto una intensità significativa a metà degli anni '90 ed è sfociato nella messa a punto di un articolo di legge nel 1997; infatti l'art. 17 della legge 196/97 (nota come pacchetto Treu) stabilisce che lo "svolgimento delle attività di formazione professionale da parte delle regioni e/o delle province" può essere attuato "anche in convenzione con istituti di istruzione secondaria e con enti privati **aventi requisiti predeterminati**".

L'accreditamento delle strutture formative consiste appunto nel verificare, da parte delle re-

* Esperto di organizzazione e qualità. Professore a contratto di economia e organizzazione aziendale all'Università di Trento

gioni, la presenza dei requisiti predeterminati. L'iter della regolamentazione dell'art. 17 della legge è stato tuttavia travagliato. Dopo aver superato tutti i passaggi istituzionali fino all'approvazione definitiva del Governo, ha subito un blocco dovuto alla contestazione della Corte dei Conti che ha messo in dubbio la costituzionalità del Regolamento stesso, in quanto regolamentava questioni di competenza regionale (formazione professionale).

Questo ha comportato sia una revisione dell'articolo 17 della 196/97 nella legge 144/99 sia l'intervento della conferenza Stato-Regioni, che in base all'accordo stipulato ha permesso la redazione del DM 166 del 25/5/2001. A partire dai contenuti del progettato Regolamento dell'art. 17 con opportune correzioni, il DM 166 ribadisce l'obbligo per le regioni di procedere all'accREDITAMENTO delle strutture formative entro il 2003 e disegna, con opportuni allegati tecnici, un vero e proprio modello atteso per l'accREDITAMENTO delle strutture formative, basato essenzialmente su una valutazione della capacità qualitativa delle strutture.

Nella sostanza il DM 166 si pone come un modello di riferimento per le regioni, che in quanto competenti in materia, sono responsabili della definizione e attivazione del modello e del processo di accREDITAMENTO sul territorio di propria competenza. A tale scopo il DM, oltre a fornire il modello di riferimento, definisce alcuni requisiti minimi che dovranno essere contemplati nei modelli regionali.

Il processo di sviluppo e applicazione dei modelli di accREDITAMENTO regionale ha comunque mostrato, ancora una volta, una marcata differenziazione di approccio tra le varie regioni sia per i tempi quanto per le modalità. Di fatto a tutt'oggi sono poche le regioni che hanno già concluso il primo ciclo di accREDITAMENTO ed è anche difficile trovarne due che hanno adottato lo stesso approccio.

Ci sembra perciò importante confrontare esperienze regionali diverse di attivazione del processo di accREDITAMENTO delle strutture formative che, dato lo stato ancora sperimentale dell'applicazione, dovrà limitarsi ai modelli utilizzati più che all'esperienza nel suo complesso.

Il modello di accREDITAMENTO proposto dal DM 166 è essenzialmente basato su un approccio di valutazione della qualità degli *organismi di formazione* (=O.d.f.); ci sembra perciò importante, prima di entrare nel merito del confronto tra modelli, riassumere brevemente gli approcci di valutazione della qualità degli O.d.f. più diffusi in Europa.

2. APPROCCI ALLA VALUTAZIONE DELLA QUALITÀ DELLA FORMAZIONE IN EUROPA

Il tema della gestione della qualità nella formazione è alquanto complesso e sarebbe velleitaria la pretesa di trattare in modo esaustivo un confronto tra approcci utilizzati nei principali paesi europei. Nel seguito ci poniamo perciò l'obiettivo di delineare le caratteristiche essenziali dei criteri

di valutazione della qualità degli O.d.f. utilizzati in Europa. L'analisi degli approcci descritti dalla letteratura sul tema consente di individuare una serie di approcci alla valutazione che, con il beneficio della sintesi, possono essere riassunti in cinque famiglie, che descriveremo di seguito.

A - Standard minimi di qualità

Si tratta di un approccio dove il committente (ministero o altra istituzione che finanzia l'attività formativa) fissa una serie di standard qualitativi minimi che un fornitore di servizi formativi deve possedere per accedere al finanziamento. Esso è utilizzato essenzialmente in Germania e Francia e definisce standard di riferimento su:

1. Organizzazione e gestione
 - Strategia di gestione della qualità
 - Processi e procedure per la gestione della qualità
 - Risorse Umane (selezione e sviluppo)
 - Strutture e risorse logistiche
 - Informazione e promozione dell'attività formativa
 - Aspetti contrattuali (con clienti e fornitori)
2. Processi
 - Analisi della domanda e dei bisogni formativi
 - Progettazione e sviluppo
 - Erogazione dell'azione formativa (insegnamento e apprendimento)
 - Valutazione e certificazione dei risultati individuali
3. Valutazione dell'Azione Formativa (A.F.)
 - Impatto
 - Trasferimento
4. Stabilità finanziaria
5. Contratto di lavoro e di collaborazione
6. Servizi aggiuntivi agli utenti.

Nella sostanza, l'applicazione di questo approccio conduce ad una selezione dei fornitori di servizi formativi basata sul possesso di un *livello minimo di affidabilità*, necessario a fornire garanzie al committente ed all'utente dell' A.F.

B - Associazioni qualità (su base territoriale o di categoria professionale)

Questo approccio si configura in un processo volontario e scarsamente regolamentato, dove associazioni (di vario tipo e natura) che promuovono la qualità della formazione (e non solo) fissano standard e linee guida sulla gestione della qualità che costituiscono i requisiti da soddisfare per essere riconosciuti da tali associazioni. Il processo di riconoscimento può condurre al rilascio di un attestato con relativo marchio oppure semplicemente all'appartenenza all'associazione o ambedue.

Questo approccio è significativamente diffuso nei paesi anglosassoni

nonché in Francia e in Germania; esso copre essenzialmente gli aspetti classificati nel punto precedente come "1. Organizzazione e Gestione" e "2. Processi".

La tendenza osservabile in questi casi registra un sostanziale e progressivo avvicinamento / adattamento degli standard qualità alle indicazioni della ISO 9000.

C - Standard qualità nazionali

Questo approccio si configura essenzialmente nello sviluppo di uno standard nazionale sulla qualità della FP che normalmente armonizza standard e norme esistenti; esso è stato sviluppato prevalentemente in Francia, Inghilterra e Scozia.

In Francia l'Ente nazionale di normazione (AFNOR - Association Française de Normalisation), nel 1990 basandosi sulla linea guida ISO 9004/2 ha sviluppato una serie di sette norme che coprono una vasta gamma di aspetti sulla FP; oltre agli aspetti 1.Organizzazione, 2.Processi, sono infatti compresi:

- Studi di fattibilità
- Condizioni circa l'implementazione dei progetti
- Procedure di valutazione
- Condizioni amministrative e contrattuali generali
- Relazione cliente-fornitore.

È molto importante, per approccio e struttura, lo standard sviluppato per la FP in Scozia (Scottish Quality Management System - SQMS). Esso deriva da un'armonizzazione di norme sulla qualità già presenti in Scozia e copre, oltre ai precedenti punti 1. Organizzazione, 2. Processi, 3. Valutazione, i seguenti aspetti:

- Marketing
- Pari opportunità
- Sicurezza e igiene
- Acquisti e sub-contratti
- Gestione finanziaria
- Amministrazione e comunicazioni
- Coinvolgimento dei dipendenti
- Strategie e strumenti di valutazione
- Guida per i partecipanti alle AF (Azioni formative).

Un altro standard nazionale peculiare è quello sviluppato nel 1990 e rivisto nel 1995 in Inghilterra da una collaborazione tra aziende leader e associazioni formative e di categoria. Lo standard, denominato Investors in People (IIP), non definisce un sistema di gestione della qualità e non è specifico della FP ma tende a definire indicazioni e linee guida affinché ogni organizzazione possa migliorare la qualità attraverso le risorse umane. Esso si sviluppa su quattro concetti principali:

- impegno ad investire sulle persone per conseguire obiettivi economici
- pianificazione dello sviluppo degli individui e dei gruppi per conseguire gli obiettivi
- Azioni per sviluppare ed usare le abilità necessarie in un programma strutturato e sistematico
- Valutazione dei risultati di processo e finali e sulle necessità future.

D - Adattamento del Sistema Qualità alla ISO 9000 ed eventuale certificazione

Costituisce indubbiamente l'approccio più diffuso, spesso punto di arrivo degli standard nazionali e di quelli proposti dalle associazioni. La sua diffusione è anche dovuta alla possibilità di utilizzare la certificazione di parte terza del sistema qualità in ISO 9001.

La prima fase di utilizzo di queste norme, negli anni '90, ha comportato qualche difficoltà interpretativa, data la natura prevalentemente industriale della prima edizione delle norme.

Attualmente, tutti i principali paesi europei, tra i quali l'Italia, hanno sviluppato delle guide interpretative della ISO 9000 per la formazione professionale, rendendo così maggiormente utilizzabile la norma e coprendo pienamente i punti relativi all'organizzazione e ai processi e parzialmente i risultati individuali.

E - Adattamento del modello EFQM alla FP

Questo approccio si differenzia sostanzialmente in quanto non si riferisce ad una base normativa, ma ad un modello descrittivo (comunque quantitativo) che delinea una prassi gestionale tesa alla qualità secondo i principi del TQM.

Il modello E.F.Q.M. (European Foundation for Quality Management), così come proposto appunto dalla omonima fondazione europea, è quantitativo (la sua applicazione porta alla determinazione di un risultato numerico) e strutturato in 9 elementi, ognuno dei quali ha un peso nella determinazione del punteggio finale. Gli elementi di valutazione sono suddivisi in due classi che concorrono al 50% ciascuna alla determinazione del punteggio:

- **FATTORI** (peso 50%): si riferiscono al "come" l'azienda usa le risorse e i processi a sua disposizione per la gestione secondo i principi della qualità totale;
- **RISULTATI** (peso 50%): si riferiscono al "cosa" l'azienda ha prodotto ovvero all'effettivo risultato ottenuto dalla gestione.

L'approccio ha una grossa potenzialità, specialmente se combinato con la norma ISO 9000.

In conclusione di questa breve analisi va comunque notato che la nuova versione della ISO 9000 (ISO 9000:2000 o Vision 2000) contiene importanti innovazioni che avvicinano la ISO 9000 all'EFQM.

3. L'ACCREDITAMENTO DELLE SEDI FORMATIVE IN ITALIA

L'art. 17 della legge 196/97 e il successivo DM 166/2001 indicano tra i principi e criteri generali del sistema formativo-professionale riformato (finanziato da fondi pubblici) la presenza di istituti ed enti privati aventi requisiti predeterminati. Ciò comporta l'adozione di norme regolamentari tra cui le procedure di "accreditamento delle strutture formative".

Lo stesso decreto indica i seguenti elementi del disegno/percorso di accreditamento:

- 1) L'oggetto dei servizi cui si riferisce l'accreditamento è definito in "orientamento e formazione professionale".
- 2) Gli organismi cui ci si riferisce – che vanno accreditate – sono le "sedi operative".
- 3) Sono esclusi i datori di lavoro che svolgono attività formative per il proprio personale (anche se valgono per queste le specifiche condizioni attuative, tra cui l'attestazione delle competenze professionali acquisite dai lavoratori).
- 4) Si definisce un elenco nazionale delle strutture accreditate.
- 5) L'accreditamento ha un valore temporale; per tale motivo è necessario – superato questo periodo – un aggiornamento.
- 6) I requisiti minimi ed i criteri di valutazione delle sedi operative sono così definiti:
 - a) capacità logistiche e strutturali
 - b) situazione economica
 - c) disponibilità di competenze professionali impegnate in attività di direzione, amministrazione, docenza, coordinamento, analisi, progettazione e valutazione dei fabbisogni, orientamento
 - d) livelli di efficacia ed efficienza raggiunti nelle attività precedentemente realizzate
 - e) interrelazioni maturate con il sistema sociale e produttivo presente sul territorio.
- 7) Si introduce una sovrapposizione tra accreditamento e certificazione ISO 9001, nel senso che gli organismi in possesso di quest'ultima sono esentati dal presentare documenti relativi ai punti (a) (b) e (c).
- 8) È previsto un percorso particolare di accreditamento provvisorio per le strutture di nuova costituzione, le quali ovviamente si riferiscono solo ai commi (a) (b) e (c). L'accreditamento provvisorio dovrà diventare stabile entro due anni, previo accertamento dei requisiti da parte della regione di riferimento.

L'accreditamento può essere sospeso o revocato in caso di riscontrata difformità o mutamenti delle condizioni e dei requisiti iniziali.

4. CONFRONTO DI ALCUNI MODELLI IN SPERIMENTAZIONE

4.1. Scelta degli elementi di confronto

Gli elementi per effettuare il confronto tra i modelli sono stati scelti in base alle caratteristiche considerate significative e, nello stesso tempo, distintive dell'approccio utilizzato per l'accreditamento. Sono stati individuati 11 elementi, descritti brevemente di seguito.

1. *Finalità dell'accREDITamento*: obiettivo atteso dall'accREDITamento delle strutture formative dall'Istituzione accREDITante;
2. *Logica di accREDITamento*: "oggetto" che si intende accREDITare;
3. *Ambito generale*: attività formativa considerata, in generale, dal modello di accREDITamento;
4. *Ambiti specifici*: tipologie formative specifiche per le quali possono essere accREDITate le strutture formative;
5. *Destinatari*: soggetti ammessi all'accREDITamento;
6. *Esclusioni*: soggetti esclusi dall'accREDITamento;
7. *Requisiti e struttura del modello*: classi di requisiti da soddisfare previsti dal modello di accREDITamento e loro strutturazione, analizzati specificamente per le tre categorie fondamentali:
 - Strutturali
 - Organizzative e gestionali
 - Risultato
8. *Determinazione del risultato*: modalità prevista di determinazione dell'esito delle verifiche di possesso dei requisiti;
9. *Rapporto con la certificazione ISO 9000*: relazione prevista tra modello di accREDITamento e adeguamento del sistema qualità alla norma ISO 9000;
10. *Rapporto con la valutazione dei progetti*: eventuale relazione prevista tra modello di accREDITamento e processi di valutazione dei progetti formativi messi in atto dalle regioni;
11. *Procedura di accREDITamento*: iter procedurale previsto per conseguire l'accREDITamento.

4.2. Risultati del confronto

Per l'effettuazione del confronto sono stati considerati tre modelli di accREDITamento significativi che, da tempi differenti, sono stati attivati e sperimentati o in sperimentazione. Per rendere più completo il confronto è stato inserito anche il modello previsto dal DM 166, consentendo un confronto uno-a-uno con i modelli regionali considerati. La sintesi dei risultati del confronto è riportata nella tabella seguente.

ELEMENTI DI CONFRONTO	ART. 17 / L. 196 - DM 166	MODELLO EMILIA-ROMAGNA	MODELLO PIEMONTE	MODELLO VENETO
1. Finalità dell'accreditamento	Riconoscere ad un organismo la possibilità di proporre e realizzare interventi di formazione - orientamento finanziati con risorse pubbliche.	Selezionare enti ed agenzie formative affidabili e in grado di garantire livelli accettabili di qualità.	Selezionare fornitori (operatori della formazione professionale) in grado di assicurare soglie minime di qualità per i servizi di formazione e orientamento.	Riconoscere ad un organismo di formazione i requisiti minimi di qualità ed affidabilità per poter proporre e realizzare interventi di formazione e orientamento finanziati dalla Regione Veneto.
2. Logica di accreditamento	Sede operativa - Soggetto titolare - Ambito/tipologia.	Sede operativa - Soggetto titolare - Ambito/tipologia.	Sede operativa- Soggetto titolare - Ambito/tipologia.	Sede operativa - Soggetto titolare - Ambito/tipologia. N.B. La sede operativa potrebbe anche consistere in un contratto / convenzione.
3. Ambito generale di accreditamento	Attività di formazione e orientamento rivolte a singoli e a gruppi (compresa FAD) finanziate con risorse pubbliche.	Attività di formazione e orientamento (compresa FAD) finanziate con risorse pubbliche.	Attività di formazione e orientamento (compresa FAD) finanziate con risorse pubbliche.	Attività di formazione e orientamento (compresa FAD) finanziate con risorse pubbliche.
4. Ambiti specifici (tipologie formative)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ obbligo formativo (percorso di qualificazione e per apprendistato); ➤ formazione superiore, e post-obbligo formativo, IFTS, Alta formazione); ➤ formazione continua (formazione per occupati, per soggetti in CIG e mobilità e per disoccupati, formazione per adulti disoccupati. La formazione per lo svantaggio (specificamente prevista all'interno di ciascuna tipologia). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formazione Iniziale ➤ Formazione Superiore ➤ Formazione Continua ➤ Formazione speciale (da valutare con requisiti aggiuntivi) • Handicap e utenze speciali • Settore socio-assistenziale. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formazione Iniziale ➤ Formazione Superiore ➤ Formazione Permanente ➤ Formazione Continua ➤ Formazione per soggetti svantaggiati ➤ Formazione a distanza ➤ Orientamento professionale. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formazione Iniziale (obbligo formativo) ➤ Formazione Superiore ➤ Formazione Continua/Permanente ➤ Orientamento Professionale ➤ Formazione per soggetti svantaggiati e FaD (con requisiti aggiuntivi).

5. Destinatari (soggetti ammessi)	Sedi operative degli operatori, pubblici e privati, che intendono realizzare interventi di orientamento-formazione (finanziate con fondi pubblici).	Operatori, pubblici e privati, che intendono svolgere attività di formazione e orientamento professionale finanziate con risorse pubbliche, nel rispetto degli obiettivi di programmazione regionale.	Ogni organismo formativo che abbia tra i propri fini istituzionali la formazione professionale e che abbia operato in Emilia Romagna con sovvenzione pubblica.	Ogni organismo (pubblico o privato) che ha, tra i propri fini, la formazione e che intende svolgere attività di formazione e orientamento professionale finanziate con risorse pubbliche e soggette a regolamentazione regionale.
6 Esclusioni	<ul style="list-style-type: none"> ➤ le imprese che svolgono attività formative per il proprio personale ➤ gli organismi che attuano iniziative sperimentali altamente innovative (definite tali in appositi documenti della programmazione regionale) ➤ le strutture che prestano servizi configurabili prevalentemente come azioni di assistenza tecnica. 	imprese che svolgono attività formative per il proprio personale, scuole ed università.	Aziende e datori di lavoro, pubblici o privati, che svolgono attività formative per il proprio personale.	Imprese e datori di lavoro, pubblici e privati, che svolgono attività formative per il proprio personale.
7 Soggetti senza esperienza (nuovi ambiti)	Accreditamento provvisorio con durata annuale e rinnovabile per tre anni.	Accreditamento provvisorio sulla base dei requisiti strutturali e organizzativo-gestionali.	Accreditamento provvisorio sulla base dei requisiti strutturali e organizzativo-gestionali.	Accreditamento provvisorio. Oppure quota di progetti svincolati dall'accREDITAMENTO.
8 Requisiti e struttura del modello				
8.1 Strutturali	- Capacità logistiche e strutturali.	<ul style="list-style-type: none"> - Idoneità dei locali alle norme igieniche e di sicurezza - Idoneità, tecnologie e attrezzature necessarie all'erogazione della formazione. 	<ul style="list-style-type: none"> - Risorse logistiche (Struttura) - Risorse tecniche (Attrezzature e strumenti) - Risorse di consumo (Materiali). 	<ul style="list-style-type: none"> - Idoneità dei locali alle norme igieniche e di sicurezza - Idoneità, tecnologie e attrezzature necessarie all'erogazione della formazione.

<p>8.2 Organizzativi e gestionali</p>	<ul style="list-style-type: none"> • situazione economica • certificazione ISO • disponibilità di competenze professionali impegnate in attività di direzione, * amministrazione, * docenza, * coordinamento, * analisi, progettazione * valutazione dei fabbisogni, * orientamento 	<ul style="list-style-type: none"> * Requisiti economico finanziari * Certificaz. ISO 9001\$ * Dotazione minima di personale * Direzione * Progettisti, Coordinatori, Valutatori del processo formativo * Docenti * Tutor * Esperti * Direzione amministrazione 	<ul style="list-style-type: none"> * Reperibilità * Stato contabile * Management / Risorse Umane * Informazione / Formazione del personale * Analisi dei fabbisogni * Informazione * Progettazione didattica * Progettazione del servizio (supporto all'utenza) * Progettazione economico - amministrativa * Pianificazione degli interventi * Controllo della erogazione del servizio * Stage * Valutazione e miglioramento 	<ul style="list-style-type: none"> * Requisiti Economico - Finanziari * Sistema di garanzia qualità (Processi e responsabilità per la qualità) * Risorse Umane (Dipendenti e collaboratori) * Management (Gestione dell'organismo) * Leadership * Politiche e Strategie * Soddisfazione dei clienti esterni
<p>8.3 Risultato</p>	<ul style="list-style-type: none"> > livelli di efficacia ed efficienza raggiunti nelle attività precedentemente realizzate > interrelazioni maturate con il sistema sociale e produttivo presente sul territorio 	<ul style="list-style-type: none"> * Tasso di attuazione * Tasso di abbandoni * Tasso di attuazione 2 * Tasso di attuazione 3 * Tasso di occupazione * Tasso di occupazione pertinente * Tasso di occupazione + proseguimento studi * Tasso di efficienza 	<p><i>Non sono previsti: la regione dà una valutazione sulla base dei dati del suo sistema informativo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> * Soddisfazione dei dipendenti e collaboratori * Relazioni con l'esterno & impatto sulla società * Qualità dei prodotti formativi * Qualità del Servizio

9. Determinazione del risultato	On - Off (accreditato -non accreditato)	On - Off (accreditato - non accreditato)	On - Off (accreditato - non accreditato)	Quantitativo con Punteggio (Utilizzato con modalità On - Off)
10. Rapporto con la certificazione ISO 9000	Il possesso della certificazione esclude la verifica dei requisiti strutturali e organizzativi	Il possesso della certificazione esclude la verifica dei requisiti strutturali (ad eccezione dei requisiti di sicurezza) e organizzativi	Rende possibile un rito abbreviato che verifica i pochi requisiti non previsti dalla ISO 9001	Il possesso della certificazione aggiunge punteggio alla valutazione dei vari requisiti
11. Rapporto con la valutazione dei progetti	Non previsto allo stato attuale	Non previsto allo stato attuale	Non previsto allo stato attuale	Non previsto allo stato attuale
12. Procedura di accreditamento		<ol style="list-style-type: none"> 1. Invio e ricezione documentazione 2. Audit presso sedi con organismi di certificazione e funzionari regionali 3. Affidamento agli organismi di certificazione tramite bando 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Accreditamento dei valutatori, appartenenti a organismi di certificazione 2. Richiesta degli O.d.f. di accreditamento agli organismi 3. Audit del valutatore /organismo e stesura di dossier 4. Consegna dossier alla Regione, che accredita 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Invio e ricezione documentazione 2. Audit presso sedi con organismi del gruppo regionale 3. Elaborazione del report e restituzione

5. NOTE E OSSERVAZIONI SUI CONFRONTI

Il confronto mette in evidenza una serie di differenze tra i vari modelli nella definizione dei requisiti (descritti analiticamente nella tabella precedente); alcune differenze sono di scarsa rilevanza mentre altre sono sostanziali e conferiscono al modello una netta peculiarità rispetto agli altri.

Il modello adottato dalla *Regione Piemonte* si differenzia da tutti gli altri relativamente alla modalità di verifica dei risultati (tassi di efficacia/efficienza), in quanto non richiede agli O.d.f. di elaborarli, ma vengono elaborati e valutati direttamente dagli uffici regionali. Questo è reso possibile dal sistema informativo regionale, che rileva ed elabora già i dati necessari alla definizione degli indicatori di risultato considerati nel modello di accreditamento.

Il modello adottato dalla *Regione Veneto* si differenzia da tutti gli altri in quanto non prevede la possibilità di richiedere l'accREDITAMENTO provvisorio per tipologie formative dove non si possiede esperienza (come previsto anche dal modello delineato dal DM 166), ma richiede agli O.d.f. di maturare esperienza e produrre risultati attraverso la partecipazione a progetti in partnership con altri organismi già accreditati per quella specifica tipologia formativa. A tale scopo la Regione predispone nei bandi progetti che possono essere affidati ad un gruppo di partner, secondo modalità regolamentate. Vi sono altri due elementi distintivi del suddetto modello:

- la struttura del modello contempla la possibilità di una valutazione quantitativa ovvero di conferire un punteggio con il quale si accredita l'organismo di formazione, anche se nella sperimentazione il modello è utilizzato con modalità On - Off;
- la certificazione del sistema qualità dell'O.d.f. non dà la possibilità di escludere alcun requisito del modello, ma comporta una differente valutazione.

La procedura di accreditamento è differente in tutti i modelli confrontati, particolarmente per ciò che riguarda le modalità di conduzione dell'audit presso gli O.d.f.:

- nel modello Emilia - Romagna l'audit è previsto a tappeto sugli O.d.f. che superano la fase documentale e viene affidato attraverso bando a organismi di certificazione;
- nel modello Piemonte l'audit è previsto a tappeto sugli O.d.f. che superano la fase documentale ed è affidato a valutatori accreditati dalla Regione, provenienti comunque da organismi di certificazione accreditati, accompagnati da personale degli uffici regionali;
- nel modello Veneto l'audit è previsto a campione sugli O.d.f. che superano l'istruttoria documentale e viene svolto da valutatori selezionati e formati dalla Regione.

LORENZO
FERRAROLI*

A proposito della proposta del CNOS-FAP per per l'accREDITAMENTO delle sedi orientative. Gli strumenti di base

La Federazione Nazionale CNOS-FAP ha studiato, a partire dalla centralità della persona nei processi di orientamento, un modello per l'accREDITAMENTO delle sedi orientative. Il presente intervento analizza gli specifici strumenti proposti per l'azione orientativa.

1. INTRODUZIONE

Nella presentazione del volume "AccREDITAMENTO della sede orientativa: la proposta del CNOS-FAP alla luce del D.M. 166/2001" viene precisato che "ciò che maggiormente caratterizza la presente proposta è un impianto che si ispira a profondi principi educativi e si offre come intervento di accompagnamento e sostegno alla persona lungo l'intero arco della vita" (ivi, pag. 9).

Il volume è composto da tre parti:

- 1) La "Linea guida" che inquadra tutto il lavoro e presenta le finalità specificando i motivi della scelta del modello, le normative ed i valori di riferimento.
- 2) Ci sono poi due allegati. Il primo è un "Manuale delle procedure" in cui "vengono descritti e riportati specifici strumenti utili per l'azione orientativa e vengono delineati otto percorsi di intervento orientativo, definiti e strutturati in base ai destinatari".
- 3) Il secondo presenta un "Modello di accREDITAMENTO delle sedi orientative".

* Psicologo. Direttore del centro COSPES di Arese (MI.)

Non è nostro compito illustrare le parti di questo interessante volume.

Vorremmo invece esaminare in modo più approfondito il primo allegato – “Il manuale delle procedure” – per sottolineare alcuni aspetti importanti e cari alla tradizione e alla prassi salesiana ed agli orientamenti psico-pedagogici attuali.

2. ORIENTAMENTO E TRASFORMAZIONI DELLA SOCIETÀ

Il concetto di orientamento ha subito in questi anni diversi cambiamenti, in parte determinati da presupposti teorici modificati ed in parte richiesti dall'evolversi della società. Le trasformazioni del mondo del lavoro con la sua rapida e continua evoluzione e le conseguenti ricadute sulle professioni hanno messo in crisi il principio della stabilità. Le professioni non vengono passate da padre in figlio. Quest'ultimo difficilmente riesce – o vuole – prendere contatto con il lavoro del padre tanto più se questo viene effettuato lontano dal posto di residenza e se tiene il padre lontano dalla famiglia per tante ore al giorno.

Le professioni spesso vengono ‘inventate’ con una rapidità elevata e una varietà notevole e al giovane lavoratore vengono chieste flessibilità e capacità di gestione del cambiamento. In modo sempre più veloce il mondo percorre la via della globalizzazione ed il mercato del lavoro supera le particolarità di spazio e di tempo allargando orizzonti e modificando modi e tempi di progettazione e di esecuzione.

Di conseguenza non ci si può orientare una volta per tutte: l'orientamento non può essere quindi un percorso che si può realizzare in una data età o che, una volta realizzato per una situazione di scelta, rimane una forma stabile nel tempo.

In ogni età della vita e ad ogni cambio di situazione sia personale che sociale, il soggetto deve riprendersi in mano per riorganizzarsi ‘adattandosi’ in modo creativo, e senza perdere la propria identità, alle esigenze nuove e inderogabili nelle quali è inserito.

“L'orientamento è inteso come una prassi educativa attiva volta a favorire la capacità del soggetto di risoluzione del problema del suo avvenire professionale” (ivi, pag. 27).

Secondo una prassi molto familiare ai COSPES, a livello più generale questa modalità educativo-formativa permanente deve portare il soggetto, lungo il suo percorso di maturazione, alla realizzazione del suo progetto di vita, rafforzando le sue capacità per renderle idonee ad affrontare i processi decisionali relativi alle varie trasformazioni.

3. LA PERSONA AL CENTRO DELLA METODOLOGIA DEL CNOS-FAP

C'è quindi un soggetto che deve entrare in rapporto sinergico e dinamico con la realtà e c'è una realtà sempre più complessa ed in trasformazione.

Aiutare una persona a 'scegliere' significa aiutarla a conoscersi o aiutarla a conoscere la realtà? O entrambe le cose? E che cosa si può fare per attivare la persona a prendersi a cuore la propria identità inserendola però in un meccanismo economico e sociale che cambia e che rischia di fagocitarla? Nella prospettiva del CNOS-FAP la persona deve costituire il punto di riferimento centrale, così come viene valorizzata dal Sistema Preventivo di don Bosco e dalla tradizione Salesiana.

Tenere fede a questa esigenza irrinunciabile e nello stesso tempo creare degli strumenti tecnici in grado di essere al servizio della persona in questo processo permanente di orientamento era la sfida a cui hanno cercato di rispondere i curatori del volume.

Passando quindi all'analisi del "manuale delle procedure" ci sembra che le intuizioni più riuscite si riferiscano sia agli "Strumenti di base" proposti che, soprattutto, alla stesura degli otto "Percorsi".

In questo articolo cercheremo di prendere in considerazione gli "Strumenti di base" per cogliere quegli aspetti che li rendono utili, attuali e al servizio appunto della persona.

4. GLI STRUMENTI DI BASE

Gli strumenti di base sono "quegli strumenti, comuni ad ogni percorso, che consentono una gestione adeguata delle iniziative di servizio e una loro comparazione ai fini della qualificazione continuativa dello stesso" (ivi, pag. 47).

Vengono così elencati:

- 1) Libretto orientativo/formativo
- 2) Scheda personale
- 3) Contratto orientativo
- 4) Strumenti per la gestione dell'orientamento attivo (visite guidate, testimonianze, stage-tirocinio)
- 5) Strumenti per definire il 'bilancio personale'
- 6) Strumenti per elaborare il 'bilancio delle competenze'
- 7) Strumenti per delineare il 'progetto professionale'
- 8) Schema di gradimento
- 9) Scheda di valutazione dell'azione orientativa.

Passiamoli in rassegna

1) Libretto orientativo/formativo

Questo libretto costituisce una sorta di "Documento di identità" del soggetto che lo accompagna nel percorso di scelta e gli permette di diventare attore privilegiato delle sue decisioni. La persona che sceglie deve sapersi muovere nelle diverse appartenenze formativo/lavorative senza perdere la propria identità. Per questo il giovane e l'adulto, pur nella faticosa

ricerca dello spazio lavorativo più adeguato, potranno affrontare un percorso che richiede spesso di mettersi in discussione, di provare e riprovare nell'alternanza delle diverse occasioni, riuscendo però a fare sempre rifinando a quel nucleo stabile di riferimento che nessun lavoro e nessun 'datore di lavoro' potranno togliergli. In questo senso le difficoltà possono venire utilizzate come risorse per strutturarsi meglio, in un periodo storico in cui la formazione della propria identità viene così facilmente minacciata da messaggi contraddittori e conflittuali. Non a caso uno dei compiti formativi indicati agli educatori è quello di aiutare i giovani a 'muoversi nella complessità'.

2) *Scheda personale*

Viene descritta come strumento utile "per una prima raccolta di informazioni direttamente dal soggetto per ricostruire le tappe formative e professionali fondamentali." (ivi, pg. 49). Se si pensa che 'presentismo' è il termine con il quale si vuole indicare quella caratteristica dei giovani di oggi che li tiene legati alle esperienze che vanno consumate di volta in volta, senza preoccuparsi sia delle conseguenze che dell'influsso sul proprio futuro, allora si capisce quanto sia indispensabile oggi aiutare il giovane a collocarsi nel tempo e nello spazio. Fare storia, ricostruendo la propria, è un'operazione pressoché sconosciuta alla generazione del 'tutto e subito'. Quanti giovani, dopo dei fallimenti lavorativi o di vita, ripetono all'adulto: "Se l'avessi saputo prima" e magari sono gli stessi che di fronte alle preoccupazioni dei loro genitori in momenti difficili avevano risposto: "La vita la vivo una volta sola: o faccio quel che voglio adesso o non lo farò mai più!". Anche a livello antropologico viene ricordato che la costruzione dell'identità, anni fa, veniva realizzata sull'asse del tempo e su quello della relazione. Il 'tempo' per stabilire che l'oggi del giovane è anche la conseguenza di scelte e di situazioni del passato come d'altronde nell'oggi si possono mettere le premesse per il proprio futuro. La 'relazione' per identificare lo spazio del rapporto con gli altri che aiuta la persona a diversificarsi per verificare la propria originalità. In questi ultimi tempi sembra che l'asse storico si è contratto sul presente e l'identità naturalmente si gioca solo sulla relazione, con le conseguenze della dispersione e del disorientamento generalizzato. Prezioso e quanto mai attuale uno strumento dalle caratteristiche di questa scheda che può aiutare la persona a collocarsi nel tempo e a stabilire la responsabilità delle sue azioni: cariche di futuro e maturate da esperienze precedenti.

3) *Contratto orientativo*

Al di là delle valenze educative insite nel rapporto diritti-doveri, questa modalità è più che mai attuale alla situazione di oggi nella quale lo sviluppo della propria personalità viene erroneamente concepito come una esaltazione acritica delle caratteristiche personali. Intendo dire che oggi si parla molto di personalità. È una delle conquiste più decantate del nostro secolo

ad opera soprattutto della psicoanalisi, della antropologia o di alcuni indirizzi filosofici. 'La realizzazione personale', 'il rispetto della personalità', 'la valorizzazione del singolo' ... sono tutte espressioni che esaltano la considerazione che ogni essere umano è unico e portatore di valori. Il rischio è che questa realizzazione invece che essere vista come la conclusione di un cammino di ricerca e di progressiva individuazione, spesso per comodità venga intesa come: "Io sono libero di fare quello che voglio", oppure, detto in modo più provocatorio: "Io faccio i cavoli miei". Fare un contratto orientativo entra nella dinamica io-altri superando il binomio diritti-doveri ed esaltando quello della ricerca più profonda della propria individualità. Alcuni studiosi hanno adottato il termine connessività con il quale intendono esprimere il legame che esiste tra le cose, quasi a ricordarci che i singoli elementi della realtà costituiscono un tessuto che permette ai vari 'organi' di esercitare la propria vitalità. È come dire che i miei organi di senso riescono ad esprimere la loro sensibilità perché sono vivi e sono inseriti nella forza vitale che sono io. Sono i miei organi di senso. La loro individualità si realizza grazie all'essere inseriti in un organismo vivente, il mio. Io sono unico e originale. La mia originalità non va scambiata con il capriccio, con la sopraffazione, con l'istinto di fare quello che voglio. La mia è una originalità che si muove appunto nell'appartenenza al genere umano... in un gioco tra diritti e doveri. Il giovane va quindi aiutato a collocare la sua 'identità' nell'appartenenza a quanto ha di più vicino e vitale. Appartiene alla sua famiglia, che ha delle tradizioni, che è collocata in un ambiente umano, civile e religioso con i suoi ritmi formativo e lavorativi, che non si può snobbare in modo acritico. Lui appartiene al genere umano: è lì che deve giocare la sua identità: non è né uno zombi, né un extraterrestre, né un marziano. Più conosce le caratteristiche del genere umano e le apprezza – in questo caso quelle formatrice, di lavoro, aziendali – più riesce a giocare ed esprimere la propria originalità. In un contratto orientativo il giovane è invitato a confrontarsi con altre persone alle quali si impegna di fare riferimento perché le caratteristiche che sente 'sue' possano inserirsi sinergicamente nell'ambiente in cui vive e a cui deve fare riferimento per la sua appartenenza.

4) *Strumenti per la gestione dell'orientamento attivo (visite guidate, testimonianze, stage-tirocinio)*

È l'operatività che spesso manca nei programmi delle nostre scuole. È il fare 'esperienza' utilizzando lo stile cognitivo che è più vicino alla modalità di apprendimento dei nostri giovani. Il guardare la realtà in modo guidato, il rendersi conto di persona, l'entrare nella situazione esperienziale con una conoscenza attiva, diventa senza dubbio una strategia vincente non solamente per chi è giovane e sta facendo i primi passi, ma anche per chi è già stato inserito in diverse esperienze pur fallimentari o non adeguate alle proprie caratteristiche di personalità. A questo va aggiunto la metodologia di osservare secondo dei criteri, di fare annotazioni da confrontare con altri per chiarirsi e chiarire.

5) *Strumento per definire il 'bilancio personale' e strumento per elaborare il 'bilancio delle competenze'*

Unisco questi due strumenti perché sono le due facce dell'identità del soggetto: quella di personalità e quella della competenza professionale. L'identità del soggetto è molto più poliedrica di questi due elementi. Mi sembra però che questi due aspetti racchiudano molto, in termini dinamici, della identità del soggetto soprattutto nel percorso finalizzato a una scelta professionale. Nel 'bilancio personale' al soggetto è richiesto di "lavorare sulle proprie conoscenze, sulle abilità e capacità, sulle proprie qualità, sulle caratteristiche personali e sui propri valori" (ivi, pag. 51). Mentre il 'bilancio delle competenze' ha come obiettivo quello di fare emergere "le competenze maturate dal soggetto nel corso delle proprie esperienze professionali ed extraprofessionali" (ivi, pag. 51). Conoscere i punti di forza ed i limiti, senza deprimersi o esaltarsi non è un'impresa davvero facile sia per il ragazzo che per l'adulto che deve riorientarsi o riorganizzarsi. Così pure fare un bilancio delle competenze riorganizzando le esperienze precedenti evitando gli scogli dello scoraggiamento o dell'esaltazione richiede una maturazione personale e soprattutto un equilibrato distacco che abitualmente l'interessato non è in grado di possedere. Il richiedere o no l'aiuto di altri (tecnici, professionisti, esperti, ecc.) non dipende dalla gravità o meno della situazione, ma spesso dalla posizione in cui si trova la realtà da analizzare. In questo caso, trattandosi di bilanci – per di più relativi alla 'propria' persona ed alla 'propria' competenza – il coinvolgimento personale può diventare eccessivo impedendo la messa a fuoco dei problemi da analizzare. L'utilizzo di questi strumenti appare di grande utilità.

6) *Strumenti per delineare il 'progetto professionale'*

Il soggetto, a questo punto, dovrebbe aver precisato o ultimato la definizione del suo progetto professionale. Si sa che il momento della scelta è problematico in se stesso perché scegliere qualcosa significa anche lasciare in secondo piano altre possibilità. È questo meccanismo che può far scattare nel soggetto una serie di difese o di preoccupazioni che vengono espresse con dinamismi diversi a secondo della personalità del soggetto. Ripensamenti, stati di ansia, desiderio di fare tutto insieme, voglia di delegare ad altri, sentimenti di inadeguatezza, proposizioni ossessive e pedanti... sono tutti sintomi dello stato di precarietà collegato a questa fase. Lo strumento proposto cerca di aiutare il soggetto a riflettere sulle variabili da considerare per dare a questa fase un significato di ricerca ben condotta. Alla fine del percorso non sapremo se la persona ha fatto una scelta 'giusta', come spesso viene richiesto all'esperto', ma la proposta così articolata, permette senz'altro di utilizzare un iter ben ponderato. La scelta sarà fatta 'bene' perché sostenuta da una metodologia rispettosa delle esigenze del soggetto in apertura e confronto con le variabili dell'ambiente. Elementi questi fondamentali per diminuire ansie e perplessità.

7) Scheda di gradimento

È "il grado di soddisfazione del soggetto nei confronti del lavoro proposto" (ivi, pag. 52). I giovani soprattutto, ma anche gli adulti, oggi fanno fatica a 'fare esperienza'. Si applicano a tante cose, si muovono e affrontano 'esperienze' nuove, ma non riescono a 'fare esperienza'. Questa modalità richiede nel soggetto la capacità di riflettere su quanto ha visto, o sentito, o visitato o operato, in modo da passare da emozioni/impressioni superficiali a considerazioni più profonde e maggiormente radicate nel proprio vissuto. Lo sfarfallare di ogni giorno né accresce cultura, né offre materiale significativo per la stima di sé. Anzi spesso frammenta maggiormente il soggetto e lo porta a stati di disorientamento ancora più generalizzato. È come se quanto abbiamo realizzato nel passato, non è stato 'digerito' e non è diventato una parte significativa di noi. Corriamo, ci arrabbiamo, veniamo coinvolti in mille situazioni, ma ogni situazione sembra sempre nuova e non riesce a riconoscersi in contesti precedenti simili. Ogni avvenimento sembra far capo a sé. Ogni apprendimento nuovo, non avendo elaborato i precedenti, sembra mai visto prima e corre il rischio di non diventare premessa per apprendimenti successivi. La 'scheda di gradimento' proposta può aiutare il soggetto a rivisitare il lavoro fatto per trarre indicazioni e costanti da utilizzare in esperienze future. Da un questionario in cui si domandava al soggetto il motivo che lo aveva portato a fare una certa scelta lavorativa, le risposte più frequenti erano: "Perché mi piace di più", "Perché mi dà maggior soddisfazione". Essere soddisfatti di quanto facciamo accresce l'autostima e ci rende più operativi. Il problema è che molti soggetti fanno fatica a individuare i criteri utili a stabilire il grado di soddisfazione. Spesso infatti tali criteri dipendono da stati umorali e da parametri aleatori che non riescono a garantire la validità e non danno garanzie di stabilità. Questa scheda, oltre a interiorizzare spazi esperienziali, aiuta la persona anche a 'crearsi' delle metodologie o dei percorsi semplici ma ben mirati per non lasciar scorrere passivamente la propria vita diventando invece attori primari del proprio futuro.

8) Scheda di valutazione dell'azione orientativa

Questa ultima scheda proposta si pone come obiettivo quello di 'aiutare l'orientatore a verificare se ha attuato l'intervento rispettando i criteri stabiliti e le procedure presentate nei manuali' (ivi, pag. 52). La sua utilità si spiega da sé: entrare in un processo di autoregolazione del lavoro in cui i percorsi fatti diventano premessa per altri percorsi validi e corretti. Le procedure da rispettare vengono viste non come gabbie rigide e strette che tolgono vitalità e imprigionano il soggetto, ma vengono proposte come punti fermi e 'paletti' indicativi di percorsi da realizzare in modo originale ma collocandoli su terreni sperimentati e riconosciuti come sicuri.

5. CONCLUSIONE

Una persona che deve fare delle scelte in una società sempre più complessa, ha bisogno di fare ricorso a tutte le energie di cui dispone. La capacità di analisi del sé, la consapevolezza delle opportunità del contesto, l'attitudine a prendere coscienza dei diversi 'ambienti' in cui vive e si muove per costruire un progetto personale e per organizzarsi nelle diverse appartenenze senza perdere la propria identità. Sono solo alcune delle competenze richieste per un compito che dura tutta la vita e che diventa urgente svolgere in modo sempre più competente. D'altronde ogni persona ha i suoi tempi e ritmi di maturazione. Anche l'apprendimento non si realizza una volta per tutte e di solito non viene attuato con la semplice esecuzione di operazioni, magari più volte ripetute. Anche gli 'strumenti di base', che abbiamo analizzato in questo articolo, sono solo delle proposte, molto operative e immediate, ma certamente non esaustive. I compiti da realizzare sono assai complessi e richiedono strategie e interventi molto più diversificati. Tuttavia, pur nella loro semplicità, gli strumenti proposti aiutano a entrare in un dinamismo metodologico che permette al soggetto di non smarrirsi e di procedere per gradi ma con obiettivi precisi. E il traguardo più importante che la persona può ottenere dall'utilizzo di questi strumenti è quello di procedere senza smarrire la propria identità. Anzi, in un percorso nel quale si richiedono continui confronti e verifiche, l'utilizzo di questi strumenti può portare il soggetto a rafforzare la propria stima di sé collocandola nel contesto prezioso e irrinunciabile della sua identità

RIFERIMENTO BIBLIOGRAFICO

CNOS-FAP (2002), Accreditamento della sede orientativa, CNOS-FAP (a cura di), ROMA.

GUGLIELMO MALIZIA
DARIO NICOLI
VITTORIO PIERONI
SILVANO SARTI

La sperimentazione dell'attestato unico di qualifica¹

La certificazione al termine di un percorso formativo riveste interesse in particolare per la riconoscibilità del profilo professionale e per la sua spendibilità sul mercato del lavoro. La ricerca che viene presentata prende in esame la sperimentazione, avviata con il Decreto del Ministero del Lavoro del 12 marzo 1996, degli indicatori di trasparenza dell'attestato unico di qualifica.

Il tema della certificazione delle competenze rappresenta *uno degli aspetti più importanti e maggiormente considerati* nella odierna stagione del sistema di formazione professionale. Ciò a causa di tre ordini di motivi:

- il primo fa riferimento alla questione della rappresentazione dei profili professionali in un periodo nel quale domina la varietà, la mutevolezza e l'incertezza;
- il secondo è riferito alla progettazione formativa ed al valore dei certificati e dei titoli di studio, che può essere legale o consensuale;
- infine vi è il tema della trasparenza delle certificazioni e della loro spendibilità/riconoscibilità in contesti diversi.

Alla base di tutto si ritrova la tematica della competenza, con il suo valore descrittivo, ma pure evocativo e simbolico.

¹ Rapporto di ricerca realizzato dall'Istituto di Sociologia dell'Università Salesiana di Roma per conto dell'Isfol, su progetto PON Ob. 3, Asse C, Misura 2, Azione 1.

Per tali motivi l'Isfol ha dato avvio alla presente ricerca allo scopo di individuare la evoluzione del quadro normativo, delle metodologie e delle linee d'intervento regionali in tema di standard e di certificazione con particolare riferimento a quanto realizzato nell'ambito della sperimentazione, avviata con il Decreto del Ministero del Lavoro del 12 marzo 1996, degli indicatori di trasparenza dell'attestato unico di qualifica.

Gli *obiettivi ed i risultati* attesi di tale attività di ricerca sono così sintetizzabili:

- ricognizione a livello regionale sulle recenti evoluzioni della normativa, dei regolamenti e delle direttive riguardanti la certificazione;
- analisi della sperimentazione e valutazione dei risultati relativi all'adozione dell'attestato unico di qualifica da parte delle Regioni;
- esame del sistema di standard messi in atto dalle Regioni e delle informazioni emergenti dalla raccolta degli attestati unici di qualifica².

1. LE FASI DELLA RICERCA

Al fine di ottenere una prima informazione a campione sul livello degli attestati che vengono rilasciati (se solo della formazione di 1° livello o anche di 2°), sulla documentazione esistente in merito (se esiste un elenco degli attestati e se questo è articolato per qualifica e per settore), sull'Ente presso il quale si trova la copia degli attestati (se la Regione o/e i singoli CFP) e sulle normative/direttive in vigore circa la certificazione e gli standard formativi, nell'autunno 2001 si è partiti effettuando un *primo sondaggio* su 9 Regioni. Come anno formativo di riferimento è stato adottato il 1999-2000. Il sondaggio ha messo in risalto le diversità esistenti tra le Regioni, per cui ci si è resi subito conto che il campionamento e la raccolta degli attestati doveva avvenire *secondo modalità differenziate*.

Essendo sorti degli interrogativi sulla attendibilità e il significato dei dati del *primo sondaggio*, si è proceduto alla realizzazione di un *secondo*, questa volta *su tutte le Regioni*. Esse sono state distribuite fra i tre Enti partner dell'indagine (CIOFS/FP, CNOS-FP e IAL-CISL), che hanno raccolto i dati attraverso un responsabile, scelto in ciascuna Regione. Nella realizzazione di questa indagine, gli Enti si sono serviti di una griglia appositamente preparata per il rilevamento.

Il sondaggio ha permesso di raccogliere dati sulle seguenti Regioni: Piemonte, Umbria, Valle d'Aosta, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Emilia Romagna, Liguria, Basilicata, Sicilia, Sardegna, Puglia e Calabria. È emersa la difficoltà di trovare copie degli attestati perché non facilmente reperibili in varie Regioni; inoltre ha portato a rilevare che non tutte le Regioni utilizzano l'attestato unico del 1996, ma alcune si servono di documenti precedenti.

² Qui ci limitiamo a dare i primi risultati riferiti alle aree dell'indagine che i quattro autori hanno maggiormente curate. Il rapporto intero a cura dell'Isfol è in corso di pubblicazione.

Problemi sono emersi anche riguardo al reperimento delle preistruttorie dei corsi regionali. Contemporaneamente si è proceduto ad avviare la *raccolta delle normative sugli attestati e dei prototipi* degli stessi.

Nel giugno 2002 si è concluso il reperimento della normativa, degli attestati e dei progetti. I dati quantitativi relativi agli attestati sono stati adeguatamente codificati ed elaborati statisticamente. Si è inoltre proceduto alla loro sistemazione in una base dati. Si è infine provveduto a redigere un rapporto di ricerca comprensivo di tutti i risultati dell'investigazione.

2. GLI ATTESTATI: ASPETTI QUANTITATIVI

Secondo quanto precisato nel piano di campionatura, i 3 Enti erano incaricati di reperire sul territorio, oltre alla normativa, anche gli attestati rilasciati a documento della qualifica conseguita. Durante la fase del rilevamento ne sono stati raccolti complessivamente 763, e la loro distribuzione in base alle Regioni/Province³ viene presentata nella Tav. 1.

2.1. Aspetti di contesto

- a) Più della metà degli attestati (52%) proviene da tre regioni: Veneto, Piemonte e Sicilia.
- b) Al tempo stesso va osservato che non tutti si rifanno al modello unico, ma un attestato su cinque è di vecchio tipo e/o comunque nel riportare le varie voci a sostegno del titolo erogato non segue le disposizioni ministeriali del marzo '96; il fenomeno dell'adozione del "vecchio tipo", riguarda:
 - tutti gli attestati pervenuti dalle regioni Lombardia, Marche, Lazio e Basilicata, più un numero ristretto di quelli provenienti dal Piemonte, Friuli, Toscana, Liguria e provincia autonoma di Bolzano;
 - il 69.6% degli attestati che rilasciano qualifiche "altre";
 - il 37.6% dei corsi di breve durata⁴.
- c) Dall'incrocio tra le regioni ed i livelli di qualifica si rileva che:
 - degli attestati di I livello (301, il 39.4% del totale), il 52.8% riguarda due regioni, il Veneto e la Sicilia;
 - degli attestati post-qualifica e specializzazione (149, il 19.5% del totale), il Piemonte vanta da solo il 57.7%, mentre la rimanente quota viene quasi del tutto esaurita nel Veneto (29.5%); 11 regioni su 21 non presentano questo tipo di attestato ed altre 6 lo segnalano in misura assai ridotta;

³ Nell'affidare ai 3 Enti l'incarico della raccolta, è stata data ad ognuno la possibilità di scegliere le Regioni su cui operare. Ne è scaturita la seguente distribuzione:

CNOS-FAP: Piemonte, Valle d'Aosta, Provincia Autonoma di Bolzano, Provincia Autonoma di Trento, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Umbria;

CIOFS-FP: Liguria, Emilia Romagna, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia, Sardegna ;

IAL-CISL: Lombardia, Toscana, Marche, Lazio, Abruzzo, Molise, Campania.

⁴ Entrambi questi dati trovano riscontro nella Tav. 8 del Cap. 4.

- se si prescinde dal Piemonte, Lombardia, Lazio e Basilicata, le qualifiche post-diploma (142, il 18.6%) appaiono invece meglio distribuite su scala regionale, con una punta massima in Sicilia (31%), mentre si distinguono (intorno al 10%) anche la Calabria, l'Emilia-Romagna, la Toscana, il Molise e la Sardegna;
- infine nel campo delle qualifiche "altre" (171, il 22.4% del totale - la cui frammentazione, come sappiamo, ben si combina con un'offerta formativa rispondente a bisogni localizzati, spesso gestita a sua volta da Enti "altri") le punte massime (o meglio, uniche) riguardano in particolare il Lazio (37.4%), la Lombardia (21.1%) e la Basilicata (9.9%), regioni che non adottano l'attestato unico, ma il fenomeno è tangenzialmente presente anche in Emilia-Romagna (10.5%), in Piemonte (7.6%) e in Sicilia (7%).

Tav. 1 - Ripartizione percentuale degli Attestati per Regioni o Province autonome

REGIONI/ PROVINCE	TO- TA- LE	QUALIFICAZIONE				3ENTI/Altri		DENOMINAZIONE ENTE				DURATA CORSO/ore		
		I liv.	Post- Di- plom	Post- Qua- lifica	altro	CNOS CIOFS IAL	altri	CON- FAP	FOR- MA*	Pub- blici	altri	90 - 600	601 - 1200	1201 - 6000
PIEMONTE	16.5	9.0	0.0	57.7	7.6	18.8	14.6	21.3	8.9	41.2	5.6	16.3	19.7	7.9
LOMBARDIA	4.7	0.0	0.0	0.0	21.1	6.7	3.4	4.6	7.6	0.0	3.9	5.4	2.0	0.0
VENETO	19.0	30.2	3.5	29.5	2.9	10.5	25.0	27.5	26.6	0.0	8.4	1.4	18.4	44.0
BOLZANO	3.5	5.0	3.5	4.7	0.0	1.6	5.0	2.1	0.0	18.6	1.7	2.3	1.6	7.9
TRENTO	2.1	4.7	1.4	0.0	0.0	0.0	3.6	0.0	2.1	2.9	4.5	0.0	1.0	6.8
FRIULI V.G.	3.0	6.6	0.7	0.7	0.6	1.9	3.8	7.9	0.0	0.0	2.2	1.8	0.7	8.4
LIGURIA	2.0	2.3	2.8	2.0	0.6	3.8	0.7	5.0	0.0	0.0	1.7	4.1	1.0	1.6
E-ROMAGNA	5.8	3.7	10.6	0.0	10.5	6.7	5.2	1.7	7.6	0.0	12.5	9.0	6.2	2.1
TOSCANA	3.3	1.7	9.2	2.7	1.8	1.0	4.5	0.0	1.3	7.8	6.7	5.9	2.3	2.1
UMBRIA	1.6	4.0	0.0	0.0	0.0	2.5	0.9	3.3	0.0	2.0	1.1	0.5	0.0	5.8
MARCHE	1.7	2.0	3.5	0.7	0.6	1.9	1.6	0.0	2.5	1.0	3.4	3.2	0.0	1.0
LAZIO	8.5	0.3	0.0	0.0	37.4	12.7	5.6	3.8	15.2	13.7	3.4	20.4	2.3	6.8
ABRUZZO	0.7	0.3	2.8	0.0	0.0	1.3	0.2	0.0	1.7	0.0	0.6	1.8	0.0	0.5
MOLISE	2.1	1.7	7.7	0.0	0.0	1.9	2.3	0.0	2.5	0.0	5.6	1.8	3.9	0.0
CAMPANIA	0.5	0.7	1.4	0.0	0.0	1.0	0.2	0.0	1.3	0.0	0.6	1.8	0.0	0.0
PUGLIA	1.3	1.3	3.5	0.7	0.0	2.2	0.7	2.9	1.3	0.0	0.0	2.3	1.6	0.0
BASILICATA	2.5	0.0	0.0	1.3	9.9	1.9	2.9	2.1	0.8	11.8	0.0	8.1	0.3	0.0
CALABRIA	2.8	2.0	10.6	0.0	0.0	2.9	2.7	3.8	0.0	1.0	6.1	1.8	4.9	1.0
SICILIA	16.3	22.6	31.0	0.0	7.0	18.8	14.6	12.9	17.7	0.0	28.5	10.4	30.2	4.2
SARDEGNA	2.2	2.0	7.7	0.0	0.0	1.9	2.5	1.3	3.0	0.0	3.9	1.8	3.9	0.0

d) Il dato relativo all'appartenenza degli attestati agli Enti di riferimento è stato trattato secondo una doppia distribuzione:

- in quella che riguarda la distinzione tra i 3 Enti coinvolti nella realizzazione dell'indagine (CNOS-FAP, CIOFS-FP e IAL) e tutti gli altri, i primi (314, il 41.2% del totale) si presentano particolarmente concentrati in Piemonte e Sicilia (a pari merito - 18.8%) e in parte anche nel Lazio (12.7%) e in Veneto (10.5%); in tutte le altre regioni sono presenti in misura vicina o al di sotto del 5%; mentre gli Enti-altri (444, il

58.2% del totale) appaiono particolarmente concentrati in Veneto (25%) e in parte in Piemonte e in Sicilia (ancora una volta a pari merito - 14.6%);

- nella suddivisione per Federazioni:

. Confap (240, il 31.5% di totale) ha le proprie roccaforti in Veneto (27.5%) e Piemonte (21.3%) e in parte anche in Sicilia (12.9%);

. Forma*^s (237, il 31.1% del totale - considerata nell'accezione riportata in nota 3) presenta anch'essa la più alta concentrazione in Veneto (26.6%), ma è presente anche in altre regioni come Sicilia (17.7%) e Lazio (15.2%);

. gli Enti "pubblici" (regionali, provinciali, comunali - 102, il 13.4% del totale) hanno una forte concentrazione in Piemonte (41.2%) e in parte anche nella Provincia autonoma di Bolzano (18.6%), nel Lazio (13.7%) e in Basilicata (11.8%); se si prescinde da modeste presenze in Toscana, Umbria, Marche, Calabria e nella Provincia autonoma di Trento, manca in tutte le restanti regioni (11 per la precisione);

. infine gli Enti "altri" (179, il 23.5% del totale) vantano la più alta concentrazione in Sicilia (28.5%) e in parte anche in Emilia-Romagna (12.3%), mentre in tutte le altre regioni (a parte Puglia e Basilicata) hanno scarsa rilevanza.

e) Per quanto riguarda infine la durata dei corsi:

- quelli brevi (90-600 ore) sono stati realizzati soprattutto nel Lazio (20.4%) e in Piemonte (16.3%) e, in misura attorno al 10%, in Emilia-Romagna, Basilicata e Sicilia;

- quelli di durata media (601-1200 ore - 305, il 40%), in Sicilia (30.2%), Piemonte (19.7%) e Veneto (18.4%);

- infine tra i corsi di lunga durata (fino a 6000 ore - 191, il 25% del totale) il 44% è stato realizzato in Veneto; tali corsi mancano del tutto in Lombardia, Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Sardegna, mentre in Friuli, Trento e Bolzano, Umbria e Lazio il dato si attesta attorno al 5-8%.

Un altro tentativo di "intrecciare" tra loro le caratteristiche di contesto degli attestati presenta ulteriori interessanti andamenti.

a) Nell'incrociare gli attestati che fanno capo alle distinte qualifiche con le restanti variabili prese in considerazione sopra, i dati più altamente segnalati permettono di rilevare che (cfr. Tav. 2):

- la più alta quota di attestati riguarda quelli di I livello (301, il 39.4% del totale) e, pur essendo abbastanza equamente distribuiti all'interno delle differenti variabili, si caratterizzano per essere decisamente più rappresentati all'interno della Confap (55.8%), delle classi d'età più giovani (-20 anni = 67.7%) e dei corsi di lunga durata (82.2%), a conferma di un trend più volte verificato;

^s L'asterisco sta a indicare che non sono compresi i dati degli Enti della Confap.

Tav. 2 – Distribuzioni percentuali per Livelli di qualificazione

LIVELLI DI QUALIFICAZIONE	TOTALE	CIRCOSEC. GEOGRAFICHE			3ENTV/ Altri		DENOMINAZIONE ENTE					DURATA CORSO/ore			CLASSI ETÀ			
		Nord	Centro	Sud	CNOS CIOFS IAL	altri	CON-FAP	FORMA*	Pubblici	altri	90	601	1201	N. R.	16	21	26	
											- 600	- 1200	- 6000		- 20	- 25	- 50	
I liv.	39.4	42.8	20.8	43.1	38.9	40.3	55.8	34.2	24.5	34.1	22.2	28.2	82.2	33.4	67.7	31.1	28.1	
Post-Diploma	18.6	7.4	18.3	41.7	17.8	19.1	10.0	18.1	8.8	36.3	16.7	30.2	4.7	23.0	1.8	19.9	28.1	
Post-Qual. Specializ.	19.5	32.6	4.2	1.4	18.5	20.3	19.2	21.1	34.3	9.5	17.2	30.5	2.6	9.8	26.3	28.6	21.6	
altro	22.4	17.1	56.7	13.7	24.8	20.3	15.0	26.6	32.4	20.1	43.9	11.1	10.5	33.8	4.2	20.5	22.3	

- seguono, in linea decrescente, le qualifiche afferenti la specializzazione (149, il 19.5% del totale), rilasciate quasi esclusivamente dalle regioni del Nord (32.6%), in particolare dagli Enti pubblici (34.3%) e a fronte di corsi di durata media (30.5%);
- viceversa i post-diploma (142, il 18.6% del totale) vengono rilasciati prevalentemente nelle regioni del Sud/isole (41.7%), da parte di Enti "altri" (36.3%), anch'essi a fronte di corsi media durata (30.2%) e di un'utenza avanti negli anni (oltre i 25=28.1%);
- infine oltre la metà delle qualifiche "altre" (171, il 22.4% del totale) si colloca nelle regioni del Centro (56.7%), appartiene agli Enti pubblici (32.4%) e, in parte, a Forma* (26.6%) e ben si combina con corsi di breve durata (43.9%).

b) Nell'incrociare gli attestati che fanno capo ai singoli Enti di appartenenza (e relativi gruppi) con le restanti variabili prese in considerazione sopra, troviamo che (cfr. Tav. 3):

- il CNOS-FAP (95, il 12.5% del totale) si presenta abbastanza equamente distribuito al Nord, al Centro e al Sud/isole, mentre i suoi punti forti riguardano le qualifiche di I livello (18.6%), le classi d'età più giovani (al di sotto dei 20 anni=28.7%) e la durata lunga dei corsi (21.5%);
- gli attestati del CIOFS-FP (62, l'8.1% del totale) provengono soprattutto dal Sud/isole (16.1% - nessuno dalle regioni centrali) e presentano un andamento abbastanza equilibrato nelle distribuzioni per qualifiche (con lieve prevalenza dei post-diploma e specializzazione), classi di età e durata dei corsi;
- gli "altri-CONFAP" cioè non comprensivi del CNOS-FAP e del CIOFS-FP (83, il 10.9% del totale) si collocano quasi tutti al Nord (18.3% - nessuno al Centro) e si distinguono per essere più presenti tra le qualifiche di I livello (18.3%), tra le classi di età più giovani (21%) e tra i corsi di più lunga durata (23%);
- lo IAL-CSL vanta il più alto numero di attestati (157, il 20.6% del totale), di cui buona parte provenienti dalle regioni centrali (36.7%), riguardanti le qualifiche "altre" (31.6%) ed i corsi di media e breve durata (20.7 e 31.7%, rispettivamente);

Tav. 3 - Ripartizione percentuale degli Attestati secondo gli Enti di appartenenza

ENTI	TO-TALE	CIRCOSC. GEOGRAFICHE			QUALIFICAZIONE				CLASSI ETÀ				DURATA CORSO(ore)		
		Nord	Centro	Sud	I liv.	Post-Diploma	Post-Qualifica	altro	N. R.	16 - 20	21 - 25	26 - 50	90 - 600	601 - 1200	1201 - 6000
CNOS-FAP	12,5	14,1	14,2	8,1	18,6	6,3	9,4	9,4	7,8	28,7	10,6	5,0	5,4	10,5	21,5
CIOFS/FP	8,1	6,5	0,0	16,1	7,6	9,9	11,4	4,7	7,1	4,2	11,8	10,8	8,6	9,8	4,2
Altro CONFAP	10,9	18,3	0,0	1,9	18,3	0,7	10,1	7,0	8,4	21,0	12,4	2,2	3,2	7,9	23,0
IAL	20,6	15,7	36,7	21,3	14,3	23,2	18,1	31,6	26,0	10,8	15,5	26,6	31,7	20,7	7,9
Altro FORMA*	10,5	13,2	4,2	8,5	12,6	7,0	15,4	5,3	7,1	19,2	8,7	9,4	4,5	13,8	14,1
Regionale	2,1	2,1	0,0	3,3	1,3	0,0	3,4	4,1	1,0	0,6	6,2	1,4	3,6	1,3	2,1
Provinciale	3,4	3,9	6,7	0,5	4,3	5,6	0,0	2,9	2,0	1,8	3,1	8,6	5,4	0,3	6,3
Comunale	7,9	8,8	14,2	2,4	2,7	0,7	20,1	12,3	5,7	3,6	11,8	12,9	10,9	9,8	2,1
Altro	23,5	16,7	22,5	37,9	20,3	45,8	11,4	21,1	33,1	10,2	19,9	23,0	26,2	24,9	18,3

* Non comprende né lo IAL-CISL, né la CONFAP

- gli "altri-FORMA**" (80, il 10.5% del totale) si distinguono in particolare per rilasciare attestati di specializzazione (15.4%), a seguito di corsi di media e lunga durata (13.8 e 14.1%, rispettivamente), frequentati prevalentemente da giovanissimi (19.2%);
 - le modeste quote che fanno capo agli Enti regionali e provinciali (rispettivamente il 2.1 e il 3.4% del totale) non permettono ai relativi attestati di distinguersi in nessuno dei settori utilizzati per le analisi incrociate; mentre quelli di estrazione comunale (60, il 7.9% del totale) si fanno notare per dare un buon contributo alle qualifiche di specializzazione (20.1%);
 - infine gli "Enti-altro" oltre ad essere i più numerosi (179, il 23.5% del totale), si distinguono soprattutto per proliferare nel Centro-Sud (22.5 e 37.9%, rispettivamente) e per erogare circa la metà delle qualifiche post-diploma (45.8%).
- c) Nell'incrociare infine gli attestati che fanno capo alla durata dei corsi con le restanti variabili prese in considerazione sopra (cfr. Tav. 4), è possibile arrivare a ricostruire una serie di variabili che, in forza della loro stretta e costante concatenazione lungo l'analisi, possono essere riconducibili ad alcuni trend di fondo dell'indagine, ossia:
1. una prima catena presenta corsi di breve durata (221, il 29% del totale):
 - . collocati per lo più nelle *regioni centrali* (58.3%);
 - . in altrettanta misura collegati a *qualifiche "altre"* (56.7%);
 - . appartenenti agli *Enti pubblici* (43.1%);
 - . in circa la metà dei casi facenti capo ad *un'utenza con un'età spostata in avanti* (oltre 25 anni = 46.8%);

* I due asterischi stanno a significare che non sono compresi i dati né dello IAL-CISL né della CONFAP.

Tav. 4 – Distribuzioni percentuali della Durata del corso in ORE

ORE	TOTALE	CIRCOSEC. GEOGRAFICHE				QUALIFICAZIONE		ENTI/Altri			DENOMINAZIONE ENTE				CLASSI ETÀ			
		Nord	Centro	Sud	I liv.	Post-Diploma	Post-Qualifica	altro	CNOS-CIOPSI-AL	altri	CON-FAP	FOR-MA*	Pub-lici	Altri	N. R.	16-20	21-25	26-50
N.R.	6.0	9.0	4.2	0.9	3.0	2.8	8.7	11.7	7.6	5.0	9.6	4.2	2.9	5.6	8.4	3.0	4.3	6.5
90-600	29.0	20.6	58.3	29.4	16.3	26.1	25.5	56.7	32.2	26.8	15.8	33.8	43.1	32.4	32.1	6.0	31.7	46.8
601-1200	40.0	35.6	11.7	64.9	28.6	64.8	62.4	19.9	39.8	39.9	35.8	44.3	34.3	42.5	44.3	34.7	41.0	36.0
1201-6000	25.0	34.7	25.8	4.7	52.2	6.3	3.4	11.7	20.4	28.4	38.8	17.7	19.6	19.6	15.2	56.3	23.0	10.8

2. una seconda catena riguarda i corsi di durata media (305, il 40% del totale):
 - . effettuati prevalentemente al Sud/isole (64.9%);
 - . a fronte di qualifiche *post-diploma* (64.8%) e *specializzazione* (62.4%);
 - . da parte di *Forma** (44.3%) e di Enti "altri" (42.5%);
 - . con un'utenza medio-giovane (tra 20-25 anni=41%);
3. mentre la terza catena, combina i corsi di lunga durata (191, il 25%) con:
 - . le *qualifiche di I livello* (52.2%);
 - . la *Confap* (38.8%);
 - . l'*età più giovane* (sotto i 20 anni=56.3%).

2.2 La qualità rapportata ai "contenuti di contesto"

- a) Tra gli indicatori di un'attività formativa di "qualità" vengono anche i **requisiti** richiesti per accedere alle diverse tipologie di corsi. Dagli attestati risulta che due sono essenzialmente quelli più esigiti dai vari Enti di appartenenza, ed entrambi fanno capo a dei titoli di studio, ossia:
- il titolo di **scuola dell'obbligo** (309, il 40.5% del totale), che, oltre ad attraversare le differenti componenti del campione, presenta accentuate punte tra le qualifiche di I livello (87.4%) e per i corsi di lunga durata (85.3%);
 - il diploma di **scuola superiore** (186, il 24.4% del totale) che, pur essendo anch'esso trasversale, presenta invece le percentuali più alte tra le qualifiche post-diploma (76.8%) e nei corsi di durata media (40.7%).
- Tutti gli altri requisiti se considerati nell'andamento d'insieme presentano scarse segnalazioni. Alcuni di loro, tuttavia, si mettono in evidenza all'interno dei singoli andamenti tra dati incrociati:
- nelle regioni del Centro e del Sud/isole, ad esempio, tra i requisiti di accesso ai corsi viene richiesto lo stato disoccupazionale (21.7 e 19.4%, rispettivamente);
 - per le qualifiche di I livello, oltre alla scuola dell'obbligo vengono domandate un'età inferiore ai 25 anni (21.3%) e la condizione di disoccupato (15%);

- queste stesse caratteristiche valgono anche per le qualifiche post-diploma (27.5 e 17.6%, rispettivamente), a prescindere dal fatto che in questo caso il "filtro" più utilizzato riguarda il possesso di un titolo di scuola superiore; tuttavia in un certo numero di casi si chiude un occhio se proprio non si è in possesso di alcun titolo (12%);
- mentre non si può partecipare a corsi post-qualifica/specializzazione se non si ha o una qualifica professionale (41.6%) o un diploma di scuola superiore (38.9%);
- in circa tre su quattro degli attestati relativi alle qualifiche "altre" non vengono specificati i requisiti di accesso al corso (71.9%); parte del dato riguarda tutti gli attestati rilasciati in Lombardia e Basilicata, dove non è stato adottato l'attestato unico;
- tra i filtri più in uso nella Confap vi è l'età inferiore ai 25 anni (24.6%), coerentemente alla tipologia dei corsi (di I livello e di lunga durata) più volte evidenziata;
- va osservato infine che lo stato disoccupazionale (24.6%) e, sebbene in misura più ridotta, anche l'età inferiore ai 25 anni (12%) condizionano in qualche modo la partecipazione a corsi di lunga durata.

b) Stando alle segnalazioni ricavate dagli attestati, i **tirocini** assumono un contorno di qualità nel 42% dei casi (321):

- una netta maggioranza sono stati realizzati in Veneto (103); seguono, in misura ridimensionata, la Sicilia (37), il Trentino Alto Adige (36), l'Emilia-Romagna (26), la Sardegna (15), il Friuli (14), il Piemonte (13), più altre micro-realtà localizzate;
- dai rimanenti incroci si rileva che sono stati effettuati prevalentemente dalla Confap (oltre che in Veneto anche in Piemonte, Friuli, Sicilia, Umbria) e da Forma* (dopo il Veneto le regioni più segnalate sono l'Emilia-Romagna e la Sicilia); mentre gli Enti pubblici si distinguono quasi esclusivamente in Trentino Alto Adige;
- sono combinati con qualifiche di I livello (soprattutto in Veneto, Trentino Alto Adige e Sicilia) e specializzazione (quasi esclusivamente in Veneto e, in misura assai ridotta, in Piemonte e Trentino Alto Adige);
- e abbinati a corsi di durata media (in Veneto e in misura minore in Sicilia ed Emilia-Romagna) e lunga (ancora in Veneto, con qualche appendice in Umbria e Friuli).

Diversamente da quanto emerso per la durata dei corsi, quella dei tirocini presenta una distribuzione abbastanza equilibrata all'interno degli Enti e delle diverse tipologie di qualifica; l'unico dato di rilievo (scontato) riguarda la correlazione tra corsi di medio-lunga durata e tirocini di lunga durata.

Le altre esperienze pratiche segnalate negli attestati lasciano parlar poco di sé in quanto risultate piuttosto scarse (94, il 12.3% del totale) e concentrate prevalentemente in Emilia-Romagna (22), Sicilia (20), Calabria (14) e Sardegna (10).

- c) Il sistema-qualità, infine, viene convalidato anche dalla “buona prassi” di effettuare **valutazioni** al termine dei corsi nell’80% circa dei casi, con alcune eccezioni:
- in Lombardia, Lazio e Basilicata non si rilevano valutazioni di alcun genere;
 - mentre nelle altre regioni in gran parte degli attestati viene segnalato il ricorso a tutti e tre i tipi di valutazione; e questo stesso dato va riferito trasversalmente alle differenti tipologie di Enti, qualifiche e durata dei corsi;
 - volendo tuttavia essere peculiari, per le qualifiche di I livello si è fatto ricorso in misura abbastanza simile ai colloqui (88.7%) come alle prove pratiche (82.7%), mentre in quelle post-diploma nel 93% dei casi si utilizza, in aggiunta alle altre prove, in particolare il colloquio; e ancora, all’interno della Confap si rileva una lieve preferenza per i colloqui (70.8%); infine appaiono pur sempre prevalenti i colloqui unitamente alle prove pratiche nei corsi di durata media (84.6 e 74.4%, rispettivamente) e lunga (88 e 83.8%).

2.3 La qualità rapportata ai “contenuti dell’attività formativa”

Stando agli obiettivi sottesi all’indagine, tra le maggiori attese vi era indubbiamente quella di analizzare il modo stesso in cui sono stati distribuiti i contenuti dei corsi all’interno delle tre macro-categorie: di base, tecnico-professionali e trasversali. Secondo questo modello, infatti, i contenuti “**di base**” afferiscono a quelle discipline ritenute fondanti lo “zoccolo duro” delle competenze funzionali all’acquisto di una professionalità; quelli “**tecnico-professionali**”, all’esercizio di attività professionali connesse agli aspetti tecnici del settore di riferimento; mentre quelli “**trasversali**” giocano a completamento dell’uno e dell’altro tipo di competenze.

Attraverso un confronto incrociato, impostato su tale modello, la committenza avrebbe in tal modo potuto verificare quanto il “modello-Isfol” delle unità formative capitalizzabili (UFC) viene adottato nelle regioni, in relazione a quali tipologie di corsi e da chi, nelle periferie dei singoli Enti/centri.

L’ipotesi di arrivare a ricreare dei “modelli formativi” che facessero capo alle tre macro-aree (di base, tecnico-professionali e trasversali), attraverso l’analisi dei contenuti dei corsi, così come previsto nell’attestato unico, in realtà ha portato ad evidenziare forti “flussi” e/o larghe piattaforme di contaminazione tra un’area e l’altra, a fronte di scarse specificità di appartenenza, in riferimento ai contenuti:

- di base: le lingue, l’informatica, la cultura generale e scientifica;
- tecnico-professionali: l’area tecnico-operativa ed i laboratori;
- trasversali: l’orientamento e le tecniche relazionali.

Successivamente si è cercato di vedere se tali “modelli formativi” potessero almeno risultare meglio evidenziati analizzando alcuni incroci più si-

gnificativi quali si sono sempre dimostrate quelle con le tipologie di qualifiche e la durata dei corsi.

Anche da queste analisi incrociate si rileva la diffusa presenza di una serie di **contenuti comuni alle diverse tipologie di attestato**, così composta in base alle tre voci previste:

Contenuti di base	Contenuti tecnico-professionali	Contenuti trasversali
Lingue Aspetti tecnici del settore Informatica Organizzazione del lavoro Cultura scientifica	Area tecnico operativa	Tecniche relazionali Orientamento

In particolare la lettura incrociata delle voci di contenuto prevalenti sulla base della durata dei corsi consente di confermare sostanzialmente la **presenza di una costante culturale** nella compilazione, che colloca:

- nell'area di base, le conoscenze (gli aspetti tecnici e l'informatica sono gli unici contenuti previsti nei corsi brevi);
- nell'area tecnico-professionale, i contenuti tecnico-operativi;
- nell'area trasversale, le tecniche/capacità relazionali.

Si rileva di contro come i percorsi di minore durata non prevedano – al contrario di quelli lunghi – i contenuti dell'area culturale (lingue, cultura generale, cultura scientifica, sicurezza, diritto) ed il modulo di valutazione oltre all'orientamento. Ciò appare legato alla restrizione del campo di intervento tipica dei corsi brevi che mirano essenzialmente all'acquisizione di contenuti tecnico-operativi.

Per cui, più che di "modelli formativi", si può a ragione parlare di "**zoccolo comune**" di voci che vengono riportate negli attestati. La loro natura è varia e non pare corrispondere alla impostazione che si è voluta dare all'attestato stesso. Due sono le cosiddette "anomalie" rilevabili:

- la presenza di conoscenze connesse agli "aspetti tecnici del settore" nei contenuti di base;
- la presenza dell'orientamento nei contenuti trasversali.

3. IN SINTESI

I principali risultati emersi dall'indagine quantitativa possono essere così riepilogati:

- a) per quanto riguarda la distribuzione per Enti:
 - è stata rispettata la proporzione che prevedeva la ripartizione del campione tra il 40% dei 3 Enti coinvolti nella realizzazione dell'inchiesta (40%) e tutti gli altri (60%), sicuramente uno dei fattori che gioca a favore della sua rappresentatività;

- la presenza tra gli Enti di oltre un quinto che passa sotto la voce "altri" attesta di un pullulare di attività formative che dall'incrocio con altre variabili si caratterizzano per essere di breve durata e per rilasciare qualifiche che fuoriescono dai livelli standardizzati; un fenomeno, quindi, difficilmente definibile nei suoi contorni geografico-operativi ma che, in forza della sua consistenza, lascia intuire un sottobosco di "fai-da-te" anarcoide e sostanzialmente rapportabile a bisogni formativi localizzati;
- b) per quanto riguarda le caratteristiche del prototipo di attestato:
 - oltre la metà degli attestati proviene da 3 Regioni, di cui 2 al Nord (Veneto e Piemonte) e 1 al Sud/isole (Sicilia);
 - l'attestato unico risulta adottato ormai nell'80% circa dei casi, mentre Lombardia, Marche, Lazio e Basilicata si rifanno ancora al vecchio tipo o comunque non si sono adeguate alle disposizioni ministeriali del marzo '96;
 - la tipologia dei corsi in base alla durata in monte-ore si caratterizza per un proprio modo di intrecciarsi abbastanza stabilmente con altre variabili, al punto da ricostruire tre andamenti di fondo:
 - . i corsi di breve durata, vengono promossi per lo più da Enti pubblici, delle regioni centrali, hanno un'utenza piuttosto avanzata negli anni e rilasciano qualifiche "altre" (funzionali, appunto, a bisogni formativi localizzati/individualizzati);
 - . i corsi di durata media, invece, si combinano preferibilmente con Forma⁺, vengono effettuati per lo più nel Sud/isole, a vantaggio di un'utenza medio-giovane (20-25 anni), a cui rilasciano attestati post-diploma e specializzazione;
 - . infine i corsi di lunga durata vedono protagonista la Confap, vengono indirizzati prevalentemente ai più giovani, a cui rilasciano qualifiche di I livello;
 - altre caratteristiche di contesto permettono di evidenziare che:
 - . per accedere ai corsi i requisiti maggiormente richiesti sono i titoli di studio: di scuola dell'obbligo, per quanto riguarda in particolare i corsi che rilasciano qualifiche di I livello, e di scuola superiore, per tutti gli altri; contemporaneamente si rileva anche l'attenzione a venire incontro a soggetti condizionati da differenti forme di svantaggio;
 - . viceversa appare piuttosto lacunosa la presenza di tirocini pratici e/o di forme variegate destinate a sperimentare attività pratiche;
 - . mentre gioca certamente a favore dell'adozione di "buone prassi" constatare che il sistema di valutazione viene adottato in almeno l'80% dei casi e che esso si basa sulla messa in atto di più prove contemporaneamente;
- c) per quanto riguarda infine i contenuti dei corsi, l'indagine disconferma sostanzialmente l'adozione del modello-Isfol nella tripartizione tra quelli di base, tecnico-professionali e trasversali e contemporaneamente porta ad evidenziare il permanere tra gli operatori di una mentalità che fa riferimento piuttosto alla precedente distribuzione dei contenuti in sapere/saper fare/saper essere.

MARIO
VIGLIETTI*

Gli stili del successo ed insuccesso scolastico: suggerimenti ai fini dell'orientamento

Gli alunni cercano di spiegare in vari modi le loro esperienze di successo o insuccesso scolastico e formativo; l'articolo analizza alcune ipotesi di attribuzione del successo o insuccesso scolastico per giungere a suggerimenti e stimoli pedagogico-orientativi per gli educatori

Un quadro d'ipotesi

Le spiegazioni che gli alunni danno dei loro successi o delle loro difficoltà nell'apprendere, oscillano tra molteplici *attribuzioni causali* delle loro prestazioni.

Ne ricordiamo alcune:

1. *a spiegazione dei loro fallimenti*, pongono o la mancanza di interesse, o un senso d'incapacità o di disistima personale, oppure insufficienti conoscenze di base, indisposizione allo sforzo e all'impegno personale, insofferenza alla disciplina scolastica; e

2. *a spiegazione dei loro successi*, pongono il senso di responsabilità personale, (senso del "dovere"), la soddisfazione di affrontare e superare le difficoltà, il desiderio di apprendere, l'impegno e la regolarità nell'assolvimento dei compiti loro assegnati dagli insegnanti, il desiderio di confrontarsi, ecc.¹

¹ MARIO VIGLIETTI, *Efficienza intellettuale e orientamento*, in "Rassegna CNOS", 2, 2002, p.72-78; DWECK CAROL, S., *Teorie del sé* Ed. Erickson, Trento, 2000, p. 1-26; DWECK CAROL S. e Legget, E.I. (1988), "A social-cognitive approach to motivation and Personality" in "Psychological Review", 95, p. 256-273.

*Esperto di orientamento – Cospes Di Torino Rebaudengo.

Questo quadro d'ipotesi non può lasciare indifferente l'insegnante sulla necessità di *rendersi conto dei singoli tipi di cause che stanno all'origine dei suddetti atteggiamenti, se basate su motivazioni interne d'autocontrollo o su motivazioni esterne indipendenti dall'individuo, quali ad esempio, un insegnamento diverso dalle attese, (impostato più sulla formazione culturale che tecnico-pratica), la pressione sociale legata al livello della famiglia e alle diverse aspettative di successo, o il rapporto socioaffettivo con l'insegnante derivante dalla valutazione pedagogico-scolastica, buona o meno buona, dovuta alle prestazioni passate dell'allievo, e così via.*

Rendersi conto di queste motivazioni che sottostanno ai processi di apprendimento, permetterebbe, infatti, di adattarsi più proficuamente al *bisogno di autovalorizzazione* che tutti gli allievi provano, mettendoli di fronte alla percezione di possibili nuove strategie a favore del loro successo.

Il vaglio delle ipotesi

Riportiamo, a questo riguardo, i dati di una ricerca² diretta a verificare a che cosa l'alunno, in base al suo *livello scolastico* (elevato, medio, debole), al suo *stato sociale* (derivante da famiglia benestante, media, povera) e al suo *sesso*, attribuisce il suo successo o insuccesso scolastico.

Si sono prese in considerazione le seguenti ipotesi:

1° Ipotesi: "Un *buon* allievo dovrebbe tendere a spiegare le sue difficoltà ricorrendo a cause interne e controllabili, mentre il *cattivo* allievo dovrebbe tendere a spiegare le sue difficoltà ricorrendo a cause esterne e dunque incontrollabili. Di conseguenza, il primo tenderebbe ad essere più perseverante, mentre il secondo dovrebbe essere maggiormente incline ad un rapido abbandono".

2° Ipotesi: "Verificare se esiste un legame tra il livello scolastico dell'allievo e lo stile educativo dei genitori" derivante dal *tipo di strutturazione familiare* basato su precise regole, distinto in:

- tipo di strutturazione *debole* (in cui non esiste alcuna regola)
- tipo di strutturazione *fluida* in cui esistono regole facilmente adattabili alle varie situazioni tipo di strutturazione *rigida* in cui le regole rimangono invariabili qualunque sia il contesto.

3° Ipotesi: "Sapendo che le materie insegnate non hanno lo stesso peso istituzionale, si vuol verificare se esiste una differenziazione nella rappre-

² EDMOND PAUL ASSY, "Représentation des difficultés scolaires chez les élèves ivoiriens", in "L'Orientation Scolaire et Professionnelle", 2002, 31, n. 2, p. 263-282.

sentazione dell'insuccesso da parte dell'alunno, relativamente a tre materie: *Matematica, Francese, Lingue*, e, in particolare, per la matematica, "vedere se nell'alunno in difficoltà in questa materia, ci sia una più spiccata tendenza all'abbandono, spiegata in termini di cause incontrollabili (mancanza di capacità)".

L'analisi dei risultati

La ricerca fu condotta mediante un questionario applicato ad un campione di 300 allievi di scuola media di primo livello (14-15 anni), elaborato sulla base di una serie di *colloqui individuali* riguardanti i seguenti temi:

- a) la rappresentazione del "buon allievo";
- b) la percezione di sé e degli altri nel gruppo della classe, e del funzionamento globale della classe;
- c) l'individuazione delle cause delle difficoltà scolastiche (per ciascuno e per tutti) riscontrate nelle varie discipline;
- d) lo stile educativo nella famiglia;
- e) le motivazioni vissute per il lavoro scolastico;
- f) la scelta vocazionale e il livello di aspirazione.

Si mirava a conoscere la natura del legame esistente tra le spiegazioni offerte dagli alunni, i loro risultati di fatto (successo o insuccesso) e i loro comportamenti, al fine di dar il via a mirati interventi educativi e didattici utili per il buon andamento formativo della scuola.

La ricerca diede i seguenti risultati:

1. Per gli allievi "buoni" la riuscita risultò essere legata principalmente all'attenzione, poi allo sforzo personale, ed infine all'organizzazione.

Per gli allievi "deboli" la riuscita risultò maggiormente legata allo sforzo e alla buona volontà.

2. Per gli allievi "buoni e medi", in genere, non si notarono differenze particolari: ambedue collegavano le loro difficoltà a mancanza di sforzo nell'applicazione allo studio, mentre "i deboli" le collegavano a mancanza di efficacia.

Invece, per il francese, tanto gli allievi "forti" come "i medi" collegavano la loro difficoltà principalmente alla mancanza di capacità e poi, in proporzione minore, alla mancanza di sforzo; i "deboli" invece, collegavano le loro difficoltà soprattutto alla mancanza di sforzo.

Le spiegazioni delle difficoltà in matematica venivano collegate primariamente alla mancanza di capacità, poi alla difficoltà del compito ed infine alla mancanza di sforzo.

3. Infine, marginalmente, si rilevò che lo stile educativo incoerente, veniva ordinariamente associato all'abbandono dello studio.

In sintesi: *l'insuccesso* sarebbe da collegarsi principalmente ai seguenti fattori: *mancanza di sforzo, mancanza di capacità, mancanza di interventi pedagogici e socio-familiari, adeguati.*

Alcune riflessioni pedagogico-orientative

Sappiamo che *le cause cui si attribuisce l'insuccesso scolastico* si presentano generalmente suddivise in tipologie strutturalmente differenziate secondo le caratteristiche individuali, familiari, ambientali, etniche e sociali degli alunni, e che per ciascuna di esse si cerca unitariamente (tra scuola, famiglia, e specialisti in scienze psicopedagogiche...) d'individuare rimedi che ne neutralizzino il più possibile gli effetti.

È anche noto che di fronte alla richiesta del "perché" dell'insuccesso, *le risposte date dagli insegnanti* generalmente oscillano tra "svogliatezza e mancanza d'impegno", "indisciplina", "mancanza di sforzo di fronte all'ostacolo", "facile disattenzione" o anche a "mancanza di capacità specie per alcune materie"; solo raramente accennano a "disinteresse educativo delle famiglie" o a "fattori etnico-ambientali fuorvianti".

Il problema che s'impone allora a tutti, è sempre quello d'individuare, per ogni situazione, il rimedio adatto a riportare le varie situazioni d'indigenza, a situazioni di "normalità".

Generalmente, per questo, ci si trova d'accordo sulla necessità di avviare una **collaborazione convergente** tra scuola, famiglia ed alunno, anche se risulta sempre difficile trovare strategie che, anche solo in linea di principio, risultino adeguate alla maggioranza dei casi.

A nostro parere, in queste situazioni, una linea d'intesa proponibile, potrebbe essere il richiamo al concetto di "**senso di responsabilità**", da vivere e far vivere, come meta educativa diretta alla preparazione dell'alunno a far delle scelte, libere e responsabili, in vista del suo avvenire di studente prima, e di lavoratore poi, più che al "**senso di controllo interno**" (*locus of control*) generalmente auspicato.

È ben nota la differenza tra soggetti "*ad autocontrollo interno*" che attribuiscono a se stessi la causa dei loro successi o insuccessi e non a cause esterne, da quelli a "*controllo esterno*" che fanno dipendere l'efficacia della loro riuscita a cause occasionali esterne, indipendenti dall'intervento dell'individuo. Mentre i primi si sentono i diretti responsabili dei loro successi o insuccessi, i secondi li attribuiscono a situazioni fortunate o al caso.

In questa luce, la tendenza educativa è stata quella di mirare maggiormente alla **formazione alla normativa interna**, in contrapposizione a quell'esterna, in quanto facente riferimento alla persona come alla causa prima delle sue decisioni.

Il concetto di **formazione al senso di responsabilità** (relativamente al dovere dello studio e del proprio orientamento professionale) ci sembra, comunque, pedagogicamente preferibile a quello dell'autocontrollo interno, perché didatticamente più pregnante e soprattutto perché coinvolgente

sempre direttamente il soggetto, qualsiasi sia l'origine delle modalità delle sue decisioni (casuale o no), qualificandone con chiarezza l'autonomia del suo personale intervento decisionale...

Il ricorrere unicamente alla attribuzione della "***manca*za di capacità**" per spiegare un insuccesso, potrebbe, infatti, essere, vissuto dall'individuo come un comodo mezzo per non addossarsene la responsabilità, (non essendo possibile esercitare alcun controllo su capacità che non si possiedono) e così mascherare la ***manca*za di sforzo** (fattore effettivamente controllabile ed intenzionale), necessario ad evitare l'insuccesso.

La situazione d'inerzia del soggetto in questo caso, rimarrebbe inalterata e senza incentivi al miglioramento nel processo del superamento delle difficoltà³.

Far leva sul senso di *responsabilità personale* come al fattore primario che deve stare alla base di un'educazione a retto esercizio della libertà, ci sembrerebbe essere, pertanto, un atteggiamento pedagogico preferibile per facilitare un'azione comune d'interventi educativi da parte della scuola, della famiglia e delle mediazioni sociali.

³ DELARUER DIDIER, «*Attributions causales de la réussite et de l'échec: effets de l'explication d'une performance sur l'évaluation de la qualité formelle d'une copie d'examen*», in «L'Orientation Scolaire et professionnelle», 2002, 31, n.° 2, p. 241-262.



Modelli regionali di affidamento delle attività formative nell'obbligo formativo

PREMESSA

Le modalità di affidamento delle attività di formazione professionale nell'obbligo formativo si sono differenziate notevolmente nelle Regioni. Poiché si tratta del diritto di minori stabilito da una legge italiana, le modalità di affidamento mettono in evidenza, al di là del tipo di risorse impiegate, gli strumenti con cui le singole regioni intendono creare un sistema di formazione professionale di competenza regionale per la formazione professionale iniziale.

Pubblicando le delibere o direttive di alcune Regioni, si possono rilevare differenti modalità di affidamento e avere suggerimenti per pensare a un rinnovato, moderno sistema di formazione professionale iniziale di qualità.

Iniziamo con due modalità di affidamento che permettono di individuare la nascita di un sistema stabile di formazione iniziale, tramite affidamenti che permettono agli enti di progettare investimenti nell'adeguare la formazione

dei formatori e la qualità delle strutture, perché nella certezza di poter operare nella prospettiva di un impegno che si prevede certo per alcuni anni.

La **Regione Piemonte** ricorre a "direttive annuali" attraverso le quali si concorre per ottenere l'affidamento delle attività. Questa metodologia ha sempre consentito affidamenti pluriennali per i corsi di formazione iniziale: nella direttiva per il 2001/02 ha dato però la certezza a chi opera nell'ambito dell'obbligo formativo che *"l'approvazione e il finanziamento dei corsi di primo anno assume valore anche per gli anni formativi 2002/03 e 2003/04, determinando la formazione di una lista speciale che sarà dotata nelle prossime direttive, alla pari delle attività pluriennali pregresse, di propria disponibilità finanziaria"*. Per questo l'operatore che si vede affidata un'azione nell'ambito dell'obbligo formativo ha la certezza, se rispetta gli standard stabiliti e avrà allievi iscritti, di potere reiterare per tre anni il percorso biennale di qualifica senza sottomettersi ad ulteriori procedure di affidamento.

La **Regione Sardegna**, in riferimento afferma che *"le attività dell'obbligo avranno una cadenza temporale secondo il calendario scolastico e verranno attuate nel rispetto delle procedure che saranno definite prima dell'affidamento. In coerenza ai principi di trasparenza amministrativa e d'informazione, la richiesta di disponibilità a gestire le attività formative dovrà essere inoltrata a seguito di pubblicazione, da parte dell'Assessorato, di un apposito avviso nei quotidiani a maggior diffusione in ambito regionale. Successivamente, al fine di consentire ai giovani la scelta delle opportunità corsuali per l'assolvimento dell'obbligo formativo, sarà reso di pubblica evidenza, l'elenco degli Organismi attuatori degli interventi e le relative sedi"*. In sostanza le attività corsuali previste nell'ambito dell'obbligo formativo sono affidate alle strutture accreditate (con un accreditamento provvisorio) che propongono qualifiche definite in ambito regionale e che sono scelte dai giovani delle classi di età interessate in base alla pubblicazione tramite organi di stampa locali. Avendo adottato un unico modello formativo e stabilito le qualifiche riconosciute, la selezione è affidata alla scelta dei giovani e delle famiglie. Questo modello di affidamento si avvicina maggiormente al modello scolastico nella scelta dei percorsi formativi da parte degli utenti (giovani e famiglie), ma presuppone la capacità degli enti di migliorarsi e l'esistenza di appropriato sistema di orientamento.

I due documenti rendono evidenti approcci diversi alla soluzione del problema dell'affidamento, ma in entrambi i casi permettono agli operatori di risolvere il problema dell'incertezza di poter continuare le attività e ai giovani danno la possibilità di scelta di percorsi nello stesso momento in cui avvengono le scelte anche tra i diversi percorsi scolastici.

REGIONE PIEMONTE

Direzione Formazione Professionale - Lavoro

Direttiva Annuale sulla formazione professionale finalizzata alla lotta contro la *disoccupazione* (Mercato del Lavoro)

Legge Regionale n. 63 del 13/4/95

Deliberazione della Giunta Regionale n. 45 - 2237 del 12/2/2001

Anno formativo 2001-2002

Parti riguardanti l'obbligo formativo

4) DISPOSIZIONI GENERALI IN MATERIA DI OBBLIGO FORMATIVO E DI AZIONI INTEGRATE TRA SISTEMI FORMATIVI, ISTITUZIONI SCOLASTICHE E SERVIZI PER L'IMPIEGO

A far data dal 1° settembre 2001, la Regione Piemonte intende rendere a tutti gli effetti operative le disposizioni in materia di obbligo formativo. Per realizzare in modo compiuto l'impianto complessivo e fare in modo che ad ogni giovane (obbligatorio per i nati nel 1985 e 1986) venga prospettata la soluzione più idonea per entrare nel mondo del lavoro con una professionalità adeguata sia alle proprie aspettative ed attitudini sia alle esigenze reali del mercato del lavoro, si rende necessaria una intensa opera di collaborazione tra le Istituzioni e gli Operatori pubblici e privati che a vario titolo intervengono sulla materia. In particolare è indispensabile che le Province (attraverso i Centri per l'Impiego), le Agenzie Formative, le Istituzioni Scolastiche, ognuna per la propria competenza, svolgano un ruolo sinergicamente attivo e di sussidiarietà qualora risultasse necessario, per snellire i processi burocratici richiesti dalla normativa.

Affinché nessun giovane debba trovarsi nella condizione di **non poter esercitare il diritto/dovere** di assolvere all'obbligo formativo, occorre che:

1. le **Province** attraverso i Centri per l'Impiego attivino dei servizi specializzati di **orientamento** e/o di **accompagnamento** per sostenere l'inserimento o il reinserimento in formazione dei **giovani in obbligo formativo** che a vario titolo abbandonano la Scuola, la Formazione Professionale, l'Apprendistato;
2. le **Istituzioni Scolastiche**, in relazione alle scadenze previste dal regolamento attuativo (n° 257 del 12/07/2000) dell'art. 68 della L.144/99 e per analogia con la medesima tempistica, i **Centri di Formazione Professionale** a cui sono state affidate azioni di formazione iniziale per giovani in obbligo formativo, **comunicano al Centro per l'Impiego** (riferito alla residenza dell'utente) **gli abbandoni scolastici o formativi**;
3. i **Centri di Formazione Professionale**, nell'accogliere direttamente le iscrizioni ai corsi dei **giovani in uscita dall'obbligo scolastico**, antici-

pando in questo modo una espressa volontà soggettiva ad intraprendere un percorso professionale, svolgano una corretta azione informativa e orientativa sui fabbisogni di professionalità del mercato del lavoro e sulle opportunità formative finanziate dalla Regione Piemonte.

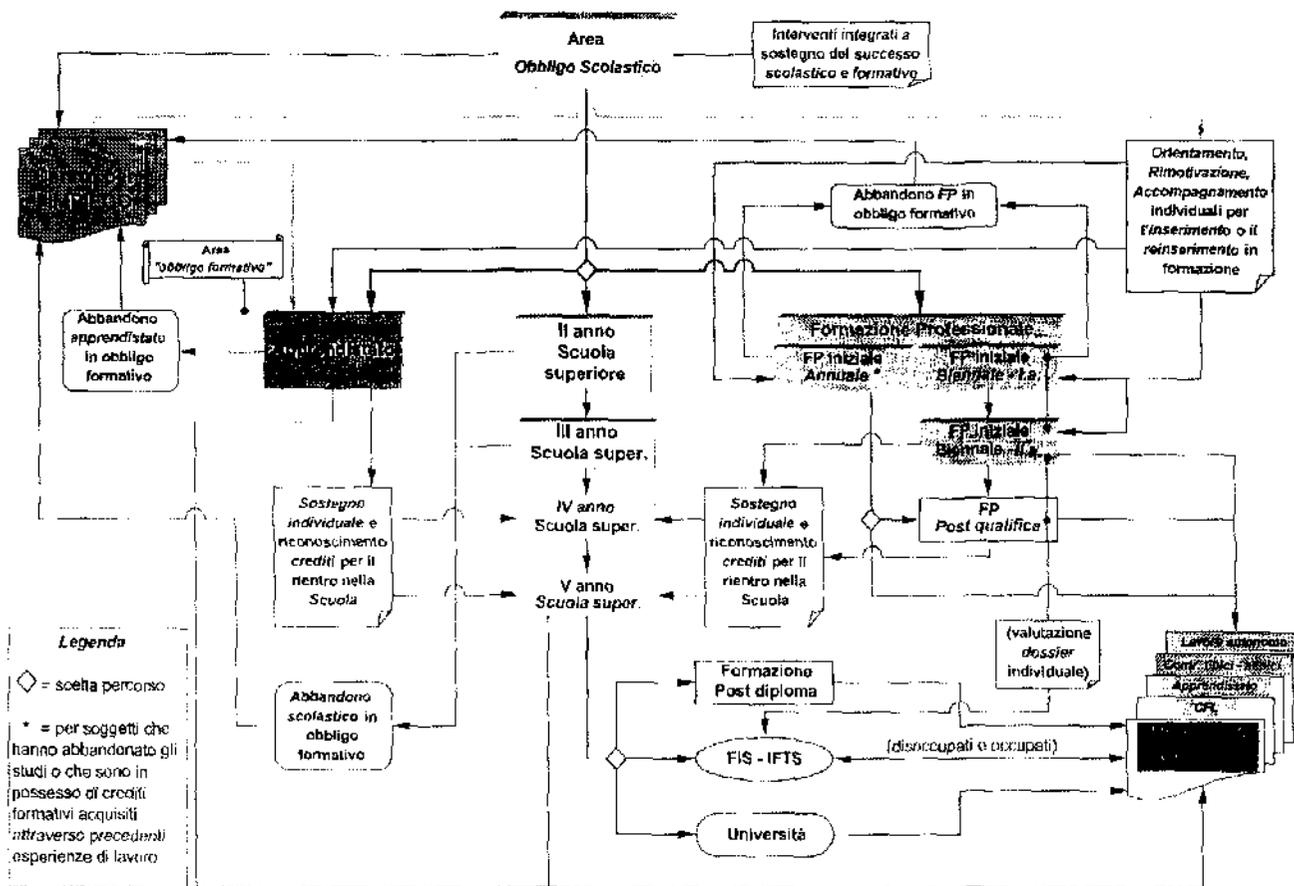
I Centri di Formazione Professionale sono tenuti a comunicare al Centro per l'Impiego (riferito alla residenza dell'utente) *la reale partecipazione* dei soggetti iscritti ad attività formativa.

Le Province daranno disposizioni ai Centri per l'Impiego affinché, in via transitoria, prendano contatti con i Centri di Formazione Professionale operanti sul territorio di loro competenza per concordare con essi le modalità di attestazione della disoccupazione da parte dei partecipanti alle attività formative, facendo ricorso anche all'auto certificazione, nonché le modalità di raccolta delle informazioni indispensabili alla verifica del profilo scolastico e professionale della persona in cerca di lavoro al fine di valutarne la congruenza con la sua partecipazione ad una specifica attività formativa.

4. gli Uffici Regionali preposti, attraverso le Commissioni di comparto e di progetto, adeguino i curricula formativi (annuali e biennali), anche attraverso la formalizzazione di procedure inerenti la certificazione di competenze e il riconoscimento dei crediti, affinché sia realizzato in modo compiuto l'obbligo formativo e nel contempo siano resi possibili sia ingressi nei corsi di formazione professionale durante tutto l'arco dell'anno formativo, sia percorsi di rimotivazione fondati sul recupero delle competenze di base;
5. la Regione attraverso il Comitato Regionale Integrazione di Sistemi (CRIS), le Agenzie Formative e le Istituzioni scolastiche si adoperino per realizzare le passerelle da un sistema all'altro attraverso:
 - il reciproco riconoscimento dei crediti;
 - un sostegno individualizzato per gli utenti che dalla F.P. intendono rientrare nella Scuola.

Il flow chart che segue dovrebbe rendere più esplicito il disegno strategico che si intende perseguire.

FLUSSO DI AZIONI INTEGRATE TRA SISTEMI FORMATIVI, SISTEMA SCOLASTICO E SERVIZI PER L'IMPIEGO - Azioni rivolte ai giovani disoccupati



8) VALUTAZIONE DELLE PROPOSTE

8g) FORMAZIONE DELLE GRADUATORIE

La graduatoria è formulata secondo un ordine decrescente di singoli corsi, in relazione al punteggio totale ottenuto.

L'approvazione dei corsi avviene per ogni graduatoria nell'ordine in essa definito fino a copertura totale delle risorse assegnate, a livello provinciale, per ogni misura, con arrotondamento per difetto all'ultimo corso integralmente finanziabile. **Fanno eccezione le graduatorie riferite agli interventi riservati all'assolvimento dell'obbligo formativo e per portatori di handicap, per le quali lo scorrimento dei corsi da finanziare potrà esaurire il 90% delle risorse disponibili rispettivamente sulle azioni A2.1 e B1.1.** I residui che verranno a determinarsi a seguito di questa operazione, saranno destinati allo scorrimento delle graduatorie maggiormente sofferenti, intese per tali quelle che registrano una maggiore presenza di corsi non finanziati e/o rilevante presenza di numero di prenotazioni di utenza.

Le graduatorie dei corsi relative a ogni azione, si intendono attive fino a una data compatibile con la possibilità di realizzazione completa, comunque entro il 31/8/2002.

La riapertura delle graduatorie potrà avvenire nei limiti delle risorse che si siano rese disponibili per le relative azioni, sia per aumento delle dotazioni di Bilancio, sia per redistribuzione conseguente a cancellazioni di attività non avviate.

8h) ATTIVITÀ RIFERITE ALL'ASSOLVIMENTO DELL'OBBLIGO FORMATIVO (Azione A2.1 e B1.1)

*L'approvazione e il finanziamento dei corsi di primo anno riferiti all'assolvimento dell'obbligo formativo (Azione A2.1) e quelli per portatori di handicap (Azione B1.1), assume valore anche per gli anni formativi 2002/03 e 2003/04, determinando la formazione di una lista speciale che sarà dotata nelle prossime direttive, alla pari delle attività pluriennali pregresse, di propria disponibilità finanziaria. **Le azioni da reiterare negli anni successivi dovranno essere adeguatamente supportate da richieste di partecipazione degli utenti e il loro avvio sarà condizionato dagli esiti del monitoraggio operato dagli Uffici regionali e/o provinciali preposti.*** In particolare sarà effettuato un costante monitoraggio per controllare l'effettiva fruibilità dell'offerta formativa da parte dell'utenza, la rispondenza ai fabbisogni dell'utenza, l'effettivo utilizzo di metodologie mirate, l'effettivo inserimento in altri percorsi.

Al fine di rendere immediatamente disponibili le risorse non utilizzate, le Agenzie Formative sono tenute a dare comunicazione alla Regione Piemonte delle attività che non intendono avviare entro il 30 settembre di ogni anno. Superato tale termine, la non utilizzazione del finanziamento darà luogo, per l'anno successivo, a penalizzazione nell'assegnazione delle attività da reiterare.

8i) ATTIVITÀ PLURIENNALI PREGRESSE

Le Agenzie Formative cui siano stati assegnati corsi biennali o triennali nell'anno formativo 2000/01, per i quali occorre prevedere il completamento del percorso, devono presentare domanda separatamente a quella delle nuove attività. Esse saranno valutate prescindendo dalle graduatorie delle relative azioni.

Per le attività di cui sopra, la spesa sarà definita in **funzione del numero di allievi effettivi**, secondo i criteri previsti nella presente Direttiva per le nuove iniziative. **Eventuali residui non spesi potranno**, a discrezione dell'Amministrazione Regionale, essere utilizzati per coprire la domanda di formazione non soddisfatta sulle graduatorie maggiormente sofferenti, intese per tali quelle che registrano una maggiore presenza di corsi non finanziati e/o rilevante presenza di numero di prenotazioni di utenza.

Asse A

"Sviluppare e promuovere le politiche attive del mercato del lavoro per combattere e prevenire la disoccupazione, evitare a donne e uomini la disoccupazione di lunga durata, agevolare il reinserimento dei disoccupati di lunga durata nel mercato del lavoro e sostenere l'inserimento nella vita professionale dei giovani e di coloro, uomini e donne, che si reinseriscono nel mercato del lavoro"

Misura A2

"Inserimento o reinserimento nel mercato del lavoro di giovani e adulti nella logica dell'approccio preventivo"

Le attività formative della Misura A2 dovranno perseguire i seguenti obiettivi:

Obiettivo operativo

Offrire azioni di sostegno alla occupabilità dei giovani, attraverso:

A2.1 La realizzazione di percorsi formativi integrati con significative esperienze di permanenza in impresa, rivolti a giovani che hanno assolto l'obbligo scolastico, finalizzati all'acquisizione di qualifiche di base o alla certificazione di competenze e mirati all'assolvimento dell'obbligo formativo. Gli interventi formativi riferibili a questa tipologia di azione sono destinati a soggetti che sono alla ricerca attiva di lavoro da meno di sei mesi.

Sono previste le seguenti attività corsuali:

- Percorsi biennali per soggetti in uscita dalla scuola dell'obbligo
- Percorsi annuali per soggetti che hanno abbandonato gli studi o che sono in possesso di crediti formativi acquisiti attraverso precedenti esperienze di lavoro
- Percorsi annuali che prevedono la certificazione delle competenze acquisite e il completamento della formazione in altri percorsi formativi o l'espletamento dell'obbligo formativo in apprendistato

Destinatari: giovani in obbligo formativo suddivisi in:

- giovani obbligo scolastico assolto
- giovani obbligo scolastico prosciolti

Linee di intervento: Azioni formative integrate con esperienze di permanenza in azienda e orientamento in ingresso

Durata massima dell'intervento: ore 2.400 (di cui: 400 - 600 ore per i percorsi biennali e 30% - 50% per i percorsi annuali di stage obbligatorio)

Finalità di spesa ammesse:

- Formazione frontale
- Counseling / accoglienza, orientamento in ingresso
- Stage

Spese allievi (Parametro "B"):

£ 2.000 (A1,03) ora corso

Operatori aventi titolo: Agenzie formative di cui alle lettere a) b) c) L.R. 63/95

OGGETTO: Programma delle attività per l'annualità 2001-2002 inerente all'assolvimento dell'obbligo formativo nel sistema della formazione professionale, ai sensi dell'art. 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144.

PREDISPOSIZIONE PIANO 2001-2002

L'Assessore del Lavoro, Formazione Professionale, Cooperazione e Sicurezza Sociale rammenta che la Giunta Regionale, con deliberazione n. 55/27 del 29 dicembre 2000, ha approvato il Programma delle attività per l'anno 2000-2001 inerente all'assolvimento dell'obbligo formativo nel sistema della formazione professionale regionale, ai sensi dell'art. 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144. Tale programma, rivolto a giovani nati nel 1985 e a giovani nati nel 1984, si compone complessivamente di 76 corsi di durata biennale.

L'Assessore del Lavoro informa che, al fine della predisposizione del programma degli interventi relativo all'annualità 2001-2002, si rende necessario definire il quadro dell'offerta formativa regionale riservato ai giovani che nell'anno 2001 compiono 15 anni (classe 1986) e 16 anni (classe 1985), ai sensi del DPR n. 257 del 12 luglio 2000, art. 2, punto b), con possibilità di inserimento di giovani che nell'anno 2001 compiono 17 anni (classe 1984) per il completamento delle classi.

Ogni singolo corso dovrà avere un numero di allievi non superiore a 15.

Non potranno essere prese in considerazione classi con un numero di allievi inferiore a 10, salvo deroghe che saranno concesse di volta in volta in presenza di condizioni speciali ed eccezionali.

Nel contesto saranno acquisiti i dati sull'orientamento dei giovani che intendono assolvere l'obbligo formativo nel percorso di formazione professionale.

In questa prospettiva, è stato predisposto l'elenco delle qualifiche professionali, acquisibili nell'ambito della formazione di base biennale, che offrono una maggiore potenziale occupabilità nel mercato del lavoro regionale, allegato alla presente deliberazione, sotto la lettera A, quale parte integrante della stessa.

L'elenco suddetto costituisce riferimento vincolante per la formulazione delle proposte corsuali.

Al riguardo, l'Assessore del Lavoro informa che, nelle more dell'attivazione delle procedure per l'accreditamento, le attività di cui trattasi potranno essere gestite dagli Organismi di formazione appresso specificati:

- a) Organismi di formazione che dichiareranno, con autocertificazione, di possedere sia i requisiti soggettivi sia la disponibilità di idonee sedi operative in cui dovranno attuarsi gli interventi, il tutto secondo quanto previsto dalla deliberazione della G.R. n. 34/45 dell'8 agosto 2000 (Procedura di accreditamento provvisorio delle strutture formative),
- b) Organismi di formazione già titolari delle strutture formative presso le quali sono in svolgimento interventi inerenti all'assolvimento dell'obbligo formativo,

Piano 2000-2001. Tali Organismi dovranno, per le attività da svolgere in sedi operative diverse da quelle di cui sopra, produrre la sola autocertificazione sull'esistenza dei requisiti delle nuove sedi operative previsti dalla deliberazione della G.R. n. 34/45 di cui sopra.

- c) I soggetti sopra indicati potranno proporsi, per la gestione degli interventi, facendo riferimento al modello-standard di progetto didattico dell'obbligo formativo, già adottato nel piano 2000-2001, la cui articolazione è allegata alla presente deliberazione, sotto la lettera B), quale parte integrante della stessa.

Le attività dell'obbligo avranno una cadenza temporale secondo il calendario scolastico e verranno attuate nel rispetto delle procedure che saranno definite prima dell'affidamento.

In coerenza ai principi di trasparenza amministrativa e d'informazione, la richiesta di disponibilità a gestire le attività formative, secondo i criteri e le modalità previsti dagli atti sopraccitati, dovrà essere **inoltrata a seguito di pubblicazione, da parte dell'Assessorato, di un apposito avviso nei quotidiani a maggior diffusione in ambito regionale.**

Successivamente, al fine di consentire ai giovani la scelta delle opportunità corsuali per l'assolvimento dell'obbligo formativo, sarà reso di pubblica evidenza, l'elenco degli Organismi attuatori degli interventi e le relative sedi.

Infine, l'Assessore referente informa che, al fine di assicurare una presenza di sedi corsuali diffusa in tutto il territorio, si riserva, una volta acquisite le offerte di disponibilità, di modulare le stesse per garantire il necessario riequilibrio territoriale anche in deroga ai piani e programmi per aree-programma, nonché di attivare un sistema di monitoraggio sulla realizzazione degli interventi, su livello qualitativo dei cicli formativi svolti e sull'incidenza dei medesimi sui livelli occupazionali.

L'Assessore del Lavoro comunica che sulla proposta il Direttore Generale dell'Assessorato ha espresso parere favorevole di legittimità.

LA GIUNTA

dopo ampia discussione, condividendo quanto rappresentato dall'Assessore del Lavoro, Formazione Professionale, Cooperazione e Sicurezza Sociale, constatato che il Direttore Generale ha espresso parere di legittimità,

DELIBERA

di approvare la proposta dell'Assessore del Lavoro, Formazione Professionale, Cooperazione e Sicurezza Sociale concernente l'iter citato in premessa per la predisposizione dell'offerta formativa relativa alle annualità 2001-2002 inerente all'assolvimento dell'obbligo formativo di cui all'art. 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144.

Letto, confermato e sottoscritto

IL DIRETTORE GENERALE
F.To Leo

IL PRESIDENTE
F.to Pittalis

Allegato A

Indicazione delle aree professionali e delle figure ai fini della predisposizione delle attività formative per l'assolvimento dell'obbligo formativo - anno 2001.

Omesse

Allegato B

OBBLIGO FORMATIVO ARTICOLAZIONE DIDATTICA				2400 ORE	
ATTIVITÀ FORMATIVE			ORE PREVI- STE	PESO %	COMPLESSIVA %
ACCOGLIENZA /ORIENTAMENTO/ACCOMPAGNAMENTO			60	2,5	2,5
SAPERI DI BASE	Area linguistica	Italiano	160	6,66	13,32
		Lingua straniera	160	6,66	
	Area scienze umane ed etica	Cultura storico sociale	40	1,66	8,3
		Diritto del lavoro	40	1,66	
		Organizzazione aziendale	40	1,66	
		Economia di base	40	1,66	
		Deontologia professionale	40	1,66	
	Area scientifica-tecnologica di supporto	Logico - matematica	100	4,16	11,64
		Scienze della materia	40	1,66	
		Scienza della natura	40	1,66	
Informatica utente		100	4,16		
COMPETENZE TRASVERSALI	Elaborare un budget e gestire gli atti amministrativi fondamentali		40	1,66	11,64
	Conoscere, rispettare ed applicare le norme di sicurezza		40	1,66	
	Conoscere, rispettare ed applicare le procedure relative alla qualità		40	1,66	
	Diagnosticare e promuovere la propria realtà professionale		20	0,83	
	Comunicare e gestire relazioni		30	1,25	
	Apprendere ad apprendere		20	0,83	
	Organizzare il lavoro e risolvere problemi		30	1,25	
	Lavorare in modo cooperativo		30	1,25	
	Progettare il proprio percorso di vita		30	1,25	
TECNICO PRO- FESSIONALI	Saperi e tecniche ricavate dall'analisi dei processi lavorativi che caratterizzano lo specifico ruolo professionale		1100	45,96	45,96
STAGE	Orientativo		40	1,66	6,64
	Conoscitivo		40	1,66	
	Applicativo		40	1,66	
	Preinserimento		40	1,66	
TOTALE			2400	100	100

PROGRAMMA DELLE ATTIVITÀ PER L'ANNUALITÀ 2001-2002
INERENTE ALL'ASSOLVIMENTO DELL'OBBLIGO FORMATIVO
NEL SISTEMA DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE,
AI SENSI DELL'ART. 68 DELLA LEGGE 17 MAGGIO 1999, N. 144.

AVVISO

Il Direttore del Servizio AA.GG., Bilancio e Programmazione informa che, al fine di consentire l'assolvimento dell'obbligo formativo nel sistema della Formazione Professionale, ai sensi dell'art. 68 della L.144/99, la Giunta Regionale, con deliberazione n. 17/27 del 22.05.2001, ha approvato il programma degli interventi formativi per l'annualità 2001/2002, stabilendo le qualifiche di formazione professionale acquisibili con la frequenza di corsi biennali rivolti ai giovani che nell'anno 2001 compiono 15 anni (classe 1986) e 16 anni (classe 1985), ai sensi del D.P.R. n. 257 del 12 Luglio 2000, art. 2, punto b), con possibilità di inserimento, per il completamento delle classi, di giovani che nell'anno 2001 compiono 17 anni (classe 1984).

Ogni singolo corso dovrà avere un numero di allievi non superiore a 15.

Le proposte per la gestione delle attività formative, che devono riferirsi unicamente alle qualifiche ricomprese nella elencazione allegata alla suddetta deliberazione sotto la lettera A, devono essere formulate facendo riferimento al modello-standard di progetto didattico già adottato per l'annualità 2000-2001, la cui articolazione è allegata alla suddetta deliberazione sotto la lettera B.

Le proposte possono essere inoltrate da:

Organismi di formazione che dichiareranno, con autocertificazione, di possedere sia i requisiti soggettivi sia la disponibilità di idonee sedi operative in cui dovranno attuarsi gli interventi, il tutto secondo quanto previsto **dalla deliberazione della G.R. n. 34/45 dell'8 agosto 2000** (Procedura di accreditamento provvisorio delle strutture formative);

Organismi di formazione già titolari delle strutture formative presso le quali sono in svolgimento interventi inerenti all'assolvimento dell'obbligo formativo, Piano 2000-2001. Tali Organismi dovranno, per le attività da svolgere in sedi operative diverse da quelle di cui sopra, produrre la sola autocertificazione sull'esistenza dei requisiti delle nuove sedi operative, previsti dalla deliberazione della G.R. n. 34/45 di cui al punto a).

Gli interessati potranno reperire copia delle sopra citate deliberazioni (n. 17/27 del 22.05.2001 e n. 34/45 dell'8.08.2000) presso l'Ufficio Divulgazione e Accesso Documentale dell'Assessorato del Lavoro, Via XXVIII Febbraio n. 1 - Cagliari (piano terra, da lunedì a venerdì, dalle ore 11.00 alle ore 13.00).

Il presente avviso e la deliberazione n. 17/27 del 22.05.2001 potranno essere visionati nel B.U.R.A.S. di prossima pubblicazione.

Le proposte, inserite in appositi plichi sigillati riportanti l'indicazione del mittente e la dicitura "OBBLIGO FORMATIVO ANNUALITÀ 2001-2002", dovranno pervenire, anche a mano, **entro le ore 14,00 del 29.06.2001** al se-

guente indirizzo: *Assessorato del Lavoro, Formazione Professionale, Cooperazione e Sicurezza Sociale, Servizio AA.GG., Bilancio e Programmazione, Via XXVIII Febbraio n. 1 - 09131 - Cagliari.*

Con successiva comunicazione di pubblica evidenza sarà reso noto l'elenco degli Organismi attuatori degli interventi formativi e le relative sedi operative.

*IL DIRETTORE DEL SERVIZIO
- Ing. Cesare Cannas -r*

CONFERENZA
STATO
REGIONI

Accordo sull'accREDITAMENTO delle strutture formative del 01/08/2002

*L'accordo si rapporta
con DM 166/2001,
modificandone alcuni
contenuti anche a seguito
della riforma
costituzionale,
soprattutto l'approccio
per quanto riguarda gli
standard minimi di
competenze degli
operatori della FP in
vista dell'accREDITAMENTO.*

PREMESSO CHE

- Con DM 166/01, a seguito dell'accordo in Conferenza Stato Regioni del 18-02-2000, venivano definiti gli standard minimi nazionali per l'accREDITAMENTO delle strutture di formazione e di orientamento e all'art. 10 si rinviava ad un successivo decreto per la definizione degli standard minimi delle competenze professionali dei formatori, enunciate nell'allegato 2 del precitato Decreto n. 166/01 sull'accREDITAMENTO delle strutture formative;
- Con DM. 174/01 veniva indicato un dispositivo per la certificazione delle competenze dei lavoratori tutti e attivato un percorso per la costruzione di un sistema di standard minimi nazionali;
- Il nuovo titolo V della Costituzione all'art 117 comma 3 distingue il ruolo istituzionale dello Stato e delle Regioni e Province autonome, precisando le materie di relativa competenza
- Il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e le Regioni e Province Autonome, nel-

l'intervenuto mutamento del quadro costituzionale, riconoscendo il lavoro comune svolto, hanno continuato a prendere a riferimento il DM 166/01 e convergono sulla necessità di portare a compimento i processi di cui all'art. 10 (competenze professionali);

- Il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e le Regioni e Province Autonome, in seguito alla prima fase di implementazione del sistema di accreditamento, constatano altresì che è necessario operare una previa distinzione tra due livelli, in ogni caso fortemente connessi, di definizione degli standard di competenze degli operatori della FP:
 - a) standard minimi di competenza degli operatori della FP in quanto lavoratori con necessario rinvio a quanto previsto nel DM 174/01, in particolare agli artt. 3) Individuazione degli standard; e 4) Soggetti responsabili della certificazione, decreto a sua volta da rivisitarsi alla luce di quanto previsto dal nuovo titolo V della Costituzione,
 - b) standard minimi di competenza necessari alla struttura che si deve accreditare, a garanzia del presidio delle "funzioni" indicate nel DM 166/01.

CONSIDERATO CHE

- 1) La sequenza logica dei due percorsi previsti nei precedenti punti a) e b) (individuazione degli standard minimi di competenze degli operatori della F.P. in primis, e successiva estrapolazione delle competenze necessarie alla struttura da accreditare) non può essere rispettata alla luce degli impegni assunti con la Commissione europea dalle Regioni e Province Autonome nei Programmi Operativi e nei successivi Complementi di programmazione, ribaditi nel DM 166/01, e pertanto il percorso sub b) deve precedere quello sub a).
- 2) Il modello nazionale degli standard minimi per l'accREDITAMENTO, contenuto nel DM 166/01, presenta numerosi riferimenti al tema delle competenze professionali trattandone nei vari allegati al Decreto, a partire da approcci differenziati e con differenti obiettivi.
- 3) La definizione di competenza professionale, intesa come un mix di capacità, conoscenze, abilità, strategie ecc. è un concetto in progress e necessita di una definizione pragmatica e negozialmente condivisa, al fine di giungere ad un riconoscimento/certificazione utilizzabile della medesima.
- 4) Il DM 174/01 pone la questione della certificazione delle competenze dei lavoratori tutti, ivi compresi quindi quelli della formazione, ed indica dei percorsi rivisitabili anche alla luce del nuovo titolo V della Costituzione all'art. 117. Il lavoro di individuazione, definizione descrizione e condivisione delle aree di attività e dei relativi compiti e delle competenze necessarie a presidiarli, frutto di intesa tra le parti, è necessariamente lungo, come pure tempi lunghi ha il lavoro di riconoscimento/at-

testazione del progresso, "comunque acquisito". Pensare di accelerarlo artificialmente porterebbe all'uscita dal processo per cristallizzarsi in un prodotto di sanatoria generalizzata in cui nominalisticamente verrebbero riconosciute competenze come abilitazioni al mestiere.

- 5) Il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e le Regioni e Province Autonome hanno un indubbio interesse alla crescita di un processo di definizione e di riconoscimento delle competenze, come pure a trovare un terreno comune e condivisibile al riguardo, primariamente nella trasparenza e, ove possibile, anche nell'armonizzazione dei dispositivi.
- 6) Per non frenare tale processo pare necessario, in prima battuta ed esclusivamente in relazione all'accREDITAMENTO, riferire la nozione di competenze non soltanto al singolo individuo, ma prioritariamente alla struttura. In tale accezione la capacità della struttura è assicurata dalla presenza di operatori in possesso di credenziali professionali necessarie a governare i processi e a garantire il rispetto del criterio "capacità gestionali".

CONVENGONO

- 1) Di adottare il modello operativo per l'accREDITAMENTO in due fasi a breve termine, più un'ulteriore evoluzione:
 - a) entro il 30 giugno 2002 le sedi potranno essere accreditate relativamente agli indicatori "capacità logistiche (A2), situazione economica (B), livelli di efficacia ed efficienza in attività pregresse (D) e interrelazioni maturate con il sistema sociale e produttivo presente sul territorio (E)";
 - b) entro il 30 giugno 2003 l'accREDITAMENTO riguarderà anche il controllo dei processi (capacità gestionali - A1) e/o la verifica delle credenziali anche relative alle competenze professionali degli operatori che assicurano il presidio delle funzioni (da C1 a C9);
Ogni Regione e Provincia Autonoma, nella sua autonomia, stabilisce con quale modalità sono tenuti sotto controllo i processi di cui al criterio A1 e/o sono verificate con modalità trasparenti ed evidenze oggettive le credenziali degli operatori che assicurano il presidio delle funzioni, come esplicitate nell'allegato 2. Ogni Regione e Provincia Autonoma specifica inoltre la validità temporale delle credenziali anche relative alle competenze professionali;
 - c) successivamente, a seguito della costruzione di un compiuto sistema di descrizione e certificazione delle competenze dei lavoratori della formazione professionale, armonizzato a livello nazionale, per l'accREDITAMENTO sarà richiesta anche la disponibilità di competenze professionali riconosciute/certificate.
- 2) Nel rispetto di quanto previsto nel nuovo Titolo V della Costituzione, art. 117:
 - a) di rinviare, per quanto attiene agli standard minimi di competenze degli operatori della F.P., a quanto previsto all'art. 3 del DM 174/01;

- b) di effettuare la certificazione delle competenze degli operatori della formazione professionale in piena trasparenza e secondo quanto previsto all'art. 5 del DM 174/01, per garantire la mobilità dei lavoratori su tutto il territorio nazionale e comunitario;
- c) di individuare quali tappe del percorso di definizione del sistema di riconoscimento/certificazione delle competenze:
- i) l'attuazione di specifici momenti di confronto, anche raccordati a livello nazionale e concordati con le parti sociali, sullo sviluppo del sistema di riconoscimento/certificazione delle competenze degli operatori della F.P.;
 - ii) la definizione dei sistemi regionali di riconoscimento/certificazione delle competenze degli operatori della F.P. a partire e in analogia con le elaborazioni fatte all'interno dei comitati di settore e sui diversi tavoli tecnici nazionali (quali ad esempio quelli relativi all'apprendistato e IFTS);
 - iii) l'attivazione di un processo di armonizzazione dei medesimi, tenendo conto di quanto elaborato sinora ai diversi livelli e nei diversi contesti, avvalendosi anche dell'apporto di ISFOL e Tecnostruttura.
- 3) Di utilizzare anche le risorse di cui all'art. 7 comma 1 del citato DM 174/01 ai fini di sostenere il processo attuativo del sistema di riconoscimento/certificazione delle competenze degli operatori della F.P.
 - 4) Di curare a livello regionale l'integrazione delle "norme" per l'accREDITAMENTO con quelle relative ai Servizi per l'impiego.
 - 5) Di adottare con riferimento all'art. 12 del DM 166/01 gli allegati¹ al presente documento, elaborati anche sulla base delle sperimentazioni regionali del modello operativo di accREDITAMENTO.
 - 6) Nell'ambito del periodo di sperimentazione le Regioni e le Province Autonome possono adeguare i parametri relativi agli indicatori di efficacia ed efficienza (criterio D), al fine di pervenire ad un miglioramento della capacità di misurazione dell'efficacia e dell'efficienza delle prestazioni formative. L'andamento delle sperimentazioni sarà sottoposto a monitoraggio di cui all'art. 12 del DM 166/2001 per giungere alla messa a punto del modello operativo. Tale monitoraggio, che farà particolare riferimento allo stato di avanzamento dei processi operativi definiti al punto 1 del presente documento, verrà realizzato dall'Isfol.

¹ Gli allegati sono disponibili sul sito "www.tecnostruttura.it"

Programma Leonardo di scambi per formatori Personal Capacities Development in an European framework

MARIO
TONINI*

1. LEONARDO DA VINCI E LE STRATEGIE EUROPEE

Il programma Leonardo da Vinci

Il programma Leonardo da Vinci attua una politica di formazione professionale della Comunità a supporto e a integrazione di quella condotta dagli Stati membri (art. 50 del Trattato che istituisce la Comunità europea).

Istituito nel 1994, Leonardo, in questa seconda fase di attuazione, va dal 1 gennaio 2000 al 31 dicembre 2006. Con la decisione 1999/383/CE, il Consiglio europeo, approvando il programma, ha inteso promuovere nuove iniziative in materia di politiche di formazione professionale, tra le quali la promozione dell'apprendimento permanente.

Nell'attuale fase, tre sono gli obiettivi del Programma indicati come prioritari: in primo luogo Leonardo intende promuovere le abilità e le competenze soprattutto dei giovani nella formazione professionale iniziale a tutti i livelli, per facilitarne l'inserimento professionale e il reinse-

Lo scambio e il confronto attuato da formatori della FP con le esperienze di altri paesi ha avuto lo scopo di migliorare le azioni formative messe in atto nella formazione professionale iniziale per i giovani, soprattutto svantaggiati. Ha comportato inoltre un confronto con i differenti sistemi educativi, in relazione con le riforme in costruzione e sperimentazione nel sistema italiano.

* Direttore nazionale della Federazione CNOS-FAP.

rimento; in secondo luogo ambisce a migliorare la qualità della formazione professionale continua e l'accesso alla stessa, nonché l'acquisizione di abilità e competenze lungo tutto l'arco della vita; da ultimo il programma colloca la formazione professionale in un processo innovativo, per migliorare nei beneficiari la competitività e l'imprenditorialità, anche nella prospettiva di nuove possibilità di occupazione.

Il Programma interessa tutti, ma riserva una particolare attenzione alle persone svantaggiate e alle pari opportunità tra donne e uomini, per combattere ogni forma di discriminazione e prevenire ogni situazione di esclusione sociale.

Concorrono all'attuazione degli obiettivi varie misure quali la mobilità transnazionale dei giovani e degli adulti, i progetti pilota per favorire l'innovazione e la qualità della formazione professionale, i progetti per lo sviluppo delle competenze linguistiche nell'ambito della formazione professionale, il sostegno allo sviluppo di reti di cooperazione transnazionale, lo sviluppo e l'aggiornamento di materiale di riferimento sulla formazione professionale.

L'accesso ai finanziamenti è scandito in tre tempi: la prima opportunità è collocata nel periodo 2000-2002; la seconda nel periodo 2002-2004; la terza nel periodo 2000-2006.

Il programma Leonardo nel quadro delle strategie europee

Il programma Leonardo da Vinci va compreso all'interno di altre strategie europee, messe in atto per facilitare l'inserimento nella vita attiva di ogni persona. Puntando ad uno spazio europeo di cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione professionale, infatti, il programma intende promuovere, tra l'altro, l'inserimento dei cittadini in una Europa che in molti documenti viene descritta come una "Europa della conoscenza". Ci limitiamo ad accennarne solo alcune, che sono, al momento, oggetto di particolare attenzione e di dibattito.

Notiamo innanzitutto che il programma Leonardo da Vinci si coniuga strettamente con i programmi *Socrates* e *Gioventù* che intervengono ugualmente negli ambiti formativi, attraverso il sostegno ad azioni congiunte.

Le iniziative di Leonardo, poi, si inseriscono nel più ampio disegno delineato nel novembre del 2001 dalla Commissione con il documento "*Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*" che getta le basi per la realizzazione di detto spazio, inserendo in un contesto globale quei processi, quelle strategie e quei piani che a livello europeo riguardano non solo l'istruzione e la formazione professionale, ma anche scelte importanti delle politiche per l'occupazione, l'inclusione sociale e la gioventù.

L'accenno all'occupazione rimanda ad un altro tema, quello del dialogo sociale, i cui aspetti, a livello europeo, sono sintetizzati nel documento "*Quadro delle azioni rivolte allo sviluppo di competenze e qualifiche lungo tutto l'arco della vita*", che è stato recentemente presentato al Consiglio europeo di Barcellona congiuntamente dalle organizzazioni che lo promuovono a questo livello.

Tutti i paesi dell'Unione, infine, sono stati coinvolti in questi anni in un

impegnativo dibattito sulle principali strategie europee da adottare per rendere "permanente" la formazione. Il dibattito è stato sollecitato da un documento di lavoro curato dalla Commissione delle Comunità Europee, il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*¹.

Il *Memorandum* aveva proposto ai Paesi membri sei messaggi chiave da approfondire:

- nuove competenze di base per tutti: garantire un accesso universale e permanente all'istruzione e alla formazione, per consentire l'acquisizione e l'aggiornamento delle competenze necessarie per una partecipazione attiva alla società della conoscenza;
- maggiori investimenti nelle risorse umane: assicurare una crescita visibile nelle risorse umane per rendere prioritaria la più importante risorsa dell'Europa, la sua gente;
- innovazione nelle tecniche di insegnamento e di apprendimento: sviluppare contesti e metodi efficaci d'insegnamento e di apprendimento per un'offerta ininterrotta d'istruzione e di formazione lungo l'intero arco della vita e in tutti i suoi aspetti;
- valutazione dei risultati dell'apprendimento: migliorare considerevolmente il modo in cui sono valutati e giudicati la partecipazione e i risultati delle azioni di formazione, in particolare nel quadro dell'apprendimento non formale e informale;
- ripensare l'orientamento: garantire a tutti un facile accesso ad informazioni e ad un orientamento di qualità sulle opportunità d'istruzione e formazione in tutta l'Europa e durante tutta la vita;
- un apprendimento sempre più vicino a casa: offrire opportunità di formazione permanente il più possibile vicine agli utenti della formazione, nell'ambito delle loro comunità e con il sostegno, qualora opportuno, di infrastrutture basate sulle TIC.

Gli attori italiani coinvolti nel dibattito sul testo citato convergono nel sottolineare la centralità degli investimenti sulle risorse umane ed in particolare evidenziano come i temi dell'istruzione e della formazione permanente siano concetti trasversali che informano tanto la domanda che l'offerta della formazione. Dopo aver ulteriormente sottolineato la necessità di una forte regia a livello territoriale nella programmazione dell'offerta formativa, realizzata in un sistema a rete che colleghi gli apprendimenti formali, non formali e informali, i medesimi concludono come la formazione permanente non possa essere rimandata interamente alle responsabilità degli individui, bensì debba essere "il risultato di una azione congiunta dei singoli, delle famiglie, delle imprese e dello Stato in tutte le sue articolazioni regionali, provinciali e locali al fine della definizione di un nuovo *welfare* educativo"².

¹ Commissione delle Comunità europee. *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles 30.10.2000.

² Rapporto nazionale sul processo di consultazione relativo al *Memorandum europeo sull'istruzione e la formazione permanente*, ISFOL 2001, pp. 9-10.

I pochi cenni ci sembrano sufficienti per inquadrare il progetto del CNOS-FAP. La Federazione, infatti, accanto alla promozione degli scambi per i giovani e i formatori, che hanno l'obiettivo di far maturare la consapevolezza della cittadinanza europea e la crescita nella prospettiva di uno sviluppo solidale per tutti e di ciascuno, cura progettazioni e sperimentazioni che riguardano il rinnovamento della formazione nelle varie filiere formative, l'adeguamento organizzativo delle sedi formative e orientative alle normative vigenti, la sperimentazione di nuove modalità didattiche per la facilitazione dell'apprendimento, la pianificazione strategica della formazione per i formatori in ingresso e in servizio alla luce del sistema di accreditamento.

2. IL PROGETTO "PERSONAL CAPACITIES DEVELOPMENT IN AN EUROPEAN FRAMEWORK" DEL CNOS-FAP

Gli obiettivi del progetto

All'interno della misura "mobilità" si collocano gli scambi dei formatori nei paesi europei, finalizzati al confronto e alla disseminazione di competenze, prassi e metodologie di formazione professionale innovative.

Il CNOS-FAP ha realizzato, nel periodo 2000-2002, il progetto *Personal Capacities Development in an European Framework* (acronimo: PCDE).

L'obiettivo specifico del progetto era quello di migliorare, a seguito di un confronto europeo, le azioni formative messe in atto dai formatori nella formazione professionale iniziale per i giovani soprattutto svantaggiati per motivi di ordine economico, sociale e culturale. Il confronto europeo verteva sulle modalità della promozione delle capacità che consentono alla persona di inserirsi nel processo produttivo.

Più in particolare, ai formatori era stato chiesto di avviare con i partner un confronto prima di tutto sulla *eventuale presenza di specifiche iniziative formative finalizzate allo sviluppo delle capacità della persona*; inoltre avrebbero dovuto confrontarsi sul progetto (le caratteristiche dell'utenza frequentante, l'articolazione degli interventi, le eventuali iniziative di personalizzazione quali l'accoglienza, le azioni di orientamento nei tempi del percorso, i recuperi, il sostegno alla motivazione e/o alla rimotivazione, le misure di accompagnamento, il rapporto con il mondo del lavoro, la valutazione del percorso formativo). Lo scambio costituiva anche l'occasione per un confronto tra il sistema formativo italiano e quello del paese ospitante.

Il tema scelto era nuovo sia perché in questi anni è stato oggetto di particolare attenzione da parte del mondo del lavoro e di dibattito nel mondo della formazione, sia perché il tema non era tradizionalmente materia di scambio per formatori.

Anche ai partner il tema è parso infatti particolarmente interessante in quanto anche essi vivono il problema della ricerca di azioni educative sempre adeguate ai giovani che si avvicinano alle strutture formative.

Il CNOS-FAP e i partner europei

La Federazione CNOS-FAP, Centro Nazionale Opere Salesiane / Formazione Aggiornamento Professionale, è una associazione di fatto che coordina i Salesiani d'Italia impegnati a promuovere un servizio di pubblico interesse nel campo dell'orientamento, della formazione e dell'aggiornamento professionale nello stile educativo di don Bosco. La Federazione è presente, attualmente in 17 regioni d'Italia e dispone di oltre 50 sedi operative, coordinate dalla Sede Nazionale.

Sulla base della legge 144 del 1999, art. 68, che istituisce l'obbligo di frequenza di attività formative, la sede nazionale, nel 2000, ha progettato e successivamente monitorato un percorso per l'assolvimento dell'obbligo formativo nella formazione professionale iniziale di competenza regionale³.

Il progetto elaborato aveva dato grande rilievo a tre ambiti formativi:

- i saperi di base, articolati nelle aree linguistica, delle scienze umane e in quella scientifica, tecnologica e di supporto;
- le competenze tecnico professionali comuni quali l'agire nella sicurezza e nella qualità e le competenze professionali specifiche ai vari settori/famiglie professionali organizzate, dal punto di vista formativo, nel processo di analisi, progettazione, esecuzione, controllo, valutazione;
- la promozione di alcune capacità nella persona, ritenute fondamentali per la sua crescita e il suo inserimento nella società e nel mondo del lavoro, quali la capacità di diagnosticare e promuovere la propria realtà personale, di comunicare e gestire relazioni, di apprendere ad apprendere, di organizzare il lavoro e risolvere problemi, di lavorare in modo cooperativo, di progettare il proprio percorso di vita e di lavoro.

I formatori che hanno aderito allo scambio erano coinvolti, nelle regioni di appartenenza, nella sperimentazione del percorso per l'obbligo formativo e, direttamente o indirettamente, impegnati nell'azione di promozione delle capacità personali.

Kiez-kuchen gGmbH, che ha sede a Berlino, è un'associazione no - profit ed opera nel campo della formazione professionale con giovani svantaggiati.

Essa fa parte delle cosiddette "*Bildungschule*", che sono enti che fanno le veci dell'aziende all'interno del sistema duale tedesco. I giovani che non trovano posto nelle imprese, infatti, vengono iscritti all'interno di queste strutture che si trovano a metà strada tra l'istituzione scolastica e l'impresa. Le "*Bildungschule*" accompagnano il giovane nello studio delle discipline teoriche, sostenendone l'inserimento all'interno della scuola, e agiscono per facilitare l'acquisizione delle competenze professionali. *Kiez-kuchen* opera nel

³ DARIO NICOLI, *La nuova formazione professionale iniziale: il progetto del CNOS-FAP e del CIOFS-FP per l'obbligo formativo*, in *Rassegna CNOS*, Anno 16, n. 2, maggio / agosto 2000, pp. 91-115.

settore della ristorazione, gestendo vari ristoranti d'applicazione, disseminati in più punti della città.

Kiez-kuchen fa parte inoltre di un'organizzazione più ampia, denominata *Bildungsmarkt e.V.*, che è stata fondata nel 1986; ha, al suo attivo, oltre 250 dipendenti e organizza, attraverso le diverse associazioni ad essa legate, percorsi formativi nei settori della ristorazione, dell'elettricità, della meccanica, delle costruzioni, dell'idraulica e del giardinaggio.

Ha un Centro di Formazione Professionale anche a Banja Luka, in Bosnia, nel quale si promuovono attività formative per il reinserimento dei profughi.

Il *Centre de Formation d'Apprentis (CFA)* è emanazione della *Chambre de Metiers de la Corse du Sud*, che aggrega oltre 3000 imprese artigiane e/o PMI.

Il *Centre de Formation d'Apprentis* è qualificato soprattutto per il servizio di orientamento, che viene erogato dal *Centre d'Aide a la Decision (CAD)*. I percorsi formativi nei settori dell'alimentazione (cuochi, camerieri, pasticceri, panettieri, ...), delle costruzioni, dell'elettricità, della meccanica, della farmacia, del commercio, ecc., sono basati su una metodologia individualizzata. Il bilancio iniziale delle competenze, definito all'interno del CAD, delinea il quadro delle acquisizioni che ciascun giovane possiede all'inizio del percorso formativo; viene stilato successivamente un contratto di apprendistato tra il giovane e le aziende e organizzato un itinerario formativo personalizzato la cui durata varia dai due ai quattro anni, in base al tipo di qualifica scelto ed ai risultati del bilancio iniziale delle competenze.

Protagonista assoluto del percorso formativo è il giovane il quale, sostenuto da un tutor, si organizza il percorso, avendo ben presente tuttavia, sin dall'inizio, le competenze finali da raggiungere.

Un contributo fondamentale per la realizzazione del "percorso personalizzato" è dato dal *Centre de Ressources*, uno centro aperto al quale possono accedere giovani e formatori per utilizzare le risorse didattiche e umane presenti. Tutte le aule sono collegate con un sistema a circuito chiuso per cui il giovane o il formatore può chiedere al Centro delle Risorse qualunque strumento didattico.

Pirkanmaan Taitokeskus è un'istituzione pubblica regionale finlandese che cura nella zona di Tampere tutti gli interventi di formazione professionale iniziale. *Pirkanmaan Taitokeskus* opera nei settori della ristorazione, del legno, delle costruzioni, dell'elettricità, ecc.; l'istituzione ha un forte radicamento territoriale; il percorso formativo per cuochi e camerieri, ad esempio, è organizzato in una struttura contigua ad un albergo a quattro stelle. Attività formativa e attività produttiva sono talmente connesse che è quasi impossibile stabilirne i confini. I giovani sono seguiti da tutor e da istruttori, ma sono chiamati alla responsabilità personale ed all'investimento continuo sulle proprie risorse.

Particolarmente interessante è l'attività a sostegno dei giovani diversamente abili che vivono un'esperienza all'interno del Centro e che vengono co-

involti in una forte proposta di autonomia. Ogni giorno i giovani si incontrano, socializzano, preparano la colazione, organizzano la giornata, provvedono alla spesa, sbrigano le varie commesse quali la posta o la banca, provvedono a cucinare per il pranzo, svolgono lavori di artigianato. È anche oggetto di particolare attenzione il benessere della persona, che viene curata con attività sportive, con iniziative atte a promuovere il rispetto dell'ambiente e attività educanti alle pari opportunità, alla lotta al razzismo ed alla xenofobia.

3. L'ATTUAZIONE DEL PROGETTO

Destinato a 10 formatori del CNOS-FAP, per una durata di due settimane, il progetto prevedeva – come anticipato nella descrizione dei partner – il confronto con tre realtà formative europee, rispettivamente con il mondo tedesco, *Kiez-kuchen gGmbH*, francese, il *Centre de Formation d'Apprentis* (Corsica) e nordico, il *Pirkanmaan Taitokeskus* (Finlandia).

La "reciprocità" dello scambio, inizialmente programmata, non ha avuto seguito; il progetto pertanto è stato attuato solamente dalla Federazione CNOS-FAP.

Lo scambio è stato organizzato in modo da enfatizzare la personalizzazione dell'esperienza. I formatori, in gruppi di due, si sono inseriti nelle attività quotidiane dell'organizzazione che li ha ospitati, partecipando direttamente alle attività di programmazione, realizzazione e verifica delle attività formative.

Hanno aderito alla proposta formatori, tutor o direttori di Centri di formazione professionale impegnati nella sperimentazione del progetto CNOS-FAP per l'obbligo formativo: Di Francesco Angela (Sicilia), formatore / tutor nel settore delle competenze linguistiche; Dho Gianluca (Piemonte), formatore; Fisicaro Aldaresi Romina (Sicilia), formatore; Lanzone Guido (Piemonte), formatore; Li Destri Maria Teresa (Sicilia), formatore; Marchiaro Michele (Piemonte), formatore; (Medda Alessandra (Sardegna), formatore – tutor; Petrilli Stefano (Lazio), formatore; Rossi Ciucci Enrico (Umbria), direttore responsabile delle risorse umane e della struttura organizzativa; Urso Marcello (Lazio), formatore;

Il calendario degli scambi è stato il seguente:

Centre de Formation d'Apprentis (Ajaccio)

- 04-15 / 02 / 2002: Fisicaro Aldaresi Romina e Li Destri Maria Teresa
- 11-22 / 03 / 2002: Medda Alessandra e Rossi Ciucci Enrico

Kiez-kuchen gGmbH (Berlino)

- 04 - 15 / 02 / 2002: Di Francesco Angela e Dho Gianluca
- 11 - 22 / 03 / 2002: Petrilli Stefano e Urso Marcello

Pirkanmaan Taitokeskus (Finlandia)

- 04 - 15 / 02 / 2002 : Lanzoni Guido e Marchiaro Michele

I formatori sono stati preparati allo scambio attraverso la diffusione di uno strumento illustrativo del progetto "Vivere uno scambio significativo con Leonardo da Vinci". Al termine dell'esperienza ogni corsista ha compilato, a livello individuale, una relazione sullo scambio secondo un modello predisposto dal programma Leonardo e, a livello di gruppo, partecipando ad un seminario conclusivo di valutazione, promosso dalla Sede Nazionale del CNOS-FAP.

I partecipanti allo scambio presso il *Centre de Formation d'Apprentis (Ajaccio)*, nella relazione, hanno sottolineato aspetti positivi e aspetti critici.

I punti di forza maggiormente sottolineati sono stati innanzitutto l'efficienza del sistema nel suo complesso; ugualmente sottolineata è stata la grande interazione tra gli attori del territorio: l'apprendista, il Centro di aiuto alla decisione, il centro risorse, l'organizzazione del Centro di formazione; particolarmente efficace è stata valutata la flessibilità organizzativa, non vincolata a percorsi rigidi predeterminati, la formula organizzativa, giudicata felice, dell'apprendistato, l'adeguatezza delle risorse economiche stanziare, ritenute coerenti con gli impegni formativi, il riferimento ad un sistema nazionale di riconoscimento di crediti e standard minimi di competenze legate ad ogni professione.

I punti critici maggiormente sottolineati sono stati invece la scarsa attenzione alla persona, paradossalmente visibile, pur in presenza di un approccio fortemente "personalizzato". In altre parole i corsisti hanno intravisto nel modello una certa preminenza ingegneristica rispetto alla vera personalizzazione che è innanzitutto "relazione". Anche il sistema nazionale di riconoscimento e gli standard minimi sembrano avere, come risvolto negativo, la difficoltà al rinnovamento e all'adeguamento all'evoluzione tecnologica del mondo del lavoro e ai cambiamenti sociali.

Anche i formatori che si sono incontrati con il partner tedesco, il *Kiez-kuchen gGmbH (Berlino)* hanno sottolineato nelle relazioni la positività dell'esperienza. I partner infatti li hanno condotti a conoscere i momenti formativi ordinari quali la gestione dell'aula nelle lezioni teoriche e pratiche, il rapporto educativo quotidiano con il vissuto dei vari giovani che frequentano il *training centre* la cui composizione è fortemente multietnica, (anche l'assistenza ad un dibattito della causa di un ragazzo, allievo del *Bildungsmarkt*, presso il Tribunale Minorile di Berlino - Moabit!), l'organizzazione delle valutazioni degli allievi e dei formatori; lo scambio è stato arricchito dalle riflessioni sul confronto tra il sistema formativo italiano e quello tedesco e dalle visite alle strutture formative di alto livello quali la formazione nella Siemens e strutture complementari messe in atto come il BIZ (*Berufs informations zentrum*). Gli aspetti positivi dello scambio più sottolineati dai partecipanti sono stati il confronto reale e concreto "on the job", il contatto quotidiano e continuo con gli operatori partner, il confronto e l'ideazione di progetti di collaborazione futura.

Il gruppo dei formatori che si è recato presso *Pirkanmaan Taitokeskus (Finlandia)*, hanno apprezzato, dell'esperienza, soprattutto, la didattica che punta alla formazione di una mentalità operativa autonoma, sostenuta

anche dalla presenza di tutor e azioni di accompagnamento, la possibilità di una programmazione formativa pluriennale che permette ai Centri di pianificare e ottimizzare le risorse strumentali e umane, l'efficienza dei servizi formativi, la disseminazione razionale dei medesimi sul territorio onde evitare sovrapposizioni e concorrenze.

Pur efficiente, sottolinea ancora il gruppo, anche il sistema formativo finlandese ha i suoi abbandoni che si attestano intorno al 10%; il fenomeno è attribuibile, a parere del gruppo, alla rigidità del sistema che non prevede alcuna forma di flessibilità o di riorientamento.

4. LA VALUTAZIONE DELLO SCAMBIO

Lo scambio è terminato, come abbiamo riferito nelle pagine precedenti, con un seminario organizzato dalla Sede Nazionale il 12 aprile 2002. Nell'incontro i membri della sede nazionale ed i formatori hanno scelto tre temi di approfondimento: la valenza strategica della scelta della promozione delle capacità personali soprattutto per il contesto formativo italiano, l'urgenza del rinnovamento didattico nella gestione dell'aula e le proposte scolastiche o formative negli ordinamenti scolastici europei per l'età adolescenziale (14, 15, 16 anni).

Il tema della promozione delle capacità personali nei contesti formativi e lavorativi è stato giudicato dai partecipanti molto positivo e stimolante. Pur variamente denominato, l'approccio alla promozione delle capacità della persona è stato rilevato dal gruppo anche presso i partner europei.

Il tema oggi è molto dibattuto. La Federazione CNOS-FAP ha cercato di elaborare un proprio contributo al dibattito, privilegiando, nella sua proposta, un approccio soprattutto educativo, dal momento che il destinatario dell'intervento nell'obbligo formativo era un adolescente.

Preferendo, nella pluralità delle proposte terminologiche, la dizione "capacità personali" da promuovere in una situazione apprenditiva e/o di lavoro, il CNOS-FAP ha inteso concentrare la sua attenzione su quell'insieme di caratteristiche più strettamente legate al sé, e precisamente ai repertori personali di base che sono propri dell'adolescente: cognitivi, affettivo - motivazionali, socio - interpersonali, che sono coinvolti in numerosi compiti ed attività ed esportabili da un contesto all'altro⁴.

L'attenzione alla promozione delle capacità personali nell'allievo in obbligo formativo è stata ritenuta fondamentale, inoltre, sia perché il soggetto che frequenta la formazione professionale iniziale è un "minore", cioè un soggetto in piena età evolutiva, dove l'intento educativo è più esplicito e l'attenzione alla formazione di base e alla personalizzazione del percorso for-

⁴ Un riferimento al dibattito e la giustificazione delle scelte della Federazione sono ampiamente trattate nel contributo di MARIO BECCIU - ANNARITA COLASANTI, *La promozione delle capacità personali nei contesti formativi*, in *Rassegna CNOS*, Anno 18, n. 2, Maggio - Agosto 2002, pp. 17-39.

mativo sono più pronunciate, sia perché le capacità personali sono considerate oggi, specie a livello di posizioni di lavoro qualificate, tecniche e di responsabilità, un bagaglio indispensabile per l'ingresso nella vita attiva in quanto fanno crescere nella persona quelle caratteristiche di "occupabilità" e di "adattabilità" che portano la persona ad essere preparata non solo dal punto di vista tecnico ma anche dal punto di vista della comunicazione e relazione, della capacità di lavoro cooperativo, di apprendere continuamente, di affrontare l'incertezza, di risolvere problemi, di sviluppare soluzioni creative⁵. Quanto sopra ci sembra sufficiente per giustificare la scelta come risposta alla nuova politica sociale europea che designa la "occupabilità" e la "adattabilità" tra i suoi pilastri politici.

Un secondo aspetto emerso nel dibattito è stato il confronto tra il funzionamento del *Centre d'Aide a la Decision (CAD)* e una iniziativa messa in atto dalla Sede Nazionale CNOS-FAP per il potenziamento della didattica personalizzata: il Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Il confronto ha permesso di mettere a fuoco alcuni elementi trasferibili, possibili soprattutto negli aspetti metodologici e didattici⁶. Un gruppo di formatori, coordinato dalla sede nazionale del CNOS FAP, aveva dato vita, nell'anno 2002, ad un Centro risorse educative per l'apprendimento (CREA), che ambiva ad essere una struttura integrativa ed alternativa al gruppo classe, presente in ogni Centro di formazione professionale, nella quale poter concentrare risorse per dare vita sia a processi di autoformazione assistita che di formazione a distanza. L'équipe della Sede Nazionale ha raccolto ulteriori stimoli e suggerimenti, desunti soprattutto dai frequentanti il *Centre d'Aide a la Decision (CAD)*.

Il terzo tema verteva sulle risposte che i vari ordinamenti europei davano all'età adolescenziale in termini di servizio scolastico o formativo⁷.

È noto che l'obbligo scolastico nei Paesi membri dell'Unione europea si protrae fino ai 15 o ai 16 anni a seconda dei Paesi, ma è di durata variabile per effetto dell'anno di età (4, 5, 6, 7 anni di età) in cui inizia. Anche dal punto di vista della classificazione, Eurydice (l'agenzia che, per conto dell'Unione europea studia i problemi della scuola nei Paesi membri), distingue tre gruppi di Paesi, a seconda di come è strutturato l'obbligo scolastico. Ci sono Paesi con obbligo scolastico a sistema unitario con la durata di 9 anni,

⁵ Mentre scriviamo, notiamo che il *Dispositivo multimisura obbligo formativo. Sperimentazione di nuovi modelli nel sistema di Istruzione e di Formazione* della Regione Lombardia organizza il percorso formativo in standard professionali costituiti da denominazioni di qualifica e relative competenze coerenti con i principali sistemi di classificazione disponibili e standard formativi riferiti anche all'area delle conoscenze, delle capacità personali e delle competenze comuni.

⁶ Una descrizione dettagliata del Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA) si può trovare nel fascicolo *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Presentazione del progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, a cura del CNOS FAP, anno 2002.

⁷ I materiali per i paesi europei sono stati ricavati dal sito *Eurydice*; per la situazione italiana si è fatto riferimento a *Annali dell'Istruzione. Numero speciali Stati Generali dicembre 2001*, Le Monnier.

Paesi con obbligo scolastico bipartito e Paesi con obbligo scolastico tripartito.

Il confronto tra i sistemi formativi dei Paesi ospitanti e di altri Paesi presi in considerazione ha messo in evidenza che, a livello europeo, la formazione professionale è svolta sia durante l'obbligo scolastico sia dopo l'assolvimento del medesimo.

Era d'obbligo confrontare con il gruppo questa pluralità di scelte con la situazione italiana attuale. Sono sembrati meritevoli di attenzione alcuni rilievi.

La legge italiana stabilisce che l'obbligo scolastico, che termina a 15 anni, si assolve frequentando le scuole elementari, le medie e il primo anno delle scuole secondarie superiori⁴. La formazione professionale, in tale contesto, può essere tenuta presente per forme di interazione fra istruzione e formazione professionale quali l'organizzazione di moduli integrativi del curriculum scolastico (art. 6, del Decreto 323/99) oppure per iniziative sperimentali tra istituzioni scolastiche e centri di formazione professionale (art. 7, del Decreto 323/99). È importante tenere presente, per la comprensione dell'articolato, articoli 6 e 7 del citato DM, l'ordine del giorno del Senato n. 5 del 13.01.1999: Il Senato approva il seguente ordine del giorno che impegna il Governo:

- a correlare strettamente l'elevamento dell'obbligo scolastico con l'attuazione del Riordino dei cicli;
- ad assicurare che, nell'assolvimento dell'obbligo, siano realizzate iniziative sperimentali con i Centri di Formazione Professionale accreditati.

L'adozione di una interpretazione "restrittiva", adottata dalle Istituzioni preposte, della dizione "In sede di prima applicazione [...] sono previste iniziative sperimentali di assolvimento dell'obbligo scolastico con i centri di formazione professionali riconosciuti..." (art. 7, del DM 323/99) e la certezza della imminente riforma complessiva formulata dalla legge 30/00, non hanno creato le condizioni per l'avvio di iniziative sperimentali tra istituzioni scolastiche e centri di formazione professionale.

Negli anni 2001 e 2002 il CNOS-FAP, tuttavia, aveva avviato, in ossequio alla legge 144/99, una ricerca azione di sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS-FP. La lettura dei dati quantitativi nell'anno della sperimentazione della FPI aveva messo da subito in evidenza tutta la portata negativa della legge 9/99, quando constatava che "la grande maggioranza (70%) degli allievi della FPI si trova in una situazione di difficoltà dal punto di vista scolastico in quanto semplicemente "prosciolti dall'obbligo scolastico": non hanno cioè conseguito la promozione al secondo anno della scuola secondaria superiore e si sono potuti

⁴ Legge 20 gennaio 1999, n. 9: "Disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo di istruzione"; Ordine del giorno del Senato n. 5 del 13.01.1999; Decreto 9 agosto 1999, n. 323: "Regolamento recante norme per l'attuazione dell'articolo 1 della legge 20 gennaio 1999, n. 9, contenente disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo di istruzione.

iscrivere alla FPI perché al compimento del quindicesimo anno di età hanno dimostrato di aver osservato per almeno 9 anni le norme sull'obbligo scolastico⁹.

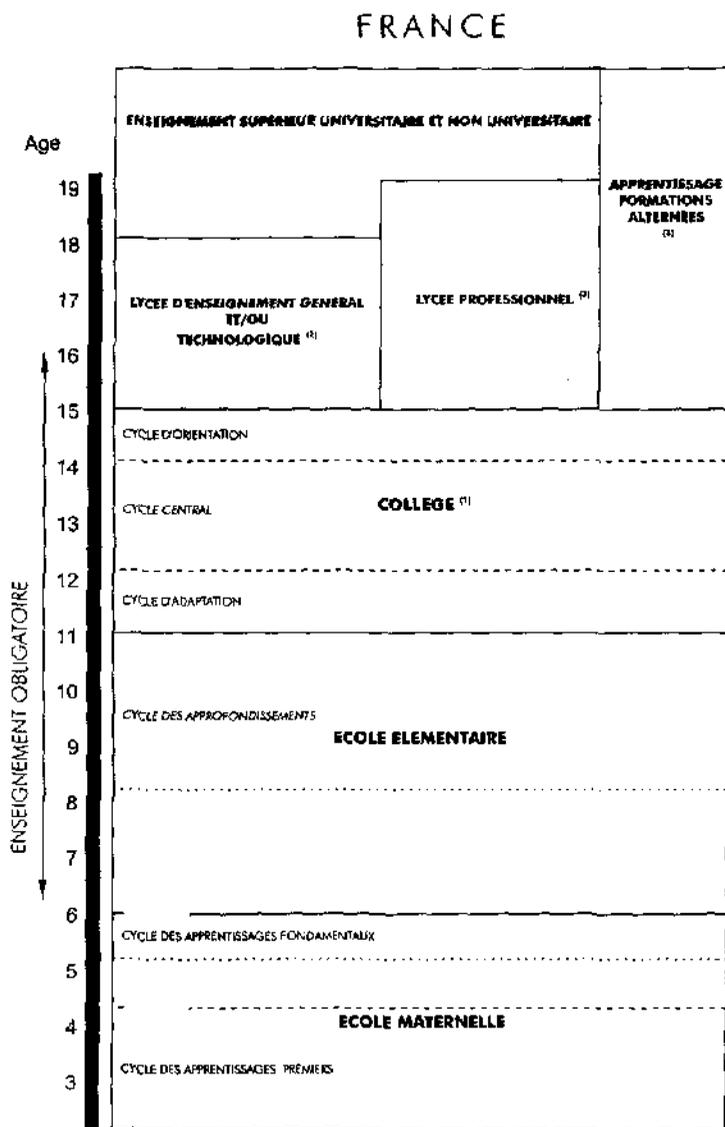
La Federazione CNOS-FAP ha trovato soprattutto nella lettura di questo disagio degli allievi e delle famiglie la motivazione per rilanciare iniziative sperimentali di assolvimento dell'obbligo scolastico nei Centri di formazione professionale, in particolare con gli alunni iscritti in tali centri, come recita l'articolo 7 del citato DM 323/99.

La sospensione della legge 30/2000 creava le condizioni per avviare, sulla base della legislazione esistente¹⁰, delle *iniziative sperimentali* per l'assolvimento dell'obbligo scolastico nei centri di formazione professionale accreditati, che avrebbero trovato attuazione, nel corso dell'anno, nelle Intese tra Regioni, MIUR e Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, nelle sperimentazioni di nuovi modelli nel sistema di istruzione e di formazione professionale. Le intese sono state firmate il 3 giugno 2002 con la Regione Lombardia e, successivamente, il 24 luglio 2002, con le Regioni Lazio, Molise, Piemonte e Puglia.

⁹ GUGLIELMO MALIZIA - VITTORIO PIERONI, *I dati quantitativi sull'anno della sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS - FAP e CIOFS - FP*, in *Rassegna CNOS*, Anno 17, n. 3, settembre - dicembre 2001, pp. 101-120. La citazione è a pagina 107.

¹⁰ In particolare: Legge 15 marzo 1997, n. 59, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*, art. 21, e Decreto Legislativo 31 marzo 1998, n. 112, *Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della L. 15 marzo 1997, n. 59*, artt. 135-147; Ordine del giorno del Senato n. 5 del 13.01.1999; DM. 9 agosto 1999, n. 323, *Regolamento recante norme per l'attuazione dell'articolo 1 della Legge 20 gennaio 1999, n. 9, contenente disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo di istruzione*, art. 1.

Grafico 1. Eurydice; Francia



(1) Le collège dispose une formation secondaire à caractère général, qui conduit au diplôme national du brevet. Le cycle d'orientation concerne l'enseignement général et l'enseignement technologique.

(2) Le lycée d'enseignement général et/ou technologique dispose un enseignement secondaire supérieur comme ceux de l'enseignement supérieur, ou de type professionnel. Les filières se proposent au baccalauréat général, qui conduit généralement à l'enseignement supérieur, ou baccalauréat technologique (B.T.O.), qui conduit principalement à l'enseignement à temps, ou au baccalauréat professionnel (B.P.), qui conduit généralement à la vie professionnelle et fait souvent l'objet de relations avec l'enseignement supérieur. (3) Implémenté avec les écoles supérieures des formations post-baccalauréat.

(3) Le lycée professionnel est un établissement d'enseignement secondaire qui a pour objectif de permettre aux jeunes d'acquérir une formation générale, technologique et professionnelle. Il conduit après deux ans au certificat d'aptitude professionnelle (CAP), ou au baccalauréat professionnel (BEP) et ouvre, avec une complémentarité requise, le baccalauréat professionnel.

(4) Les cours sont susceptibles d'être dispensés de 6 à 25 ans. L'apprentissage dure 2 ans. Les formations alternées les niveaux de qualification peuvent être inférieurs à ceux des 25 ans. Les centres d'adaptation peuvent ouvrir à partir de 16 ans et les centres d'insertion peuvent 3 à 6 ans.

----- designa osu du nivelu tipu a e mupmentu

..... debitu d'alternativa ou de mupmentu tipu a e mupmentu.

Grafico 2. Eurydice: Germania

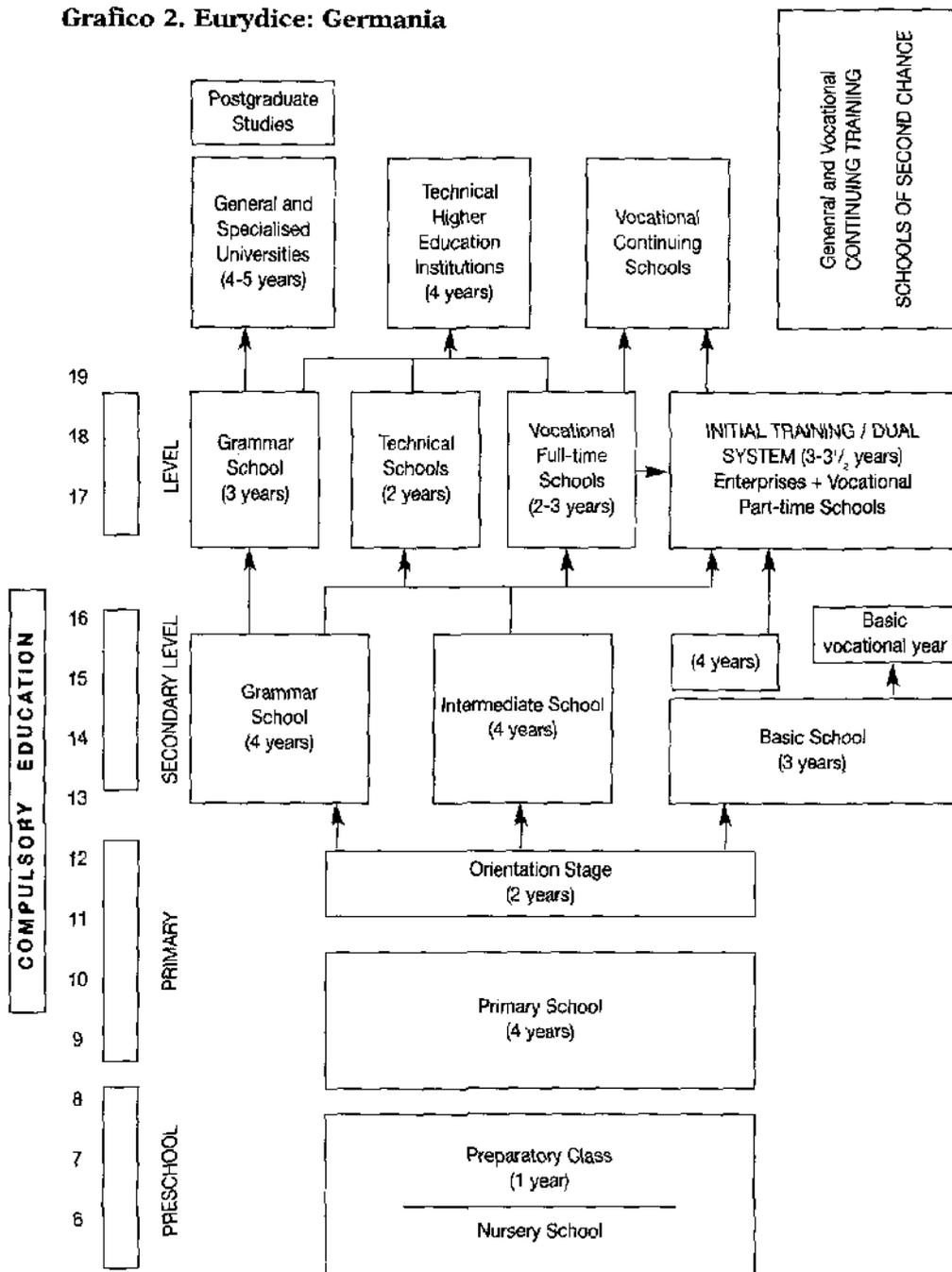
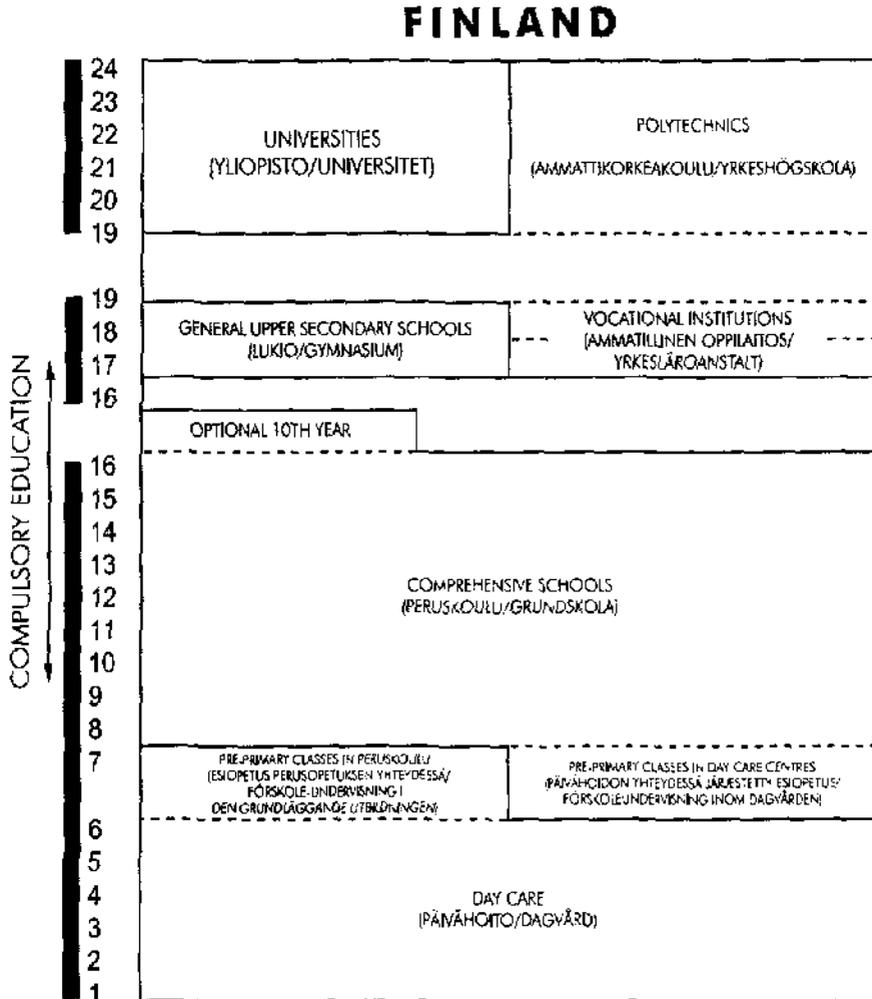


Grafico 3. Eurydice: Finlandia



DANIELA
ANTONIETTI*

La formazione formatori dei CFP attuata dalla Federazione CNOS-FAP

Ritenendo che la formazione del proprio personale sia essenziale, in particolare modo in questo periodo di grandi mutamenti del sistema di FP, anche in questo anno la Sede Nazionale della Federazione CNOS-FAP ha organizzato interventi mirati per la formazione dei formatori. L'articolo presenta una panoramica sulle azioni svolte, con gli obiettivi proposti e i contenuti trasmessi, concludendo con una valutazione di impatto e di gradimento.

1. PANORAMA SULLE ATTIVITÀ DI AGGIORNAMENTO REALIZZATE NELL'ANNO 2001-2002

Il CNOS-FAP, fedele alla sua attenzione e cura per la formazione del proprio personale, come ogni anno, anche nel luglio scorso ha organizzato corsi per l'aggiornamento dei formatori dei Centri di Formazione Professionale della Federazione.

Come sempre, i corsi riguardano sia le "aree tecnico-professionali" (corsi che mirano all'aggiornamento dei formatori di materie tecniche nei diversi settori: meccanico, grafico, elettrico, informatico), sia la "area metodologica didattica" (corsi rivolti a tutti i formatori, con particolare attenzione a quanti si occupano dei saperi di base, che mirano al potenziamento e arricchimento di competenze didattiche, metodologiche, psico-pedagogiche ed educative).

Accanto alle proposte rivolte ai formatori, è stato organizzato anche un corso (che si svolgerà nel prossimo novembre) indirizzato all'aggiornamento del personale direttivo e mirerà a fare il punto su diversi temi di attualità che riguardano la formazione professionale e a socializzare le proposte di programmazione, per l'anno 2002-2003, avanzate dalla Sede Nazionale del CNOS-FAP.

* Sede Nazionale CNOS-FAP

Tutti i corsi sono residenziali e hanno una durata di 36 ore, distribuite nell'arco di una settimana (dal lunedì al venerdì).

La novità di quest'anno è stata l'attivazione di un corso di formazione a distanza, rivolto ai formatori neo assunti, indirizzato a introdurre i partecipanti alla *mission* dell'ente e a incrementare la loro conoscenza di alcuni concetti pedagogico-didattici di base. Il corso ha previsto una giornata seminariale di avvio del progetto, la *formazione on line* per un totale di 30 ore e un nuovo seminario in presenza per concludere l'attività e stilare una prima valutazione di quanto realizzato.

Il programma dell'anno formativo 2001/2002 ha previsto le proposte formative descritte di seguito e schematizzate nella tavola 1.

2. LE SINGOLE PROPOSTE FORMATIVE DELL'ANNO 2001/2002

Nell'anno formativo 2001/2002, sono stati organizzati 11 corsi di aggiornamento (cfr. tav. 1): 5 relativi ai settori professionali (aree: meccanica, meccanica d'auto, elettrica, informatica, grafica); 5 relativi ad aspetti "metodologici-didattici" (come detto, si tratta di corsi che mirano all'aggiornamento in ambito educativo, metodologico, didattico, psico-pedagogico); 1 rivolto al personale direttivo.

Di seguito, elenchiamo i diversi corsi, specificando i principali obiettivi e contenuti di ciascuno.

Tav. 1 – *Proposte formative anno 2001/2002*

TITOLO	DOCENTE/I
Personalizzare e automatizzare le procedure di modellazione solida	Ing. M. BOLZON Ing. M. SAMBO
Processi di diagnosi elettronica dell'autoveicolo	Dott. C. CENDALI (coord. corso) C. UBEZIO - G. VACCHINI Motor DATA (supporto tecnico)
Logiche programmabili, i sistemi di comunicazione fieldbus e la variazione elettronica della velocità	Esperti della Schneider S.p.A. di Torino
Workflow automation per la pre-stampa, il publishing elettronico e l'e-business	Dott. G. CIPRIANI
Web engineering. Sistemista nelle tecnologie web	Docenti universitari ed esperti del settore
La formazione oltre l'aula	Dott.ssa F. ISOLA
Promozione di un centro risorse per l'apprendimento	Prof. D. NICOLI (coord. corso)
Il rapporto educativo con l'adolescente secondo la prospettiva preventivo-promozionale	Dott. M. BECCU
Educazione all'interculturalità e ruolo del "mediatore culturale"	Esperti del VIS e docenti universitari
La formazione iniziale per formatori di recente assunzione nell'area della missione del CNOS-FAP	Dott. G. TACCONI e tutor on line
Attività di formazione residenziale per il personale direttivo	Esponenti e consulenti della Sede Nazionale del CNOS-FAP

2.1. Corso: "Personalizzare e automatizzare le procedure di modellazione solida"

Il corso, destinato a coordinatori e formatori dei CFP del settore meccanico, costituisce il secondo modulo di un percorso in 3 moduli: il primo, "Modellazione solida a supporto della progettazione meccanica e della didattica", è stato svolto nell'anno 2001; il terzo, "L'integrazione tra il sistema CAD 3D e gli applicativi per il design, la verifica, la produzione e la gestione del prodotto", si svolgerà nell'anno 2003.

Il modulo realizzato quest'anno ha previsto una fase di formazione preliminare a distanza (*on line*) della durata di 16 ore.

Obiettivi del corso residenziale:

- 1) Apprendimento di linee guida a partire dalle conoscenze di base della modellazione solida
- 2) Apprendimenti circa l'automatizzazione della progettazione 3D, programmazione Visual Basic per la generazione dinamica dei modelli e della messa in tavola (cenni)
- 3) Personalizzazione dei modelli delle parti, assiemi e messa in tavola
- 4) Acquisizione di metodologie e strumenti per sviluppare il lavoro di progettazione in *team*

Contenuti del corso residenziale:

- 1) Creazione avanzata delle parti
- 2) Gestione avanzata degli assiemi
- 3) Creazione dei modelli
- 4) Gestione e personalizzazione avanzata delle tavole bidimensionali

2.2. Corso: "Processi di diagnosi elettronica dell'autoveicolo"

Il corso era destinato a formatori dell'area meccanica.

Obiettivi del corso residenziale:

Sviluppare e migliorare le conoscenze e le competenze degli operatori del settore meccanico in ordine alle metodologie e tecnologie didattiche relative ai processi di diagnosi elettronica dell'autoveicolo.

Contenuti del corso residenziale:

- 1) E.O.B.D. (European on Board Diagnostic)
- 2) Sistemi antinquinamento
- 3) Sonde lambda planari
- 4) E.G.R. (Exhaust Gas Recirculation)
- 5) Diagnosi dell'impianto e verifica dei componenti
- 6) Condizionamenti e climatizzatori
- 7) Richiami di fisica
- 8) I refrigeranti
- 9) Componenti dell'impianto
- 10) Vuotatura e carica di un sistema refrigerante

2.3. Corso: “Logiche programmabili, i sistemi di comunicazione fieldbus e la variazione elettronica della velocità”

Il corso, rivolto ai formatori del settore elettrico, ha previsto una fase di formazione a distanza (*on line*), volta a uniformare le conoscenze di base dei futuri partecipanti alla fase residenziale. La formazione previa a distanza ha avuto come oggetto i controllori a logica programmabile TSX e si è articolata in 4 corsi: 1) Conoscenza del PLC TSX Micro; 2) Uso del software di programmazione PL7 Micro; 3) La programmazione del TSX Micro; 4) Le applicazioni col TSX Micro.

Obiettivi del corso residenziale:

- 1) Conoscere alcuni presupposti teorici relativi all'automazione industriale gestita da PLC secondo il sistema Bus
- 2) Conoscere e saper applicare le tecniche dei vari standard di comunicazione nel settore specifico Field-Bus
- 3) Effettuare delle scelte tecniche nel campo della variazione di velocità dei motori elettrici e utilizzare i variatori elettronici di velocità

Contenuti del corso residenziale:

- 1) I vari standard di comunicazione nel settore Field-Bus
- 2) I principali tipi di “Bus in campo”
- 3) Il Bus AS.i: caratteristiche tecniche ed esempi di applicazione
- 4) World Fip-Interbus
- 5) Richiami sui concetti di base sulla variazione di velocità dei motori elettrici e settori di applicazione
- 6) Tecnologia e costituzione del variatore; utilizzo del terminale di programmazione e dello SW PC; analisi di un'eventuale disfunzione causata da anomalie diverse
- 7) Metodo di diagnostica; controlli periodici

2.4. Corso: “Workflow automation per la pre-stampa, il publishing elettronico e l'e-business”

Il corso, destinato a formatori del settore grafico, prevedeva il possesso di una buona conoscenza del pre – press in generale e una sufficiente conoscenza dei programmi per cross – media e dell'automazione del workflow.

Il programma è stato distribuito su tre parti teoriche (di diversa durata) e una parte operativa (della durata di 6 ore) finalizzata alla dimostrazione di alcune applicazioni dell'e-business al flusso di lavoro per la realizzazione di prodotti stampati, e di alcune applicazioni di Cross-media publishing.

Obiettivi del corso residenziale:

- 1) Fornire un aggiornato “stato dell'arte” relativo alle tecnologie di workflow automation applicate alla fase di pre stampa, individuando i trend di mercato emergenti e le tecnologie che li interessano con particolare riferimento a quelle che hanno maggiore impatto sulle meto-

dologie operative e sulle modalità di gestione dei contenuti delle pagine a stampa.

- 2) Fornire o rafforzare, consolidare le conoscenze tecniche fondamentali relative alle tecnologie di base utilizzate per offrire servizi di publishing di tipo cross-media. Definire un chiaro quadro tecnico di riferimento teorico relativo alle tecnologie utilizzate per offrire servizi di publishing di tipo cross-media.
- 3) Fornire un quadro generale di riferimento delle svariate tipologie di applicazioni e sistemi disponibili/utilizzati per il settore dell'E-Business e del publishing elettronico complementare a quello del settore della stampa, al fine di assicurare ai partecipanti i necessari elementi di conoscenza/informazione relativi alle tecnologie ed al mercato del cross-media publishing.
- 4) Rendere il partecipante in grado di colloquiare, interagire, relazionarsi con tecnici ed esperti del settore parlando con cognizione di causa, utilizzando una terminologia corretta derivata da una conoscenza sistematica, anche se non approfondita, degli aspetti tecnologici relativi ai sistemi su citati.

Contenuti del corso residenziale:

A) Parte prima (durata: 16 ore)

Analisi delle più significative tendenze emergenti per le tecnologie di prestampa dedicate alla gestione del flusso di lavoro digitale, con particolare riferimento alle soluzioni per il workflow automation che hanno maggiore impatto sulle metodologie operative e sulle modalità di gestione dei contenuti delle pagine a stampa.

B) Parte seconda (durata: 4 ore)

L'impatto dell'E-Business e del Cross-media Publishing sul settore della stampa. Come le tecnologie e le pratiche dell'E-Business e le applicazioni di Cross-media Publishing influenzano le tecnologie e le metodologie operative utilizzate dall'azienda grafica per le fasi di pre-stampa e stampa.

C) Parte terza (durata: 10 ore)

Panoramica delle applicazioni di E-Business e delle applicazioni di Publishing complementari a quelle del settore della stampa - Web Publishing, Cross-media Publishing, ecc.

Classificazione generale commentata delle applicazioni e dei sistemi che si riconducono al vasto universo dell'E-Business (sia B2B che B2C) e del Publishing elettronico basato su Internet e sul Web.

2.5. Corso: "Web engineering. Sistemista nelle tecnologie Web"

La proposta mira a diffondere in tutta la Federazione, almeno a livello regionale, esperti per la gestione di tecnologie legate al Web, uno specialista di sistema in ambiente Web.

Lo specialista di sistema in ambiente Web sarà in grado di operare, nel

CFP, al servizio degli utenti e dell'organizzazione nella pianificazione e nella evoluzione dei sistemi *server* di sviluppo e di produzione orientati alla tecnologia Internet per la pubblicazione di informazioni e per l'esecuzione di applicazioni di tipo Internet/Intranet.

Obiettivi del corso residenziale:

Fornire informazioni ed orientamenti sulle potenzialità di soluzioni e tecnologie offerte dal mondo Linux ed OpenSource per fornire servizi Internet/Intranet: al termine del corso, il partecipante conoscerà le peculiarità e le funzioni principali del sistema operativo Linux e dei più diffusi pacchetti applicativi ad esso associati per la gestione di servizi quali posta elettronica e Web, interfacciati con database SQL, nonché le problematiche relative alla loro sicurezza e manutenzione.

Contenuti essenziali del corso residenziale:

- 1) Installare Linux
- 2) Installare Apache Web server
- 3) Installare MySQL
- 4) Installare il motore PHP

2.6. Corso: "La formazione oltre l'aula"

Il corso era destinato a tutti i formatori interessati, in particolare a quanti svolgono il ruolo di *tutor*.

Obiettivi del corso residenziale:

- 1) Conoscere la normativa sulle forme dell'alternanza (*stage*, tirocini, ecc.)
- 2) Progettare forme di alternanza (*stage*, tirocini, ecc.)
- 3) Gestire forme di alternanza (*stage*, tirocini, ecc.)
- 4) Valutare forme di alternanza (*stage*, tirocini, ecc.)

Contenuti del corso residenziale:

- 1) Alternanza formativa: finalità, forme, modalità (formazione in alternanza, il tirocinio ex DM 142, apprendistato, esperienze all'estero)
- 2) I tirocini come strumento formativo: contesto normativo e variabili progettuali (attori e interazioni, strumenti, ruolo del CFP, ruolo delle aziende, aspetti organizzativi)
- 3) Lo *stage*: il tirocinio nel processo di formazione corsuale (rapporti con la formazione d'aula e pratica, funzione e posizionamento, i diversi *target*)
- 4) Il tirocinio ex DM 142: strumenti di ingresso nel mercato del lavoro (finalità formative, orientative e di inserimento) rispetto ai diversi *target* e ai vari soggetti coinvolti (CFP, aziende, altre strutture quali scuole, centri per l'impiego, ecc.)
- 5) Progettare forme di alternanza: tirocini formativi, *stage* corsuali, ecc.
- 6) Valutare un tirocinio formativo: modalità, strumenti, attori e interazioni in relazione a fasi, utenti e aziende
- 7) Le buone prassi.

2.7. Corso: "Promozione di un centro risorse permanente per l'apprendimento"

L'Associazione CNOS-FAP della Regione Piemonte, nell'anno 2001, ha avviato un'esperienza riconducibile all'idea di un *centro risorse educative per l'apprendimento (CREA)*. Gruppi di lavoro avevano iniziato a comporre unità didattiche strutturate per aree (saperi di base, competenze professionali e capacità personali), basate sulla prospettiva della personalizzazione dei processi formativi che mettevano a disposizione del formatore strumenti che arricchivano la propria azione didattica frontale d'aula (destinatario del materiale didattico poteva essere anche un piccolo gruppo coordinato, su richiesta, da un formatore, o un singolo allievo direttamente o in formazione a distanza). A livello di risorse strumentali, l'Associazione regionale aveva creato anche una *apposita piattaforma informatica per l'apprendimento*, idonea a fornire strumenti didattici agli utenti, opportunità per creare condizioni di collaborazione *on-line* tra allievi (forum, bacheca, posta elettronica, ecc.), e fonte di strumenti per il docente per monitorare l'attività e intervenire dove necessario.

L'esperienza analizzata è sembrata una "prassi trasferibile" ad un raggio superiore alla singola regione. La Sede Nazionale del CNOS-FAP ha perciò promosso un apposito progetto esteso a tutta la Federazione che si è concretizzato nella proposta formativa in oggetto.

Il corso, dopo una premessa che mirava a portare a conoscenza dei partecipanti il progetto generale, ha assunto un carattere "laboratoriale": i partecipanti, sulla base delle discipline insegnate, si sono divisi in gruppi di lavoro e hanno collaborato alla produzione di strumenti e materiali organizzati in unità didattiche.

Requisiti per l'iscrizione al corso

La proposta era indirizzata in particolar modo ai formatori impegnati in corsi nell'ambito dell'obbligo formativo, specie nell'area dei saperi di base e delle competenze comuni.

L'iscrizione al corso, comunque, non prevedeva particolari requisiti, eccetto la "disponibilità" a collaborare nella produzione di materiali didattici, secondo una metodologia condivisa durante il corso.

Obiettivi del corso residenziale:

- 1) Abilitare i formatori alla metodica dell'autoformazione e all'accesso al CREA;
- 2) Confrontarsi con sussidi didattici già elaborati e sperimentati attinti da una piattaforma informatica dedicata;
- 3) Organizzare il materiale raccolto e/o prodotto dal formatore nel proprio CFP secondo uno standard generale unitario e condiviso, distinto per livelli (di base, intermedio, specialistico);
- 4) Abilitare il corsista all'uso e all'applicazione dei sussidi cartacei e multimediali nei propri CFP, accedendo anche al CREA, mediante:
 - a) attività di autoapprendimento a supporto della didattica d'aula (didattica attiva)

- b) attività di autoapprendimento ulteriore rispetto alla didattica dell'aula
 - c) modalità di apprendimento sostitutive della didattica d'aula (anche se non completamente) con apprendimento multimediale interattivo
- 5) Impostare una modalità operativa per alimentare il CREA mediante la raccolta e/o la produzione di unità formative, piani di lezioni, ecc. coerenti soprattutto con il progetto della formazione professionale (con priorità della formazione professionale iniziale);
 - 6) Impostare una modalità operativa per costituire comunità di studio, di elaborazione e di validazione dei prodotti, a livello nazionale, per animare e incrementare il CREA.

Risultati attesi dal corso residenziale:

- 1) Adeguamento o realizzazione di unità formative, piani di lezioni, ecc. secondo la metodologia del CREA.
- 2) Avvio dell'uso didattico del portale www.cnos-fap.it per il CREA
- 3) Organizzazione dei gruppi di lavoro (appartenenti ai settori professionali) per l'animazione del portale e la promozione del CREA.

2.8. Corso: "Il rapporto educativo con l'adolescente secondo la prospettiva preventivo-promozionale"

Il corso rappresentava il primo modulo di un percorso in 3 moduli: il secondo, *"L'approccio al singolo nella prassi della formazione professionale"*, si svolgerà nel luglio 2003; il terzo, *"L'approccio al gruppo nella prassi della formazione professionale"*, si svolgerà nel luglio 2004.

I partecipanti al primo modulo erano stati invitati a impegnarsi a proseguire per l'intero percorso formativo.

Obiettivi del corso residenziale:

- 1) Conoscere gli aspetti peculiari dell'approccio preventivo-promozionale
- 2) Caratterizzare l'adolescenza come "periodo di coping (fronteggiamento)"
- 3) Conoscere i principali fattori di rischio e di protezione in adolescenza

Contenuti del corso residenziale:

- 1) L'approccio preventivo-promozionale
- 2) L'adolescenza nella prospettiva del coping
- 3) I fattori di rischio e di protezione a livello personale e socio-ambientale (famiglia, scuola, gruppo dei pari)

A titolo indicativo si esemplificano gli obiettivi e i contenuti dei moduli successivi:

A) Secondo modulo (luglio 2003)

"L'approccio al singolo nella prassi della formazione professionale"

Obiettivi:

- 1) Discriminare le forme di intervento educativo efficaci e non efficaci
- 2) Affinare le proprie abilità comunicative
- 3) Rispondere con efficacia a situazioni di difficoltà

Contenuti:

- 1) Fattori facilitanti e ostacolanti il rapporto educativo
- 2) La comunicazione con l'adolescente
- 3) La relazione di aiuto con l'adolescente

B) Terzo modulo (luglio 2004)

"L'approccio al gruppo nella prassi della formazione professionale"

Obiettivi:

- 1) Conoscere i principali programmi preventivo-promozionali indirizzati agli adolescenti
- 2) Sperimentare un programma per il potenziamento delle *life skills*

Contenuti:

- 1) La promozione delle strategie di *coping* e delle *life skills* in adolescenza: analisi dell'esistente
- 2) Descrizione di un programma intervento per il potenziamento delle *life skills* in adolescenza

2.9. Corso: "Educazione all'interculturalità e ruolo del 'mediatore culturale'"

Il corso, tenuto da esperti del VIS (Volontariato Internazionale per lo Sviluppo), visto l'aumento crescente del numero di allievi provenienti da Paesi stranieri nei nostri CFP, mirava a introdurre il tema dell' "interculturalità".

Obiettivi del corso residenziale:

- 1) Fornire un quadro generale sullo squilibrio Nord - Sud del mondo
- 2) Illustrare il concetto e il significato dell'interculturalità
- 3) Educare all'accoglienza e all'ascolto
- 4) Riflettere sul concetto individuale e culturale di identità
- 5) Riflettere sul "diverso"
- 6) Illustrare il ruolo del "mediatore culturale"
- 7) Fornire alcuni elementi di base di "italiano come seconda lingua"
- 8) Produrre un dossier sull'interculturalità
- 9) Contribuire alla collaborazione tra gli operatori del CNOS-FAP e il VIS per la valorizzazione dei servizi offerti sul tema della interculturalità (www.volint.it)

Contenuti del corso residenziale:

- 1) Rapporti Nord - Sud, globalizzazione, economia internazionale; concetto di sviluppo; immigrazione
- 2) Rapporti tra culture, educazione interculturale, educazione all'ascolto, pratiche di accoglienza, una scuola per tante culture
- 3) Tecniche di animazione nella didattica interculturale
- 4) Analisi dei pregiudizi e degli stereotipi nell'immaginario collettivo sul "diverso"
- 5) La mediazione culturale
- 6) Italiano come seconda lingua.

2.10. Corso: “La formazione iniziale per formatori di recente assunzione nell’area della missione del CNOS-FAP”

La Sede Nazionale del CNOS-FAP, da sempre impegnata nella formazione dei formatori, ha progettato una nuova iniziativa denominata “Insieme per un nuovo progetto di formazione”.

L’iniziativa vuole rispondere ad una specifica esigenza emersa in questi anni all’interno della Federazione: garantire un servizio formativo nell’area della missione del CNOS-FAP, più in particolare, nelle dimensioni valoriali, pedagogiche e metodologico-didattiche, che sono alla base di ogni azione formativa attenta al bene della persona e che sono l’espressione più vitale della tradizione salesiana, fondata sul sistema preventivo di don Bosco.

La proposta, rivolta a tutti i formatori, sarà utile soprattutto per coloro che per la prima volta – e sono ormai numerosi – operano nelle comunità formative dei Centri di formazione professionale del CNOS-FAP.

Si tratta di un “primo servizio” di accompagnamento, soprattutto nella fase di ingresso di un formatore nella comunità educativa del Centro di formazione professionale, un servizio che sarà naturalmente integrato successivamente da altre opportunità di formazione promosse dall’Ente, quali la formazione residenziale continua, i seminari di aggiornamento, l’accesso al centro risorse educative per l’apprendimento, ecc., che agiscono maggiormente sul versante della “manutenzione” della professionalità del formatore.

Il progetto era articolato in moduli di formazione a distanza, organizzati attorno a 6 aree tematiche, e ha previsto due giornate formative in presenza, una all’avvio e una a conclusione del corso.

Moduli della formazione a distanza:

- 1) Area tematica 1: *“Mappe, territori e culture”*
 - Modulo 1: “Bussole e paradigmi”
 - Modulo 2: “Una comunità che si educa. La formazione professionale salesiana e i suoi protagonisti”
 - Modulo 3: “Il carisma educativo salesiano oggi. Coordinate di fondo”
- 2) Area tematica 2: *“I vissuti emotivi dei formatori e degli utenti nella FP che cambia”*
 - Modulo 1: “Le difese personali di fronte al cambiamento e alle responsabilità”
 - Modulo 2: “Il formatore tra passività ed eroismo professionale: una lettura critica”
 - Modulo 3: “La gestione dei conflitti”
- 3) Area tematica 3: *“La gestione dell’aula come azione preventiva”*
 - Modulo 1: “Un vocabolario minimo”
 - Modulo 2: “L’ascolto attivo”
 - Modulo 3: “La comunicazione assertiva”
- 4) Area tematica 4: *“La progettazione formativa”*
 - Modulo 1: “Progettare nella formazione”
 - Modulo 2: “Modelli di progettazione”
 - Modulo 3: “Nuove tecnologie e didattica”

- 5) Area tematica 5: "L'orientamento nella formazione professionale"
 - Modulo 1: "Crescita personale e orientamento"
 - Modulo 2: "Apprendimenti e orientamento"
 - Modulo 3: "Lavoro e autorealizzazione"
- 6) Area tematica 6: "*Cultura organizzativa e processi di self empowerment*"
 - Modulo 1: "Organizzazione e soggettività"
 - Modulo 2: "Soggettività e organizzazione"
 - Modulo 3: "L'auto-sviluppo nelle organizzazioni"

2.11. Corso: "Attività residenziale di formazione per il personale direttivo"

La proposta formativa rivolta ai Direttori e alle figure dello staff direttivo dei Centri di formazione del CNOS-FAP, che si svolgerà nel novembre prossimo, sarà gestita da esponenti e consulenti della Sede Nazionale del CNOS-FAP.

Quest'anno, verranno affrontate le seguenti tematiche.

- 1) Contatto collettivo nazionale del lavoro (CCNL) e normativa generale
 - a) Panoramica generale
 - b) Organizzazione generale del CFP secondo il CCNL
- 2) Organizzazione: sede formativa e sede orientativa
 - a) Le figure professionali nel CCNL
 - b) L'organizzazione del CFP: accreditamento interno, esterno e certificazione qualità
 - c) Figure professionali e organizzazione del CFP della Federazione: i risultati della ricerca realizzata dalla Sede Nazionale del CNOS-FAP
 - d) Sede orientativa: proposta operativa della Sede Nazionale del CNOS-FAP
- 3) La formazione dei formatori alla luce del CCNL e dell'accreditamento
 - a) Proposte:
 - Un progetto organico: "Catalogo della formazione per i formatori"
 - La FAD per l'area pedagogica: l'esperienza conclusa e la prosecuzione del servizio
 - Corso di alta formazione (in collaborazione con l'Isfol): "Management dei servizi di formazione e di orientamento"
 - Le attività residenziali di formazione formatori svolte e future
 - Ulteriore corso residenziale per il personale direttivo sul tema: "La gestione delle risorse umane. Aspetti relazionali, giuridici e amministrativi"
 - b) Presentazione del protocollo d'intesa tra CNOS-FAP e BTicino: le prime proposte
- 4) Obbligo formativo e sperimentazione del "sistema di istruzione e formazione" secondo la riforma Moratti
 - a) La diffusione del progetto sull'obbligo formativo nella Federazione CNOS-FAP

- b) Lo scenario della FP: apprendistato, formazione superiore (IFTS), formazione continua, riforma Moratti
 - c) La sperimentazione nelle Regioni: il quadro istituzionale, la situazione, le prospettive
- 5) Strategie e scelte operative del CNOS-FAP sui temi affrontati

3. VALUTAZIONE DEI CORSI REALIZZATI

Al termine di ciascuno dei corsi realizzati (fatta eccezione per il corso nel settore grafico e il corso in formazione a distanza), i partecipanti sono stati invitati a compilare un questionario (appositamente elaborato) volto a rilevare il loro gradimento.

Il questionario è articolato in due parti: la prima è composta da una serie di domande con risposte a scelta multipla – con quattro alternative – che indaga su quattro aree (1) *docenza*: valutazioni sulla didattica e sulla metodologia adottati dal docente del corso; 2) *materiale*: valutazioni sul livello di aggiornamento e di utilità dei sussidi offerti; 3) *autovalutazione*: valutazione sul proprio interesse, sulla propria motivazione e sulla propria partecipazione rispetto al corso seguito; 4) *corso*: valutazioni sulla presentazione, gestione e organizzazione della settimana residenziale di formazione); la seconda parte del questionario è formata da tre domande aperte con la richiesta di suggerimenti per rendere sempre più efficaci e funzionali l'organizzazione e la gestione dei corsi.

Per ciò che concerne la prima parte del questionario (domande a scelta multipla), l'analisi dei dati raccolti ha permesso di rilevare la piena soddisfazione dei partecipanti ai corsi svolti nell'anno 2002. Globalmente, dall'88 al 98% (a seconda dei corsi) delle risposte dei formatori ha espresso una valutazione buona o soddisfacente rispetto al corso seguito.

In particolare, rispetto alle 4 aree indagate (docenza, materiali, autovalutazione, corso), si è rilevato quanto segue:

- 1) i *docenti* hanno ricevuto dall'83 al 100% dei consensi;
- 2) il *materiale* offerto è stato valutato tra l'81 e il 100% delle risposte come utile per seguire il corso, e tra il 91 e il 100% come aggiornato e generalmente soddisfacente;
- 3) rispetto all'*autovalutazione*, i corsisti hanno fornito risposte che indicano interesse e motivazione pieni e soddisfacenti (tra il 91 e il 100% dei consensi) ed esprimono una partecipazione attiva realizzata con soddisfazione (tra l'84 e il 100% delle risposte);
- 4) per quanto concerne la quarta area indagata, il *corso*, si è rilevato quanto segue: riguardo all'utilità per la propria formazione personale e professionale del corso seguito, tra l'88 e il 100% delle risposte indica soddisfazione; riguardo l'organizzazione del corso (orario di lavoro, tempo libero, servizi di accoglienza e segreteria), le risposte indicano soddisfazione tra l'88 e il 100% dei casi.

Per ciò che concerne la seconda parte del questionario (domande

aperte), a uno sguardo di insieme, quello che ci sembra di poter concludere è che emergono un profondo interesse e un'elevata motivazione per i corsi e la possibilità di formazione e aggiornamento che questi offrono. I partecipanti esprimono apprezzamento (anche se a vari livelli) per l'esperienza realizzata, suggeriscono titoli per nuovi corsi, chiedono approfondimenti di quanto realizzato e sono interessati a incrementare l'esperienza apprenditiva proponendo interventi anche durante l'anno formativo (suggerendo l'utilizzo della formazione a distanza).

Questi risultati, non fanno che incrementare la fiducia del CNOS-FAP nell'importanza della formazione dei formatori, rinforzano la decisione di lavorare per continuare sulla linea intrapresa e gratificano gli sforzi fin qui compiuti.

Spes nova: intervento per i giovani disagiati

MICHELE
SPADA*

Il corso *Spes Nova* per magazziniere informatizzato rappresenta un'esperienza interessante da molti punti di vista, in modo particolare per l'intervenuta sinergia di forze al servizio della causa di giovani bisognosi di aiuto e soprattutto di considerazione.

L'intervento formativo *Spes Nova*, cofinanziato dal Fondo Sociale Europeo, ha visto in campo cinque partner:

- la scuola, nello specifico l'Istituto Comprensivo Statale "Manzoni" di Catania;
- la formazione professionale con il Centro CNOS-FAP di Misterbianco, che ha messo a disposizione competenti figure didattiche;
- l'ISAS di Palermo;
- i servizi sociali del Tribunale per i minorenni di Catania;
- le aziende che hanno ospitato i giovani per un periodo di stage.

All'interno del Centro di Formazione professionale di Misterbianco, dove si è realizzata l'at-

L'articolo presenta i modi di attuazione, le difficoltà e i risultati di un intervento formativo rivolti a giovani del disagio sociale, realizzato in sinergia da diversi attori operanti nel tessuto sociale di un territorio.

* Tutor del corso.

tività formativa, si sono attivate un insieme di risorse umane, fondamentali per la buona riuscita del progetto.

Il contesto territoriale di riferimento è stata l'area di Catania e del suo hinterland (Misterbianco e frazioni in particolare). Tale area risulta essere estremamente variegata e complessa, in quanto progresso tecnologico ed arretratezza, medie e grosse imprese, sacche di povertà e marginalità, disoccupazione giovanile e progresso culturale si situano l'uno accanto all'altro, senza soluzione di continuità. Queste risultano sfaccettature diverse di una realtà che, soprattutto negli ultimi due decenni, si è trasformata con velocità elevata. L'originale insediamento urbano, i nuovi quartieri ghetto e una vivissima zona commerciale ed industriale si collocano uno accanto all'altro.

Il primo, ricco di storia e tradizioni, vive i problemi della grande città senza esserlo: in esso convivono l'elevatissima disoccupazione giovanile e il rischio di marginalità, con la ricchezza di manifestazioni e di eventi culturali di grande spessore.

I secondi, sorti a ridosso del confine con il territorio di Catania sulla base delle spinte migratorie che ha spopolato le aree più interne dell'isola, sono agglomerati urbani che ospitano circa 25.000 abitanti. Nati spontaneamente, senza alcun piano regolatore, vivono drammaticamente la realtà delle periferie urbane: disoccupazione, marginalità, povertà materiale e culturale, micro e macro criminalità. La riduzione delle attività nel settore dei grandi appalti pubblici come pure della piccola edilizia ha fatto sì che un gran numero di residenti perdesse quel bene preziosissimo che è il lavoro. Non vi si trova solo una disoccupazione giovanile le cui percentuali fanno rabbrivire (oltre il 50%), ma anche disoccupazione di lunga durata di adulti responsabili di nuclei familiari. Risulta evidente come la situazione di coloro che, per motivazioni diverse, non hanno conseguito il diploma di licenza media o hanno abbandonato precocemente i percorsi formativi sia particolarmente difficile e lasci poche speranze di un significativo inserimento nel mondo del lavoro.

Fanno da contraltare a questa situazione di marginalità i poli commerciale ed industriale di Catania e Misterbianco. Nati tra mille difficoltà alla fine degli anni settanta e sviluppatisi negli ultimi dieci anni, rappresentano, per numero di imprese e per numero di addetti, motivo di speranza e volano per il rilancio economico del territorio. All'interno di questo polo di sviluppo trovano posto imprese di costruzione di prefabbricati, industrie manifatturiere, una vera e propria "Silicon valley" dell'elettronica industriale e dell'informatica, aziende commerciali di vendita all'ingrosso e al dettaglio nei settori dell'abbigliamento, dell'agro-alimentare, la grande distribuzione a livello nazionale, mobilifici. Tutto questo fiorire di attività economiche produce reddito da una parte e richiede la presenza di figure professionali qualificate.

Partendo da questa realtà contestuale, il corso di formazione si è proposto di offrire a giovani "a rischio sociale" un consistente, seppure breve, percorso di formazione della durata complessiva di 500 ore, capace di fornire le nozioni teoriche di base e le capacità professionali apprese attraverso l'esperienza del lavoro in azienda, in modo da portare il giovane al conseguimento

della qualifica di “magazziniere informatizzato”. Questa figura professionale è oggi richiesta dalle aziende presenti nel contesto territoriale, a causa della necessità di organizzare il magazzino in modo sempre più funzionale.

L'etichetta “rischio sociale” pretende di accomunare una moltitudine, nel nostro caso molto variegata, di vissuti giovanili “disagiati”.

L'équipe che ha gestito l'intervento formativo si è trovata di fronte giovani di età compresa fra i 17 e i 23 anni con condizioni socio affettive eterogenee, che hanno condizionato l'andamento di tutto il lavoro.

Sono stati perseguiti i seguenti obiettivi:

- il recupero scolastico (portando 10 dei 13 ragazzi privi del titolo di terza media al raggiungimento della stessa);
- la formazione di base al mestiere, facendo ottenere a tutti loro un certificato di competenze professionali nella gestione del magazzino informatizzato.

L'ambiente di provenienza per la maggior parte dei giovani componenti il gruppo è stato omogeneo ed eterogeneo allo stesso tempo.

- Omogeneo quanto a provenienza dai quartieri disagiati, in cui la violenza e l'abuso di sostanze stupefacenti sembrano essere non una eccezione, ma la regola su cui impernare la programmazione della intera giornata.
- Eterogeneo nel senso che ognuno presentava caratteristiche ed esigenze talmente diverse e peculiari tali da non permettere di poterlo accomunare agli altri.

Fin dall'inizio i giovani si sono distribuiti in due sottogruppi, che sono rimasti più o meno tali per il resto del corso:

- da una parte coloro che, segnalati dal Tribunale per i Minori, mostravano (taluni hanno continuato a mostrare) una scarsa motivazione per il percorso proposto, manifestando il loro disagio specialmente dal punto di vista comportamentale (non avendo peraltro altri strumenti per farlo) con continui atteggiamenti di sfida, seguiti per imitazione da altri;
- dall'altra giovani (in questo gruppo ci sono i 3 elementi già in possesso del titolo di licenza media) che, avendo alle spalle contesti familiari e quindi affettivi di valido riferimento, hanno mostrato da subito interesse e desiderio di apprendere quanto più possibile, individuando nei possibili sbocchi lavorativi una valida motivazione alla frequenza del corso.

La strutturazione ha previsto che le 500 ore complessive di attività formativa fossero suddivise in 300 ore d'aula, durante le quali trasmettere contenuti relativi a:

- area logico-matematica;
- area educazione linguistica;
- area sociale (diritti e doveri del lavoratore);
- area delle capacità personali.

L'ultima delle quattro aree può essere ritenuta la più importante, dato che grazie ad essa si sono affrontate le tematiche dell'autostima, del problem solving, del lavoro cooperativo, della progettazione del proprio percorso di vita.

Con riferimento all'area delle capacità personali sono da sottolineare l'interesse e la partecipazione maggiore dei ragazzi ad attività svolte con una metodologia che ha preferito la pratica (role-playing, simulate, lavori di gruppo), che li ha coinvolti in modo più attivo. Questo si è potuto attuare grazie alla competenza e all'esperienza dei formatori della formazione professionale che hanno saputo confrontarsi in modo costruttivo con i giovani.

Le rimanenti 200 ore di attività sono state dedicate all'attività di *stage*.

Suddivisi in due o tre unità, gli allievi hanno frequentato le aziende dell'hinterland di Misterbianco e non solo, mettendo in pratica i contenuti appresi in aula e acquisendo nuove nozioni grazie al metodo del "*learning by doing*" (imparare facendo). Questo modo di apprendere ha ottenuto un riscontro migliore ed immediato dai partecipanti all'esperienza formativa.

I giovani con maggiori ed evidenti problematiche sociali e personali (i segnalati dall'Ussm), nonostante che dal punto di vista relazionale (fra loro, con il tutor e con i formatori) abbiano gestito il rapporto in modo conflittuale, sono stati poi quelli che hanno dato le maggiori soddisfazioni e gratificazioni.

Gli obiettivi prefissati sono stati il punto di riferimento dei giovani che, per la prima volta nella loro vita, si trovavano impegnati per otto ore al giorno in aula nella prima fase ed in seguito presso le aziende che li hanno accolti per il periodo di *stage*. Il tutor del corso si è adoperato per risolvere i conflitti all'interno della classe fra i formatori e i giovani.

In questo cammino le difficoltà incontrate sono state innumerevoli, in primo luogo a causa dell'atteggiamento di delega da parte dei Servizi Sociali rispetto ai giovani da loro seguiti e per la mancanza di un atteggiamento di accoglienza da parte della Scuola media con cui il corso è stato condotto.

Per questo una prossima azione formativa di questo tipo e con questo tipo di utenza dovrebbe prevedere delle valide premesse quali:

- la possibilità di selezionare i ragazzi in base alle loro capacità di base e alla loro motivazione, nonché ai loro contesti di provenienza e appartenenza;
- la strutturazione del corso in più mesi, con un orario meno impegnativo delle otto ore previste in questa esperienza;
- la presenza di un'équipe psicopedagogica fin dal principio dei lavori, che possa tracciare insieme ai formatori le linee guida attraverso cui trasmettere i contenuti nella maniera più idonea alle capacità degli alunni;
- la possibilità di avvalersi solo di formatori con una pregressa esperienza di lavoro con giovani con tali problematiche;
- l'entità del gruppo che non dovrebbe superare le otto unità, ma dovrebbe essere composto da ragazzi e ragazze in modo da attivare sane dinamiche di confronto;

- la presenza di giovani segnalati dall'Ussm non dovrebbe superare le due unità per gruppo.
- la possibilità di codocenza o la presenza dell'équipe psicopedagogica, che renda possibile percorsi individualizzati, come si è tentato di attuare in questa esperienza formativa.

Anche il *tutor* deve essere preparato e deve avere fatto esperienze con giovani "difficili", per non rischiare di andare in *burn out*, a causa dell'elevato coinvolgimento emotivo.

In conclusione il grado di formazione degli allievi è stata influenzata naturalmente dalla loro eterogeneità:

- alcuni hanno saputo cogliere il massimo, maturando concrete possibilità di restare inseriti nell'organico dell'azienda dove hanno fatto l'esperienza lavorativa;
- altri sono passati da un'azienda ad un'altra, senza riuscire a ottenere risultati significativi;
- altri ancora hanno fatto solo pochi giorni di presenza, rischiando di non potere essere valutati positivamente.

I risultati più soddisfacenti sono stati raggiunti dai giovani che, nelle fasi iniziali del corso, promettevano meno: un giovane segnalato dall'Ussm che da principio è stato elemento di disturbo per la classe, oggi mostra una dedizione al lavoro non comune.

Sicuramente è stata un'esperienza formativa interessantissima sia per la sua unicità (si è svolta in sole sei regioni del Mezzogiorno), sia per i contenuti proposti, sia perché ha consentito di creare una rete di orientamento e formazione al mestiere basata sulla collaborazione permanente tra istituzioni locali, centri di orientamento e centri di assistenza.

In definitiva ogni piccolo passo fatto dai giovani partecipanti al corso "*Spes Nova*" è stato in realtà un passo da gigante: per molti di loro si è aperta la possibilità di un impiego e la certezza del titolo di studio necessario all'inserimento lavorativo. Molti inoltre hanno acquisito le competenze professionali necessarie alla funzione di magazziniere e realmente hanno oggi la speranza di un futuro migliore.

MILANI L., *Competenza pedagogica e progettualità educativa*,
 Brescia, La scuola, 2000.

Della qualità dell'educazione si può parlare a priori alla luce di un concetto ideale di uomo e di educazione. In questa linea essa appare in primo luogo come affermazione dell'integralità dell'educazione contro ogni suo riduzionismo ed unilateralismo. L'educazione è vista allora come sviluppo delle attitudini e potenzialità della persona in risposta alle esigenze della vita, secondo le capacità proprie ad ognuno. Contro di essa va ogni forma di riduzionismo che, negando l'integralità dell'educazione, viene per ciò stesso a negare la complessità e l'ampiezza del fenomeno umano personale.

In secondo luogo, la qualità dell'educazione si manifesta come ricerca di coerenza dell'azione educativa, nel senso che essa tenga il passo con lo sviluppo personale dell'educando; ordini i suoi interventi secondo esigenze concrete dell'esistenza; commisuri se stessa all'importanza ed ai valori personali che sono in gioco, senza stravolgimenti per difetto o per eccesso, per sottovalutazione o sopravvalutazione; ricerchi le relazioni e i rapporti tra interventi educativi e tra fattori della personalità.

In terzo luogo la qualità dell'educazione può essere intesa come pertinenza ed efficacia dell'azione educativa, nel senso che sia realmente adeguata al fine da raggiungere, superando gli ostacoli e gli impedimenti che vi si contrappongono. Essa si traduce in saggio uso dei metodi, mezzi e tecnologie educative per conseguire, per

quanto è possibile concretamente, l'individualizzazione dell'apprendimento. Diventa attenzione alle opportunità che vengono dall'ambiente e dalle disposizioni personali dell'educando come primaria e fondamentale attività formativa. È capacità d'innovazione e di strategie, non fini a se stesse, ma calibrate alle reali esigenze degli educandi e dell'ambiente educativo.

Il problema della qualità di quanti operano in modo professionale nel campo pedagogico ed educativo si lega con l'esigenza, sempre più urgente, di definire le competenze. Alla luce di una vasta letteratura nazionale e internazionale, questo volume, mantenendo la circolarità teoria-prassi come chiave interpretativa e strumento di analisi, offre una lettura e una definizione complessa e stratificata del concetto di competenza pedagogica. Le differenti dimensioni e i diversi caratteri che la costituiscono ne sottolineano non solo la complessità, ma anche la poliedricità.

L'interpretazione, la costruzione e la gestione delle competenze pedagogiche sono questioni che si connettono, da una parte, alla formazione del Sé e dell'identità professionali, e, dall'altra, all'interazione tra i diversi soggetti-attori della formazione e gli stessi professionisti esperti o associazioni professionali.

L'individuazione di competenze e di metacompetenze che fondano l'agire pedagogico si accompagna, in questo contributo, all'attenzione costante ad offrire un'immagine non standardizzata, ma dinamica e plastica, della professionalità e della competenza pedagogica, la cui conquista coincide con un saper fare che coniughi riflessione teorica, problematizzazione dell'esperienza, stile personale, deontologia professionale nella prospettiva di una progettualità progressiva e continua.

G. Malizia

ALEANDRI G., *Formazione e dinamiche sociali*, Roma, Armando, 2001, pp. 176.

Nei paesi industrializzati stanno cambiando notevolmente i contesti in cui si svolge l'esistenza singola e comunitaria. Questa è sempre più segnata dall'internazionalizzazione della imprenditoria e dalla globalizzazione del mercato; da un forte incremento dello sviluppo scientifico e tecnologico, caratterizzato dall'informatica e dalla telematica; da una nuova ed acuta coscienza dei diritti umani, soggettivi, comunitari, ecologici; dal pluralismo e dal multiculturalismo dei modi di vita e della cultura; dalla secolarizzazione diffusa e da nuove forme di religiosità, più appaganti le aspirazioni e i bisogni soggettivi rispetto alle grandi confessioni religiose istituzionalizzate tradizionali.

In particolare, le tecnologie dell'informazione, informatiche e telematiche, hanno provocato nell'ultimo decennio uno scenario di radicale transizione sociale verso nuove forme di vita e di organizzazione sociale che ha fatto parlare di "società della conoscenza". I micro-processori stanno inducendo sotto i nostri occhi una "rivoluzione globale" dagli esiti non ancora chiari e scontati, che si estendono non solo alla produzione e alla comunicazione sociale, ma anche ai modi di vita e dell'esistenza individuale, familiare, sociale, mondiale. 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 sociale.

Le trasformazioni in atto comportano forti riflessi sulla istruzione e sulla formazione di cui, pertanto, richiedono una incisiva riforma. In questo contesto di complessità, di mutamento e di innovazione, ricco di contraddizioni e di polarizzazioni, vengono messe in discussione sia le competenze di ruolo sia soprattutto le competenze umane più generali che consentono di vivere la vita in modo dignitoso e umanamente realizzato. La crescente complessità domanda specializzazione tecnica, ma anche "sapere", capacità di controllo e di gestione di processi, prospettività di cogliere le linee di tendenza, creatività ed inventività imprenditoriale, capacità di innovazione e di aggiornamento continuo. Lo stesso rapporto con la realtà e con il

tempo vengono ad essere fortemente trasformati ed innovati dalla rilevante esposizione quotidiana di tutti alla televisione e alla frequentazione dell'internet e di altri mezzi di comunicazione sociale: il cosiddetto "virtuale" si impone al "reale".

In questo volume vengono analizzate la formazione e la scolarizzazione come il risultato del processo di razionalizzazione che ha caratterizzato le società occidentali.

Sono infatti messe in luce le radici che hanno contraddistinto la scolarizzazione in occidente, tra le quali una determinata, e poco rilevata, è l'economia, che a sua volta è il risultato delle diverse forme di organizzazione politiche e sociali, e viceversa.

La metodologia seguita è stata quella di individuare, nel contesto storico, le dinamiche evolutive riguardanti i vari settori presi in considerazione. Una parte rilevante del lavoro è stata incentrata sull'analisi delle dinamiche sociali, poiché le società occidentali procedono lungo queste assi con brusche accelerazioni o inversioni di tendenze, ed era quindi necessario tentare di capirne le modalità e le motivazioni.

I processi educativi vengono perciò analizzati nell'ambito dei processi sociali, tenendo altresì in considerazione la diffusione delle tecnologie e l'obiettivo della qualità.

Avere coscienza del fatto che oggi non sia possibile affrontare il tema della formazione e prescindere da tali contesti è fondamentale, soprattutto per chi deve prendere delle decisioni riguardanti le politiche educative.

In conclusione si tratta di un libro che in maniera sintetica presenta le dinamiche che sono alla base della società attuale e del suo sistema educativo di istruzione e di formazione secondo una prospettiva al tempo stesso sincronica e diacronica, teorica ed esperienziale.

G. Malizia

MIRANDA A., *Nuestra escuela ¿Qué buena noticia!.* Hacia un plan de animación pastoral de la escuela, Madrid, Editorial CCS, 2001, pp. 191.

La pastorale della scuola in tutte le sue articolazioni è impegnata a riflettere su se stessa e ad acquisire una consapevolezza più diffusa della sua missione. Si tratta di un impegno che sta caratterizzandosi in modo nuovo almeno nel senso che le riforme avviate sul piano istituzionale e civile (e tra di esse quella scolastica) stanno interpellando più direttamente le comunità cristiane e il territorio di cui costituiscono l'espressione religiosa, ma anche il comune tessuto etico di riferimento e di confronto.

Ciò induce a riconsiderare il rapporto tra la pastorale ordinaria del territorio e la pastorale degli ambienti di vita sociale ed educativa che pure insistono su quello stesso territorio: ormai le questioni educative, scolastiche e universitarie coinvolgono anche la pastorale giovanile, la pastorale familiare e, per certi aspetti, la pastorale sociale e del lavoro.

In questo quadro occorre promuovere non solo un approccio corretto sul piano pastorale e culturale (frutto cioè di una elaborazione in grado di cogliere da una parte le istanze più profonde connesse all'idea stessa di educazione e di scuola alla luce dell'antropologia cristiana), ma anche su quello operativo. In effetti, l'autonomia non può essere calata dall'alto e deve quindi diventare consapevolezza o meglio dovrebbe potersi tradurre in un progetto educativo locale di ispirazione cristiana. Questo va finalizzato a creare un ponte tra la scuola e la comunità cristiana considerata nella ricchezza delle sue articolazioni valorizzando la pluralità delle aggregazioni ecclesiali in molteplici settori (sport, musica, teatro, socio-sanitario, caritativo, tempo libero, animazione, ecumenismo ecc.).

Il titolo del libro esprime le aspettative di quanti formano parte di una comunità educativa scolastica con un progetto educativo di ispirazione cristiana. Il contenuto presenta una riflessione teorica e le chiavi operative per realizzare le potenzialità che offre il piano di azione pastorale per rendere la scuola una "buona notizia" per i suoi destinatari senza cessare di essere scuola e valorizzando le opportunità della vita scolastica come piattaforma privilegiata di evangelizzazione

L'autore è riuscito in maniera efficace a stabilire un dialogo tra alcuni paradigmi di base della scuola e la evangelizzazione. Inoltre, egli offre indicazioni valide per realizzare nella pratica un piano adeguato di animazione pastorale.

G. Malizia

MONTEODORO C. (Ed.), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Milano, Franco Angeli, 2001, pp. 366.

Negli ultimi anni si è andato sviluppando nel nostro paese un processo di mutamento culturale che coinvolge profondamente le dinamiche dei sistemi di formazione e lavoro; si tratta di un mutamento di ampia portata, frutto da un lato degli importanti processi di riforma avviati in seguito all'adozione di misure legislative e dall'altro dei recenti orientamenti delle politiche sociali ed economiche assunti in sede comunitaria e nazionale.

L'ampio dibattito in corso tra gli esperti e gli studiosi della formazione, in uno con le riflessioni maturate all'interno dell'Isfol, hanno evidenziato come non fosse stata prestata adeguata attenzione alle problematiche relative all'apprendimento; per questa ragione più forte e condivisa è apparsa l'esigenza di giungere alla costruzione di una teoria per la formazione che si costituisse come terreno di riflessione multidisciplinare.

Tale ricerca si è proposta di studiare ed approfondire sviluppare ed implementare, in termini sia di definizione teorica che di elaborazione pratica, l'ambito teorico della formazione, seguendo un approccio multidisciplinare fondato sulla pratica formative, aperto ai contributi provenienti dall'area delle scienze dell'educazione, da quella economica, sociologica e psicologica.

La necessità di impegnarsi nella costruzione di una teoria per la formazione di una teoria è nata, quindi, dalla condivisione del principio che considera l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita una dimensione costitutiva dell'esistenza stessa; l'obiettivo è stato in questo caso quello di fornire una risposta adeguata all'esigenza di focalizzare l'attenzione sull'analisi dei modelli teorici che siano di supporto alle azioni formative metodologicamente efficaci.

È emersa quindi l'esigenza di affrontare alcune problematiche proprie dei processi formativi, come il rapporto tra formazione, i temi del mutamento sociale, economico, organizzativo, tecnologico e lo sviluppo delle risorse l'interazione tra il mondo della formazione e quello del lavoro.

Tali questioni evidenziano uno scenario, in continuo ed incessante cambiamento, in cui centrale è divenuta la relazione tra i processi di apprendimento degli individui e le trasformazioni dei contesti reali.

Il volume offre pertanto una introduzione valida ed efficace alla pedagogia nella formazione professionale. In particolare i contributi di molteplici esperti garantiscono qualità scientifica e valenza pratica alla trattazione.

G. Malizia

RUFFINI C. – V. SARCHIELLI (Edd.), *Il bilancio di competenze nuovi sviluppi*, Milano, Franco Angeli, 2001, pp. 207.

Tra le metodologie dell'orientamento, di recente si è diffuso, particolarmente nell'ambiente francofono, il cosiddetto bilancio di competenze. Secondo questo procedimento il soggetto stesso cerca di stabilire le sue competenze, per poter confrontare la sua autodescrizione con i requisiti di una area professionale oppure un'attività occupazionale specifica.

Il movimento è sostenuto con calore da vari operatori della formazione. Molti non si rendono conto però che in tali autovalutazioni vengono attivati dei processi, come l'autoillusione,

l'autoinganno, i meccanismi di difesa che le portano facilmente alla distorsione. Recentemente Blachard, Sontang e Leskow hanno cercato di introdurre nel processo del bilancio di competenze una metodologia più oggettiva, *indicando come l'auto-diagnosi può essere completata e forse anche corretta con i mezzi standardizzati.*

Bilancio di competenze è una locuzione sempre più frequentemente evocata nella formazione e nei servizi per l'impegno. La sua associazione (non di rado inappropriata) con alcune delle parole-chiave emergenti (certificazione; riconoscimento dei crediti; validazione delle acquisizioni professionali) ha contribuito in maniera determinante alla rapida ed ampia diffusione di pratiche anche molto diverse tra loro, che pure dichiarano tutte di ispirarsi al modello francese.

Dopo l'orientamento e al "career counseling", nuovi ambiti di intervento sono coinvolti nell'utilizzo di questa metodologia: le imprese e la pubblica amministrazione, per la gestione della mobilità e dello sviluppo professionale del personale; i servizi per l'impiego, anche per rendere più efficaci i servizi di preselezione e di incontro domanda/offerta; la formazione (formazione iniziale, apprendistato, formazione tecnico superiore, formazione continua), per il riconoscimento dei crediti in ingresso e per la personalizzazione/individualizzazione dei percorsi.

A partire da un chiarimento oggi ineludibile anche per i responsabili dei servizi per l'impiego e delle politiche formative ("che cosa fa di un'azione di consulenza un bilancio di competenze") il volume contiene indicazioni e materiali di supporto per operatori e consulenti, tra i quali un nuovo catalogo ragionato degli strumenti. Altri contributi presentano prototipi di intervento per i nuovi ambiti indicati (l'incontro domanda/offerta; la formazione professionale), e proposte di innovazione relative alla gestione del rapporto di consulenza e alla formazione e supervisione degli operatori.

Il volume costituisce pertanto un'ottima introduzione alla conoscenza e all'applicazione della nuova metodologia.

G. Malizia

AA.VV., *Eleos: «l'affanno della ragione». Tra compassione e misericordia*, a cura di Maurizio Marin e Mauro Mantovani, LAS, Roma 2002. pp. 384, € 23.

In un mondo pronto alla vendetta, *agitato nella politica da venti di guerra, inacidito nella cultura da fremiti di orgoglio misti a rabbie più o meno giustificate e al riciclaggio di tante forme di nazionalismo e neoregionalismo*, il messaggio del perdono, della compassione, della misericordia è più che mai controcorrente.

L'undici settembre 2002, proprio ad un anno dagli attentati terroristici che hanno scosso l'America e impensierito il mondo intero, è uscito un volume che, pur tenendosi al di fuori degli scenari politici e sociali del momento, esprime da molte prospettive diverse la difficoltà di capire in termini umani la misericordia divina ma anche la necessità della compassione per poter dirsi uomini, per essere veramente razionali senza diventare macchine da guerra o grovigli di istinti distruttivi.

Il volume, intitolato *Eleos: «l'affanno della ragione» tra compassione e misericordia* raccoglie i dieci interventi dell'Incontro intercultorale realizzato all'UPS nell'ottobre 2001 e altri dodici ulteriori collaborazioni. I ventidue scritti sono suddivisi in tre sezioni: la prima di carattere storico-filosofico, la seconda nella prospettiva delle religioni più diffuse, la terza nell'ambito teoretico.

La sezione storica presenta l'analisi attenta di *Aristotele*, le critiche decise degli Stoici alla compassione e quelle aspre di Nietzsche, inoltre le rivalutazioni della misericordia nel mondo tardo antico da Giuliano l'Apostata, in quello medioevale da Tommaso d'Aquino, in quello moderno da Lévinas e Romano Guardini.

La sezione religiosa introduce alla complessa e ricca tematica sulla compassione nelle religioni originarie dell'India, in particolare nell'esperienza di Gandhi e nel Buddismo, inoltre nella vastità del Confucianesimo e del pensare africano, nella tradizione ebraica, nel linguaggio

biblico (con analisi dei termini in ebraico, greco e latino), nell'Islam e nella tradizione ortodossa. Gli scritti di questa sezione sono di specialisti provenienti dall'India, dalla Cina, dal Camerun, dall'Egitto, da un noto biblista come don Mario Cimosa e da un noto teologo di origine greca come mons. Basilio Petrà; sulla tradizione ebraica l'intervento è del Rabbino Capo della Comunità ebraica di Roma il Dottor Riccardo Di Segni.

La terza sezione del volume raccoglie dense riflessioni nell'ambito antropologico, teologico, esistenziale e della dottrina sociale della Chiesa, con le loro implicanze sociali e pedagogiche, specialmente verso le nuove generazioni frastornate da incessanti minacce di guerre. L'opera vuol essere un contributo al dialogo, alla comprensione reciproca e soprattutto ad una maggior riflessione sulla necessità della bontà per garantire una miglior qualità alla vita.

Mario Toso

M. Toso, *Per una laicità aperta. Laicità dello Stato e legge naturale*, Edizioni Lussografica, Caltanissetta 2002.

Il breve ma intenso saggio del prof. Mario Toso, ordinario di filosofia sociale presso l'Università Pontificia Salesiana ha come motivo prossimo alcune recenti pubblicazioni circa il dialogo tra cattolici e laici. Un dialogo costantemente messo alla prova, fra dialettiche e contrapposizioni, in occasione di avvenimenti decisivi per il futuro della democrazia e della civiltà occidentale. Si pensi, in particolare, alla progressiva e sempre più consistente codificazione, negli ordinamenti giuridici degli Stati, di alcuni cosiddetti diritti che però non sono tali, sebbene siano considerati dalla maggioranza come veri e proprie conquiste di civiltà. È il caso, per esempio, della legalizzazione dell'aborto, del divorzio e dell'eutanasia. Il confronto tra cattolici e laici è particolarmente vivo anche su quelle leggi che riconoscono il carattere di famiglia alle unioni di fatto e alle unioni omosessuali o che ammettono i contraccettivi, la pillola del giorno dopo, nonché su quei progetti di leggi che si vorrebbe aprissero le porte ad una ricerca e sperimentazione scientifica senza confini, dando spazio alla fecondazione assistita eterologa e ad una indiscriminata manipolazione genetica anche sugli esseri umani.

Le difficoltà nel dialogo fra cattolici e laici, come ben evidenzia il volume, non nascono tanto dall'incapacità di comunicazione, dalla mancanza di regole nel discorso pubblico quanto, piuttosto, dalla diversità delle concezioni dell'uomo, dello Stato e della sua laicità. Si tratta dunque di un confronto di Weltanschauung, e non solo di ricorso a differenti "soluzioni tecniche". Sovente i cattolici si trovano di fronte ad interlocutori che li accusano di non essere democratici e convinti assertori della laicità a causa della loro fede religiosa. D'altra parte, gli stessi interlocutori, facendo professione di agnosticismo, non possono essere "neutri" paladini credibili della laicità. Infatti, chi ritiene impossibile la conoscenza della verità e del bene vota la laicità ad un declino e ad una senescenza inesorabile.

Nasce una specie di paradosso etico-culturale. «Sconcerta il fatto afferma Toso che la laicità muoia proprio per mano di coloro che presumono di esserne i veri ed unici cultori, ossia i laicisti, mentre trova un amico e un alleato naturale, oltre che in una ragione naturale *capax veri et boni*, in una cultura aperta alla Trascendenza» (p. 8). È questa la tesi del saggio in esame che, muovendo dalla crisi di senso della laicità, va alla ricerca della cause del suo indebolimento e delle condizioni della sua risemantizzazione.

La vera laicità presuppone una sostanziale fiducia nella persona umana, nella sua ragione (capace di conoscere il vero e il bene, ma anche fallibile), nella coscienza morale. In esse è impressa, quale impronta della luce del volto di Dio, la legge naturale, che non viene creata dalla maggioranza, da contratti, convenzioni, dialoghi pubblici. Gli Stati e i popoli sovrani della terra non sono i suoi autori primi. Essi hanno il compito di riconoscerla, approfondirla, specificarla, tradurla nel migliore dei modi nelle varie istituzioni e situazioni, muovendo dalla sua presenza germinale (cf pp. 78-79). Di fronte al fenomeno moderno e post-moderno della desemantizzazione progressiva della laicità, a causa dell'affermarsi di una cultura sempre più seco-

larizzata sconfinante nel secolarismo, risulta indispensabile un impegno pluriarticolato, volto alla riscoperta di una ragione integrale e alla diffusione di un *ethos* aperto alla trascendenza, nonché alla realizzazione di una *nuova evangelizzazione*. Questa appare indispensabile non solo quanto all'annuncio primario di Cristo salvatore in una società multietnica e multireligiosa, ma anche quanto alla liberazione e all'*umanizzazione delle culture e degli ethos* che sono a fondamento degli ordinamenti giuridici e della laicità dello Stato.

Lo Stato laico di diritto, a fronte del primato della persona e della società civile, non può considerarsi fonte della verità e della morale in base ad una propria dottrina o ideologia. Esso riceve dall'esterno, dalla società civile pluralista ed armonicamente convergente, l'indispensabile misura di conoscenza e di verità circa il bene dell'uomo e dei gruppi. Non la riceve, sostiene Toso, da una pura conoscenza razionale, da curare e proteggere mediante una filosofia totalmente indipendente dal contesto storico, in quanto non esiste una pura evidenza razionale, indipendente dalla storia. La ragione metafisica e morale agisce solo in un contesto storico, dipende da esso, ma allo stesso tempo lo supera. In breve, lo Stato trae il suo sostegno da *presistenti tradizioni culturali e religiose* e non da una ragione nuda. Lo riceve da una ragione che matura all'interno di pratiche e di istituzioni a lei favorevoli, nella forma storica delle fedi religiose che tengono vivo il senso etico dell'esistenza e della sua trascendenza. «Come mostra l'esperienza, l'etica non può, concretamente ed esistenzialmente, sostenersi da sola senza il grembo di una religione. Per il suo compimento ha bisogno di un sostegno che le derivi da un punto più alto rispetto al proprio. Ciò è anche valido per l'etica laica della polis postmoderna che è chiamata a connotersi come strutturalmente aperta alla religione, come lo è ogni persona che esiste sulla faccia della terra» (p. 93).

M. Mantovani

G. INGARDIA, *Il lavoro sommerso fra politiche neocorporative e nuovi profili negoziali*, Tipografia DI CARO, Trapani 2001, pp. 188.

Il volume di Giuseppe Ingardia, corredato da una corposa sezione di documenti (testo della legge n. 383 sull'emersione dell'economia sommersa, testo dell'intesa per il lavoro nella città di Milano del 1 febbraio 2000; testi di contratti di lavoro e di patti di riallineamento tra forze sociali ed economiche), affronta una questione cruciale per lo sviluppo sociale del nostro Paese, nonché per lo sviluppo economico, in contesto di globalizzazione e di grandi trasformazioni nel mondo del lavoro fordista. Nell'approccio al tema si avvale di un metodo interdisciplinare, che consente di disporre di una più adeguata chiave interpretativa rispetto ad una realtà complessa, che coinvolge più competenze e tocca più ambiti.

Il fenomeno del lavoro sommerso, infatti, rischia di erodere il finanziamento dei servizi sociali, riduce il livello di protezione sociale delle persone e delle loro prospettive nel mercato del lavoro e può inoltre influire sulla competitività.

La proposta di soluzione, avanzata specialmente nelle "Conclusioni", appare coerente con il metodo di analisi adottato, risultando apprezzabile per la sinteticità e la globalità della prospettiva progettuale che solitamente manca in non pochi studi sociali.

Sul piano della ricerca delle cause colpisce l'atteggiamento né preconcetto né conservatore nei confronti delle politiche keynesiane e dello Stato sociale che oggi sono aprioristicamente e superficialmente esorcizzate o denigrate. "Il lavoro sommerso - scrive l'A. - cresce paradossalmente con il tramonto delle politiche keynesiane, dello stato sociale [...]; è il figlio del monetarismo dominante che sta orientando le politiche economiche dei paesi della Comunità [...]" (p. 47). A nostro giudizio simili considerazioni sembrano suggerire che l'inefficacia delle politiche economiche con riferimento alla "riemersione normativa" trova spiegazione anche nel fatto che politici e soggetti sociali non tengono in debito conto come le politiche keynesiane e lo stato sociale non siano semplicemente da smantellare. Essi sono, invece, da rivisitare criticamente, cogliendone gli aspetti positivi, attuandoli nei nuovi contesti, segnati dalla finanziarizzazione dell'economia, dall'asimmetria tra capitale e lavoro, dall'invecchiamento della popolazione, dal-

l'aumentata flessibilità, da nuove forme di lavoro, da sistemi di sicurezza sociale obsoleti, da una classe industriale più attenta a privatizzare l'utile e a socializzare le perdite che a rinnovare il sistema produttivo e ad affrontare seriamente la concorrenza; dalla presenza di sindacati che si rinchiodano entro prassi neocorporative, mentre dovrebbero riscoprire la loro vocazione originaria, proteggendo specialmente chi non ha lavoro e trovando nuove forme di solidarietà.

Rendono più precisi i contorni della proposta risolutiva dell'A. una serie di indicazioni sulle quali è impossibile non convenire. Tra di esse vanno segnalate: una nuova stagione contrattuale che offra spazio e ruolo a livello di rappresentanza anche ai nuovi attori economici, una contrattazione più decentrata territorialmente e aziendalmente, la defiscalizzazione di retribuzioni e di redditi di impresa contenendo imposte ed oneri assicurativi.

Il lavoro di Inguardia, offrendo agli operatori materiali aggiornati dal punto di vista giuridico e contrattuale, sarà di valido aiuto nell'affrontare meglio un fenomeno che nel Sud appare più grave a motivo di concause locali.

Mario Toso